



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



SOILI PACHECO DA SILVA BARBOSA

**INSERÇÃO E INDUÇÃO DE PROFESSORES INICIANTE DO ENSINO
FUNDAMENTAL II EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE JUSCIMEIRA/MT:
DISCUTINDO POSSIBILIDADES NA PERSPECTIVAS DA INDUÇÃO
PROFISSIONAL**

Rondonópolis – MT

2025

SOILI PACHECO DA SILVA BARBOSA

**INSERÇÃO E INDUÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES DO ENSINO
FUNDAMENTAL II EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE JUSCIMEIRA/MT:
DISCUTINDO POSSIBILIDADES NA PERSPECTIVAS DA INDUÇÃO
PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdu, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis, vinculado a Linha de Pesquisa: Política, Formação e Práticas Educativas como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre

Orientadora: Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha

Rondonópolis – MT

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

B238i

Barbosa, Soili Pacheco da Silva.

INSERÇÃO E INDUÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE JUSCIMEIRA/MT [recurso eletrônico] : DISCUTINDO POSSIBILIDADES NA PERSPECTIVAS DA INDUÇÃO PROFISSIONAL / Soili Pacheco da Silva Barbosa. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 107 f., il. color., pdf). – 2025.

Orientador(a): Simone Albuquerque da Rocha.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2025.

Inclui bibliografia.

1. Professores iniciantes. 2. Formação continuada de professores iniciantes, inserção à docência. 3. Indução à docência. I. Rocha, Simone Albuquerque da, *orientador*. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "INSERÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II EM ESCOLAS ESTADUAIS NO MUNICÍPIO DE JUSCIMEIRA/MT: DISCUTINDO POSSIBILIDADES NA PERSPECTIVA DA INDUÇÃO PROFISSIONAL"

AUTORA: MESTRANDA SOILI PACHECO DA SILVA BARBOSA

Dissertação defendida e aprovada em **08 de abril de 2025**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. SIMONE ALBUQUERQUE DA ROCHA (Presidente Banca/**ORIENTADORA**)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

2. ELNI ELISA WILLMS (Membro Interno)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

3. PATRÍCIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA (Membro Externo)

INSTITUIÇÃO: CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA DE SÃO PAULO

4. LINDALVA MARIA NOVAES GARSKE (Suplente)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

RONDONÓPOLIS, 08/04/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Patrícia Cristina Albieri de Almeida, Usuário Externo**, em 10/04/2025, às 14:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elni Elisa Willms, Docente - UFR**, em 14/04/2025, às 13:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Simone Albuquerque da Rocha, Docente - UFR**, em 14/04/2025, às 20:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0481641** e o código CRC **29486030**.

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFR) e à Linha de Pesquisa: Política, formação e práticas educativas; se efetiva na rede estadual em Juscimeira, Mato Grosso, e foca sobre a inserção e indução de professores iniciantes do ensino fundamental II nas escolas estaduais desse município. A questão que mobiliza a pesquisa é: a formação continuada de professores, nas escolas estaduais de Juscimeira, tem, em sua proposta, ações de inserção voltadas aos professores iniciantes e essas atendem suas necessidades formativas na perspectiva de indução? Partindo da questão acima, explicita-se o objetivo da pesquisa como sendo o de compreender como os professores iniciantes se reconhecem inseridos na formação continuada da escola junto aos seus pares e se percebem ações de indução que atendam às suas necessidades formativas. Foram usados como referencial teórico Huberman (1995), Cavaco (1995), Tardif (2002), Marcelo Garcia (1999) entre outros que estão vinculados com o tema da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Para a compreensão dos dados, deu-se com a análise interpretativa-compreensiva, por entender que se faz uso de registros descritivos, como os memoriais de formação, sendo estes construídos a partir de eixos temáticos que dialogam com a trajetória dos participantes de modo pessoal entrelaçado ao profissional. Os resultados, apontam que os professores iniciantes não têm formação específica a proposta da indução de forma a atender suas necessidades formativas.

Palavras-chave: professores iniciantes; formação continuada de professores iniciantes, inserção à docência; indução à docência.

ABSTRACT

This research is linked to the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Rondonópolis (PPGEdu/UFR) and to the Research Line: Educational Policy, Training and Practices; it is carried out in the state network in Juscimeira, Mato Grosso, and focuses on the insertion and induction of beginning elementary school II teachers in the state schools of this municipality. The question that mobilizes the research is: does the continuing education of teachers in the state schools of Juscimeira have, in its proposal, insertion actions aimed at beginning teachers and do these meet their training needs from the perspective of induction? Based on the question above, the objective of the research is explained as being to understand how beginning teachers recognize themselves as included in the continuing education of the school together with their peers and if they perceive induction actions that meet their training needs. This is a qualitative. To understand the data, an interpretative-comprehensive analysis was used, as it is understood that descriptive records are used, such as training reports, which are constructed based on thematic axes that dialogue with the lives of the participants in a personal way intertwined with the professional. The results, still preliminary, indicate that beginning teachers do not have specific training regarding induction that enables them to meet their training needs.

Keywords: beginning teachers; continuing education of beginning teachers; insertion into teaching; induction into teaching.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Perfil dos professores iniciantes quanto ao tempo de docência	46
Gráfico 2 - Principais necessidades formativas apontadas pelos iniciantes do Ensino Fundamental II das escolas estaduais de Juscimeira/MT	49
Gráfico 3 - Dificuldades compartilhadas entre os participantes	69

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Primeiro encontro com professores iniciantes.....	54
Imagem 2 - Mestranda Soili P. da S. Barbosa, Profa. Simone A. da Rocha e Profa. Andreia C. de Oliveira - Primeiro encontro com professores iniciantes	56
Imagem 3 - Professores iniciantes e professoras convidadas	57
Imagem 4 - Roda de conversa no segundo encontro com professores iniciantes e Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha.....	60
Imagem 5 - Terceiro encontro (online, pela mestranda Soili P. da S. Barbosa)	62
Imagem 6 - Quarto encontro (a mestranda Soili e a Profa. Simone visitam cada grupo de trabalho formado por professores iniciantes).....	67
Imagem 7 - Quarto encontro (mestranda Soili, Profa. Simone, Diretora e Coordenadora da escola).....	70
Imagem 8 - Quarto encontro (confraternização).....	70

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Dissertações, Teses e Artigos Científicos - BDTD, SciELO (2014-2024).	31
Quadro 2 - Dissertações, Teses, com o descritor D1 “Professores iniciantes”, BDTD (2014-2024).....	32
Quadro 3 - Dissertações, Teses, com o descritor D2 “Formação continuada de professores iniciantes” BDTD (2014-2024).....	34
Quadro 4 - Dissertações, Teses, descritor D3 “Indução na docência” BDTD (2014-2024)	36
Quadro 5 - Dissertações, Teses Descritor 4 “Inserção na docência” BDTD (2014-2024)	38
Quadro 6 - Pesquisa e levantamento de dados – Questionário com os professores iniciantes	46
Quadro 7 - Proposta de formação continuada em indução para os professores iniciantes do Ensino Fundamental II das escolas estaduais no Município de Juscimeira.....	50
Tabela 1 - Participantes da pesquisa.....	45

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ATD	Análise Textual Discursiva
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso
CEP/CONEP	Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
COVID-19	Infecção Respiratória Causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2
DRE	Diretoria Regional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFMT	Instituto Federal de Mato Grosso
IPI	Igreja Presbiteriana Independente
MT	Mato Grosso
Obeduc	Observatório da Educação
PHM	Programa Híbrido de Mentoria
PPGEdu/UFR	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis
PFOM	Programa de Formação Online de Mentores
PPP	Projeto Político Pedagógico
SciELO	Scientific Electronic Library Online
Seduc-MT	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
Seplag	Secretaria de Planejamento e Gestão
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
Unitau	Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 TRAJETÓRIAS DA PESQUISADORA EM NARRATIVA	17
3 PROFESSORES INICIANTES: ALGUNS APONTAMENTOS	22
4 MAPEANDO ESTUDOS SOBRE A TEMÁTICA E INSERÇÃO E INDUÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II	29
4.1 Professores iniciantes: entre expectativas e realidade	32
4.2 Formação continuada: alicerce para os professores iniciantes.....	34
4.3 Indução à docência: novas práticas	35
4.4 Inserção à docência: em busca de um ambiente acolhedor	37
5 CAMINHOS METODOLÓGICOS	40
5.1 De onde se fala: uma breve História do município de Juscimeira – o lócus da pesquisa	42
5.2 Os participantes da pesquisa	44
5.3 Formulário online no <i>Google Forms</i> : traçando o perfil dos participantes ...	45
5.4 Projeto de formação continuada para os professores iniciantes.....	50
5.4.1 Os encontros de formação para os professores iniciantes do Ensino Fundamental II de Juscimeira	53
6 ANÁLISE DE DADOS: OS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO.....	72
6.1 Narrativas de memoriais de formação em análise	74
6.1.1 Eixo 1: Formação de professor - minha trajetória e decisão de seguir a profissão docente	75
6.1.2 Eixo 2: Eu e minha formação - o que tenho participado de formação e como ela tem contribuído para o meu exercício docente e minhas necessidades formativas	81
6.1.3 Eixo 3: Quem sou eu enquanto professor iniciante, que relevância social têm as minhas ações dentro da escola	86
6.1.4 Eixo 4: De que forma o projeto de formação universidade-escola está contribuindo com minha formação	90
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS.....	97

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/ICHS/UFR/) e à Linha de Pesquisa Política, formação e práticas educativas e tem como título “Inserção e indução de professores iniciantes do ensino fundamental II das escolas estaduais no município de Juscimeira/MT: estudos e possibilidades”.

Os debates sobre a iniciação à docência na educação se dão pela dedicação de autores renomados ao assunto, além de uma série de grupos de estudos com observatórios, desenvolvendo pesquisas e práticas com professores iniciantes, cujo objetivo seria contribuir para amenizar os impactos desse período, como enfatiza Imbernón (2011, p. 68), ao afirmar que “deve-se fornecer as bases para poder construir um conhecimento pedagógico especializado”.

Segundo Huberman (2013), a fase inicial do professor apresenta uma preocupação com desafios em sala de aula, com os alunos e em relação ao pedagógico. Para o autor, é a fase de “descoberta”, “sobrevivência”, de “choque do real”. O desenvolvimento da carreira é um processo que pode parecer linear, mas, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. Nem sempre esse professor em início de carreira está preparado para encarar os mais variados desafios, o que faz a diferença é a persistência e disposição, podendo, assim, encarar as novas realidades e fortalecer o seu trabalho

Justifico a escolha da temática, pois tem uma estreita ligação com minha experiência no ensino público, sobretudo nos últimos sete anos, em que atuei na coordenação pedagógica e vivenciei experiências determinantes que me motivaram a aprofundar os estudos sobre o professor iniciante. No decorrer da prática pedagógica, percebe-se que os professores em início de carreira não têm o suporte necessário para o desenvolvimento do trabalho, haja vista que possuem fundamentos teóricos e não práticos. Em contrapartida, as políticas públicas e os gestores escolares não têm um olhar específico para esse profissional em início de carreira.

Para Papi (2011), o momento que se inicia a carreira na profissão de educador não deve passar despercebido por aqueles que pensam a educação e por aqueles que trabalham nas escolas como gestores. Este é um momento crucial na vida deste professor que só conhece o cotidiano escolar na teoria. A falta de conhecimento e a inexperiência poderão se tornar um entrave, impedindo que tenha êxito. Além disso,

muitas vezes, são mal assessorados pelas equipes de apoio das escolas, o que aumenta ainda mais a insegurança nesse princípio da carreira.

A proposta desta pesquisa é dar voz aos professores iniciantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, para que expressem como lidam com os primeiros anos de sua profissionalização, os anseios, as dúvidas e as incertezas; a relação com a prática, com os parceiros, com o conhecimento; a valorização profissional e suas necessidades formativas, por meio de suas narrativas.

Cabe salientar que as leituras realizadas sobre a temática e a participação no grupo de pesquisa Investigação, que discute, entre outros temas, a inserção e indução na docência, contribuíram para minha escolha. Percebo que, nessa área de estudo, existem novas possibilidades de construção do conhecimento e de compreensão mais profunda dos desafios e oportunidades na carreira docente.

Outro fator preponderante que suscitou a pesquisa está relacionado à formação continuada ofertada pelas escolas para esses professores iniciantes, no intuito de saber se ela alicerça sua inserção, fazendo com que se sintam seguros para exercer a docência.

Uma das questões primordiais seria viabilizar a formação continuada na escola, que é o lugar onde o professor atua diariamente, em contextos diversificados. Conforme salienta Nóvoa (2009, p. 32, grifo do autor) “a formação de professores deve passar por ‘dentro’ da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”.

Destaco como “professores iniciantes”, conforme Huberman (1995), professores em início de carreira docente, período este que corresponde aos três primeiros anos. Cavaco (1995), por sua vez, estende esse período para os quatro primeiros anos de docência. De acordo com Tardif (2002), podem se prolongar até os sete anos. Marcelo Garcia (1999) define um professor iniciante como aquele que está atuando nos primeiros cinco anos após concluir sua formação inicial.

A questão que mobiliza esta pesquisa é: As escolas estaduais de Juscimeira, tem, em sua proposta de formação continuada, práticas de inserção profissional indução voltadas aos professores iniciantes e essas atendem suas necessidades formativas?

Partindo da questão acima, explicita-se o objetivo da pesquisa como sendo o de compreender como os professores iniciantes se reconhecem inseridos na

formação continuada da escola junto aos seus pares e o que revelam sobre as práticas de indução no atendimento às suas necessidades formativas. Aponta-se como objetivos específicos:

- Identificar o número e professores iniciantes no município de Juscimeira.
- Verificar como a formação continuada é ofertada nas escolas se a mesma promove a inserção e práticas de indução.
- Identificar quais as principais necessidades formativas elencadas pelos professores iniciantes.
- propor projeto continuada de professores iniciantes, se os dados coletados indicarem que não há práticas de indução que estas se desenvolvam com a participação da gestão, por um período, inicialmente, de três meses;
- Analisar os memoriais de formação recolhidos ao final da formação e, por meio deles, levantar temas sobre necessidades formativas dos iniciantes, que serão, posteriormente executados pela gestão da escola.

Tendo como foco a inserção e indução para o iniciante, a presente pesquisa se realiza em escolas estaduais do município de Juscimeira/MT, com o objetivo de investigar como os professores iniciantes se percebem inseridos ao grupo da escola e se existem formações que atendam às práticas de indução.

Conforme Vaillant e Marcelo (2012), a inserção é concebida como um período obrigatório de transição entre a formação inicial docente e sua incorporação ao mundo do trabalho, incluindo, nesse período, tanto apoio e supervisão, como uma avaliação formal. A inserção à docência pode durar vários anos, período durante o qual o professor precisa desenvolver sua identidade e assumir seu papel em uma escola específica. A inserção, como a própria palavra sugere, trata-se do ato de ser inserido à docência, quando o recém-graduado parte para as descobertas da vida profissional, do ser professor. Com isso, a inserção profissional é o momento de identificação e pertença das relações do sujeito com a sua profissão.

A indução, conforme Wong (2020), compreende um processo abrangente de desenvolvimento profissional que traz todas as especificidades importantes para apoiar os novos docentes e ajudá-los a progredir. Acerca disso Cruz, Farias e Hobold (2020) elucidam que a indução está relacionada ao processo de acompanhamento do professor iniciante ou principiante, durante a sua inserção profissional na carreira docente.

O termo indução apresenta uma série de definições. Alguns autores compreendem que ela acontece com ou sem o apoio externo, no entanto, para atender a proposta da pesquisa, são seguidos os pressupostos de Wong (2004), que assim expressa:

Indução é um processo de formação e apoio sistemático coerente e abrangente, que [...] [é ofertado] por 2 a 3 anos e se torna parte do programa de desenvolvimento profissional de um distrito para manter os novos professores ensinando e se aperfeiçoando no sentido de melhorar sua efetividade (Wong, 2004, p. 2).

O autor supracitado afirma que a indução é entendida como um processo estruturado e planejado, promovido por instituições escolares e secretarias de educação, que estabelecem mecanismos, programas e projetos de acolhimento e acompanhamento destinados aos professores iniciantes. Assim, a indução busca não apenas ajudar na sobrevivência, mas também promover o desenvolvimento da aprendizagem profissional

Atendendo ao objetivo proposto, a pesquisa teve início com professores iniciantes que atuam nos anos finais na Educação Fundamental das escolas estaduais em Juscimeira/MT, no sentido de levantar dados sobre seu processo de inserção e existência de ações, projetos, programas ou políticas de indução, em andamento voltados para docentes iniciantes

Em seguida, foi realizado o levantamento quantitativo dos iniciantes nessas unidades de ensino, por meio de um questionário pelo *Google Forms*. Como pesquisadora, tentei promover encontros com os professores iniciantes em Juscimeira, no intuito de constatar como estes são atendidos e se a formação ofertada vai ao encontro de suas necessidades formativas. No entanto, precisava encontrar esses participantes a partir das visitas às escolas. Para selecionar as escolas que integrariam a pesquisa, usei como critério as de maior número de professores iniciantes. Na visita, observei que somente em duas delas havia professores iniciantes: a Escola Estadual Antônio José de Lima (salas anexas nos distritos) e a Escola Estadual João Matheus Barbosa. Dessa forma, a pesquisa abrange a totalidade de iniciantes da rede pública estadual no município. Estes, em 2023, somavam dezesseis.

Para obter respostas aos questionamentos, o estudo ancora-se na pesquisa-formação, de abordagem qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados os memoriais de formação que serão produzidos mediante quatro eixos temáticos.

O trabalho apresenta oito seções. Inicia-se com a contextualização da pesquisa, nesta introdução, seguido das memórias de formação da pesquisadora. Na terceira seção, serão apresentados o percurso metodológico e os instrumentos utilizados para estruturar e sinalizar os caminhos da pesquisa. Na quarta, sucedeu-se o mapeamento das pesquisas a partir dos descritores pertinentes à temática, analisando resumos e trabalhos completos de teses, dissertações, em bancos de dados acadêmicos. A quinta seção trará o levantamento dos professores iniciantes do Ensino Fundamental II das escolas estaduais em Juscimeira. Na sexta seção, entrará será abordada a formação em indução aos professores iniciantes em Juscimeira. Na sétima, a discussão e análise dos dados da pesquisa. E, por fim, na oitava seção, as considerações finais desta pesquisa.

Posto isso, ficou evidente a necessidade do aprofundamento dessa temática para desenvolver práticas de acolhimento, inserção e indução no espaço das escolas estaduais no município de Juscimeira, Mato Grosso (MT), contemplando, em seu quadro docente, os professores em início de carreira, que requerem atenção especial e reajustes de acordo com as realidades com que irão se deparar

2 TRAJETÓRIAS DA PESQUISADORA EM NARRATIVA

Sou Soili Pacheco da Silva Barbosa, tenho 41 anos, natural de Dom Aquino (MT), residente em Juscimeira (MT), casada, mãe de duas meninas. Sou a filha do meio de três filhos. Meus pais, analfabetos, nunca mediram esforços para que os filhos pudessem estudar. O sonho de ser professora – não realizado – de minha mãe foi projetado em mim e na minha irmã e, assim, ambas trilharam o caminho da docência.

Comecei minha trajetória escolar na Escola Estadual Antônio José de Lima, em Juscimeira-MT, onde cursei as séries iniciais do ensino fundamental. Relembrar esse período é muito gratificante! No primeiro ano que estudei, já estava alfabetizada, pois, em casa, fazia cópias dos livros da minha irmã mais velha e, assim, aprendi a escrever e ler antes de ingressar na escola. Foram anos mágicos, ainda hoje quando vejo alguns objetos, sinto cheiros, desperta em mim uma grande nostalgia daquela época.

Meus professores foram fundamentais na minha formação acadêmica e humana, mesmo estudando em escola pública, fui agraciada com professores comprometidos com a aprendizagem de todos os estudantes.

O que me marcou muito nesse período foi um acontecimento em sala de aula durante um eclipse, quando eu estudava a 4ª série. Um ventilador de teto despencou, e saiu rodando, gerando grande comoção e temor, ficamos apavorados, mas, felizmente, ninguém ficou ferido. Entretanto, restou-nos a lenda de que o acontecimento foi devido ao eclipse solar. Nossa turma ficou marcada por esse evento, sempre éramos lembrados como a turma que “caiu o ventilador”.

No mesmo ano, em 1990, houve uma greve nas escolas estaduais. Porém, meu avô tinha um sítio no município de Dom Aquino, e nele tinha uma escola municipal, onde minha tia, chamada Carmen, lecionava. Nessa época, meu avô, José Anatório, dirigia-se à cidade todos os dias, para revender leite ao laticínio, e aproveitávamos para ir com ele até o sítio, para brincar. Então, a minha mãe e minhas tias tiveram a ideia de nos matricular naquela escola.

Assim, iniciamos uma aventura, para continuar a estudar. Eu e meus primos, Josiane e Wendel, nos deslocávamos da cidade ao sítio, e de lá para casa, acomodados na carroceria do carro de meu avô, somando 30 km, ida e volta; algumas vezes, até nos sentávamos no galão de leite. Essa escola era multisseriada e eu frequentava a quarta série. Lembro-me que a professora dividia o quadro em quatro partes, uma para cada série.

Foram muitas novidades, e chamou-se a atenção que, na hora do recreio, a professora tornava-se, também, merendeira. Ademais, íamos algumas vezes para o canavial consumir cana. Também, recordo-me de um colega cadeirante, o qual a professora segurava no colo e levava atrás da escola para que ele pudesse realizar suas necessidades fisiológicas. Nesse período, conheci amigos que trago até hoje.

Finalizamos o ano letivo, como diz o ditado popular, “são e salvos”, e quando retornaram as aulas na minha escola de origem, em Juscimeira, meus amigos, também vizinhos, voltaram aos estudos e eu fiquei em casa, por já ter terminado o ano letivo. Muitas vezes chorava, pois desejava ir também.

A cidade é pequena, cerca de dez mil habitantes, e havia somente três escolas, e a Escola João Matheus Barbosa funcionava só a partir da quinta série (hoje sexto ano). A escola tinha muitos adolescentes e sempre fui atraída por novidades, insisti com minha mãe para me transferir de escola, e assim ela fez.

Desse modo, estudei na Escola Estadual João Matheus Barbosa da quinta série até finalizar o Ensino Médio, em 1999. Os anos finais do Ensino Fundamental foram repletos de muitas descobertas, fase da adolescência, alguns conflitos, porém, sempre focada nos estudos. Da sexta série ao terceiro ano do Ensino Médio, estudei com a professora Genilda dos Anjos, que ministrava a disciplina de História. Foi por isso que me apaixonei e decidi que seria professora e cursaria História.

Quando fui cursar o Ensino Médio, tentei me matricular no curso do magistério, mas não foi possível, pois no ano de 1996, ano em que ingressei, o curso foi extinto por meio de uma reforma educacional.

No primeiro ano do Ensino Médio, em 1997, com 15 anos, comecei a namorar meu primeiro marido, depois de três meses, ficamos noivos, casei-me na igreja e no cartório, aos 17 anos, no ano de 1998. Mas o casamento não atrapalhou meus planos de cursar a faculdade de História. A única alternativa que tinha era passar na então Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em Rondonópolis, hoje Universidade Federal em Rondonópolis (UFR), pois, na região, só tinha uma faculdade particular, em Jaciara, e apenas o curso de Ciências Contábeis. Como não tinha condições financeiras de pagar, pois meu pai estava se recuperando de um acidente de carro gravíssimo, que o deixou entre a vida e a morte, e gastou todo dinheiro que tinha investido em gado para pagar o hospital; e o meu marido trabalhava em uma usina de açúcar e o que ganhava não dava para pagar uma faculdade particular. Então, para

conseguir estudar, precisava passar na universidade pública, mesmo sendo em outra cidade.

Em 1999, fiz o vestibular da UFMT, campus Rondonópolis, para o curso de licenciatura em História, e passei em 6º lugar, de 40 vagas. Foram quatro anos de muitas lutas e grandes vitórias. Todos os dias percorríamos 150 km de ida e volta à universidade, na BR 364, no trecho de Juscimeira a Rondonópolis. Tive minha primeira filha, Aline, nesse período, quando aprendi a conciliar a maternidade aos deveres acadêmicos. Concluí o curso em 2005, tendo como motivo de atraso algumas greves durante o curso.

No ano seguinte à conclusão do meu curso, ingressei na Especialização em Ensino de História: desafios e propostas didático-pedagógicas para o Ensino Fundamental e Médio, também cursado na UFMT, em Rondonópolis, e concluído em 2008.

Ao mesmo tempo em que aperfeiçoava minha trajetória acadêmica, também comecei minha trajetória profissional. Comecei a ministrar aulas por contratos temporários, entre os anos de 2004 a 2007, para séries iniciais, finais e do Ensino Fundamental e Ensino Médio na rede Estadual, período de grandes desafios, durante o qual desisti do magistério, me sentia incapaz de ser professora, não conseguia controlar a disciplina dos alunos, isso me desanimou profundamente e, no ano de 2007, não fiz contagem de pontos, decidi que iria trabalhar de vendedora de roupas, já tinha trabalhado em loja quando estudava o Ensino Médio e me identificava com essa função.

Apesar desse meu desalento com a docência, nesse mesmo ano a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT) realizou o concurso para professores, e decidi me inscrever. Passei na única vaga disponível para licenciados em História no município de Juscimeira. Então, para assumir o concurso, tive que fazer muitos exames de admissão. Nessa época, estava em crise conjugal e meu marido não me ajudou financeiramente, meu pai me emprestou o dinheiro necessário para dar conta de minhas demandas.

Essa etapa, agora de professora concursada, tinha uma experiência de três anos de magistério; dessa feita, ministrei aulas na minha disciplina de formação e a adaptação foi melhor – antes, trabalhava com as séries iniciais do Ensino Fundamental e em aulas que sobravam, como Sociologia, Filosofia, Ensino Religioso. Nos anos de 2009 a 2010, vieram outros desafios, assumi o cargo de Coordenadora

Pedagógica, em 2009, e Diretora, em 2010, na Escola Estadual Santo Antônio de Pádua, em um distrito de Juscimeira-MT.

Estava tudo bem na escola, mas meu então marido foi transferido para Cuiabá, resultando em um período de muitos conflitos pessoais, tinha minha vida estruturada em Juscimeira, todavia, seria necessário me mudar. Assim, decidi pedir transferência e, que foi deferida, e, em 2012, mudei-me para Cuiabá.

Fui atribuída na Escola Estadual Padre Wanir Delfino César, onde ministrei aulas. Foi um grande desafio, sem minha rede de apoio familiar, uma escola grande, com salas lotadas, outra realidade. Mas ali encontrei um grande apoio entre os colegas professores, que me acolheram e me fizeram pertencer àquele grupo. Além disso, no ano de 2013, prestei serviços na Seduc-MT, todavia, no momento, achei melhor ficar na escola e concorrer à direção escolar, assumindo em 2014.

Foi uma administração intensa e com muitas aprendizagens e conquistas, estava muito realizada na gestão, mas, infelizmente, minha vida pessoal não estava bem. Em 2015, separei-me do meu marido, e, em meio a essa crise, o que me sustentava de pé, era meu trabalho. Ir para a escola era o que me motivava, me dava força para prosseguir. Mas, como toda a minha família estava em Juscimeira solicitei e consegui o deferimento da remoção, assim, nesse mesmo ano, retornei ao meu município de origem, minha terra natal.

Em Juscimeira, comecei a namorar meu atual marido, conhecê-lo foi muito importante em minha vida, pois estava desanimada e esse novo amor me deu motivos para sonhar. O namoro não foi longo, já que ambos somos evangélicos, ele é presbítero da Igreja Presbiteriana Independente (IPI). No intervalo de oito meses noivamos e nos casamos, na igreja e no cartório. Novamente, vivi um período de readaptação.

Na vida pessoal, apesar dos conflitos ocorridos no início, entre nossos filhos, o dele, com 12 anos, e a minha, com 14, tudo estava se ajeitando. Achei que seria o momento de termos o terceiro filho e, assim, em 2016 nasceu nossa filha Ana Beatriz, que foi um elo entre todos nós.

Profissionalmente, retornei à Escola Estadual Antônio José de Lima, escola em que cursei as séries iniciais da minha vida acadêmica e onde continuo a desenvolver minha trajetória profissional até a data de hoje. Nessa instituição, ministrei aulas na disciplina de História e Geografia em 2015 e 2016. Em 2017, ingressei na Coordenação Pedagógica, cuja função desempenhei até 2022. Foram muitos anos de

aprendizagem, pois durante esse período vivenciei duas mudanças de governo e, conseqüentemente, mudanças no sistema de ensino. Além disso, tivemos a pandemia da Covid-19, que foi um dos maiores desafios da educação, sendo necessário que professores e escola se reinventassem e explorassem um novo modelo de ensino, o remoto.

Essa etapa foi muito desafiadora, pois não existia uma fórmula correta de como proceder diante daquele contexto, apenas documentos que regulamentavam o retorno das aulas não presenciais, que, logo após, se tornaram híbridas, até retornar presencialmente para todos, adequando-se a uma série de medidas sanitárias.

Esse período pandêmico me fez refletir muito: perdi meu pai, minha melhor amiga, aos 40 anos, entre outras tantas pessoas queridas. Fiquei muito abalada emocionalmente, e um desejo antigo começou a ganhar força, que era o de cursar um mestrado. Antes desses fatos citados acima, pensava e me dedicava somente ao trabalho, depois, passei a querer dedicar e fazer coisas por mim, o que levou à minha inscrição, no ano de 2022, como aluna especial na linha de pesquisa Política, Formação e Práticas Educativas, no PPGEdu/UFR, com a professora Dra. Simone Albuquerque da Rocha, e fui aprovada.

Cursar essa disciplina foi enriquecedor, comecei a confiar novamente no meu potencial, que era capaz. Dessa forma, desenvolvi um anteprojeto voltado à linha de pesquisa em Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, fiz a prova de seleção para o Mestrado em Educação, seguida da entrevista, e fui aprovada ao Programa com a orientação da supracitada professora.

O mestrado tem se revelado uma experiência acadêmica e pessoal significativa, de intensa construção do conhecimento, ao cursar todas as disciplinas, as receber orientações de minha orientadora e dos demais professores. Ressalto que organizamos e palestramos em um minicurso a respeito das regras gerais da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), sendo um dos maiores desafios acadêmicos de que participei.

3 PROFESSORES INICIANTES: ALGUNS APONTAMENTOS

Considera-se, nesta pesquisa, professores iniciantes aqueles que são egressos da graduação, sem experiência docente, que trazem consigo histórias e vivências diversas, e muitas das vezes não correspondem às convicções e realidade que irão encontrar em sala de aula. Isto porque, em muitos casos, a formação acadêmica ofertada nos cursos de graduação é muito limitada nas experiências advindas do estágio supervisionado.

De acordo com Marcelo (1999), a experiência de entrada na profissão docente pode ser vivida como fácil ou difícil. Segundo o autor os professores que percebem essa fase como fácil conserva interações positivas com os estudantes, domínio de classe e motivação pelo trabalho, e aqueles que veem como uma fase negativa, relaciona ao excesso de trabalho, ansiedade, e dificuldades na comunicação com os estudantes, ausência de tempo, condições precárias de trabalho e isolamento.

Em um artigo específico que aborda sobre a fase da inserção na carreira docente, Marcelo (2009) corrobora dizendo que os professores novos têm dois deveres a cumprir: o de ensinar e aprender a ensinar, a questão é que eles devem fazer assumindo as mesmas responsabilidades de um professor experiente e sem contar com nenhuma condição que facilite o seu aprendizado. Ainda de acordo com o autor, esse período de inserção representa não somente um momento de aprendizagem da docência, mas também da apropriação da cultura docente e da adaptação ao ambiente escolar. Neste sentido, ele apresenta três condições que os programas de inserção profissional devem assumir para alcançar os objetivos: um conceito de ensino e de formação; uma seleção de conhecimentos considerados adequados e necessários ao professor iniciante; e estratégias formativas que facilitem a aquisição desses conhecimentos pelos iniciantes.

É importante destacar que o professor traz consigo uma formação acadêmica para a docência e experiências anteriores. Mesmo assim, enfrenta momentos de dúvida e insegurança, comuns neste período iniciático.

Nessa fase, é de suma importância a interação com colegas mais experientes. Além disso, participar de formações quando ofertadas pela rede, e assim buscar oportunidades de aprendizado contínuo são atitudes essenciais para aprimorar as habilidades e conhecimentos necessários para enfrentar os desafios do dia a dia na sala de aula.

A adaptação ao ambiente escolar e a construção de um relacionamento positivo com os alunos são aspectos cruciais para o sucesso de um professor iniciante. Ao longo do tempo, o professor iniciante ganha confiança e experiência, aprendendo com os sucessos e desafios enfrentados no dia a dia. Com o passar do tempo, ele se torna um educador mais seguro e capaz de lidar com uma variedade de situações em sala de aula. Teóricos que discutem a temática, tais como: Huberman (2013), Marcelo (1999), Cavaco (1995), Tardif (2014), entre outros, discutem sobre o professor iniciante e os desafios enfrentados em seu início de carreira. No campo da educação, a fase inicial da carreira docente é amplamente reconhecida como um período crucial para o desenvolvimento profissional do professor.

Segundo Huberman (2000), esse período corresponde os três primeiros anos da trajetória profissional. Veenman (1984), estende essa fase até o quinto ano. Em contrapartida, Tardif e Raymond (2000) salientam a presença de duas etapas nos primeiros anos da carreira docente: a fase exploratória, abrangendo até o terceiro ano, e a fase subsequente de estabilização e fortalecimento, estendendo-se do terceiro ao sétimo ano.

No âmbito deste estudo, considera-se nesta pesquisa como professores iniciantes aqueles que possuem até cinco anos de experiência lecionando em sala de aula. Essa fase inicial de atuação docente é considerada uma transição importante, na qual os professores deixam de ser estudantes e assumem o papel de educadores. Durante esse período, os professores enfrentam desafios e oportunidades para aprender e aprimorar suas práticas pedagógicas, adaptar-se ao ambiente escolar e desenvolver uma compreensão mais profunda do trabalho docente.

Segundo Cavaco (1995), o início da carreira docente apresenta uma contradição para o professor, pois, por um lado, representa o ingresso na vida profissional adulta, com a perspectiva de construir autonomia e reconhecimento do valor de sua participação no trabalho. Por outro lado, essa mesma vida profissional muitas vezes não corresponde às suas expectativas e projetos. Nesse contexto, o professor iniciante precisa buscar o equilíbrio entre esses dois aspectos e ajustar-se para atribuir significado aos seus esforços.

A categorização do professor iniciante é relevante para entender o processo de profissionalização do docente, pois esses primeiros anos de experiência podem ser determinantes para o desenvolvimento de suas habilidades, conhecimentos e

identidade profissional. É nesse período que eles podem aprender com seus erros, buscar orientação e construir uma base sólida para sua carreira.

Compreender a fase de transição do professor iniciante é fundamental para propiciar apoio adequado, orientação e oportunidades de formação continuada aos professores em seus primeiros anos de trabalho. Isso pode contribuir para que eles se tornem profissionais mais eficazes e confiantes ao longo de sua carreira docente, além de minimizar as angústias sofridas neste período iniciático (Marcelo, 1999).

Conforme apontado por Tardif (2014), é evidente que esse período inicial é considerado uma fase crítica, que necessita de atenção em relação às necessidades apresentadas pelos iniciantes. O professor iniciante, segundo o autor, vai se adaptando e enfrentando as constantes transformações da escola, pois ela não é estática, mas sim construída a todo momento.

Além disso, a afirmação de que a escola é construída a todo momento destaca que o professor iniciante tem um papel ativo nesse processo. Ele contribui para a construção do ambiente escolar por meio de sua prática pedagógica, suas interações com os alunos, colegas e comunidade escolar. Sua experiência e perspectivas individuais moldam e influenciam o ambiente educacional em que trabalha.

É importante considerar, nas palavras de Cavaco (1995), que os professores iniciantes em início de carreira expressam sentimento de insegurança, medo, sobrevivência, adaptação, conformismo e alienação. Esses termos são utilizados pelos iniciantes ou pelos que se recordam do passado para justificar um percurso que resulta em ceticismo em relação às oportunidades que surgem. A autora observa um fechamento aos desejos e à incompreensão daqueles que possuem pontos de vista diferentes.

Essas observações ressaltam a importância de apoiar e oferecer formação adequada aos professores iniciantes, a fim de ajudá-los a lidar com esses sentimentos e desafios. Além disso, demonstram a necessidade de criar um ambiente escolar que encoraje a abertura a diferentes perspectivas e a busca por oportunidades de desenvolvimento profissional, para que os professores iniciantes possam se tornar profissionais mais confiantes, engajados e abertos à inovação educacional (Cavaco, 1995).

As informações sobre o ciclo de vida dos professores mostraram a existência de diferentes etapas na vida pessoal e profissional do professor, as quais exercem influência sobre a maneira como ele enxerga e desenvolve o seu trabalho. Huberman

(1995), ao analisar o ciclo de vida profissional de professores, descreveu as fases na carreira docente e demonstra que elas estão constantemente vivenciadas pelos professores que investigou. Tais fases foram descritas pelo autor que, de modo geral, apresentam as seguintes características:

Entrada na carreira: Período de sobrevivência e descoberta. O aspecto de sobrevivência se relaciona com o “choque de realidade” com a complexidade e a imprevisibilidade que caracterizam a sala de aula. Os sentimentos que se destacam nesta fase são: Insegurança, preocupação e ansiedade decorrentes da falta de experiência e da complexidade da função que os professores passam a exercer. Convivendo ao lado do entusiasmo e da empolgação desses docentes por terem, pela primeira vez, sua sala de aula, seus alunos e seu programa de ensino, e por fazerem parte de um corpo profissional. Para alguns professores, o entusiasmo inicial torna fácil o início na docência; para outros, as dificuldades tornam o período muito difícil (Huberman, 1995).

Fase de estabilização: Caracterizada pelos sentimentos de competência pedagógica crescente, autoconfiança, satisfação profissional e gosto pelo ensino. Essa fase é designada por um forte comprometimento do professor com a profissão e pela escolha de uma identidade profissional. É o momento em que Huberman (1995, p. 40) afirma: “[...] as pessoas ‘passam a ser’ professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros”.

Fase de experimentação ou diversificação: Para alguns professores, as fases de diversificação e experimentação, após a estabilização na carreira, representam a busca por um impacto maior em sala de aula. Motivados por um desejo de inovação e aprimoramento, eles se dedicam à experimentação de novas metodologias, recursos didáticos e projetos, buscando tornar o ensino mais dinâmico e eficaz.

Fase de colocar-se em questão: A fase de “pôr-se em questão” na carreira docente, descrita por Huberman (1995), marca um período de autoquestionamento crucial na jornada profissional do professor. É um momento de profunda reflexão sobre as decisões tomadas ao longo da vida, com foco especial na continuidade ou não na docência.

A quinta fase descrita por Huberman (1995) é a fase da serenidade e distanciamento afetivo. É caracterizada por uma maior capacidade de reflexão e de satisfação pessoal, por uma crescente sensação de serenidade e confiança, por um

menor nível de ambição e menor vulnerabilidade à avaliação dos outros (diretores, colegas, alunos etc.) e por um distanciamento afetivo em relação aos alunos.

Já a fase do conservantismo e lamentações caracteriza-se por uma maior rigidez e uma resistência mais firme às mudanças e inovações, por uma nostalgia do passado e por uma atitude de queixa sistemática, de caráter conservador – e não construtivo –, acerca dos alunos, do ensino, da política educacional e dos colegas mais jovens, considerados menos comprometidos e sérios com as questões educacionais.

Por fim, a fase do desinvestimento, que corresponderia à última etapa da carreira docente, é marcada por uma libertação progressiva do investimento no trabalho. O professor passaria a consagrar mais tempo a si próprio e aos interesses externos à escola, dedicando maior atenção à sua vida pessoal e social.

Já a fase do conservantismo e lamentações caracteriza-se por uma maior rigidez e uma resistência mais firme às mudanças e inovações, por uma nostalgia do passado e por uma atitude de queixa sistemática, de caráter conservador

Portanto, o apoio, a colaboração e as oportunidades de estudo e diálogo são elementos essenciais para o crescimento e a consolidação da identidade profissional dos professores iniciantes. Esses recursos ajudam a criar um ambiente de aprendizagem enriquecedor, no qual os professores podem se desenvolver e se tornar profissionais capacitados e confiantes ao longo de sua carreira docente (Tardif, 2014).

Para superar os desafios apresentados nos anos iniciais da carreira docente, um dos meios para minimizar os efeitos das angústias dos professores iniciantes pode ser por intermédio da formação continuada no espaço escolar, possibilitando a troca de experiências e o trabalho coletivo, envolvendo professores mais experientes e iniciantes. Esses momentos de formação são cruciais para os iniciantes, conforme destaca Imbernón (2009, p. 25), ao discutir a importância de uma “formação colaborativa do coletivo docente, com compromisso e responsabilidade coletiva”, visando aumentar o conhecimento pedagógico e a autonomia.

Com essas reflexões, os professores que estão começando suas carreiras têm a oportunidade de lidar com algumas das expectativas associadas a esse período.

Na formação inicial, os professores adquirem conhecimentos teóricos, porém com pouca prática, que serão efetivamente assumidos quando eles assumirem uma sala de aula. Diante desse contexto, acredito que se a formação inicial fosse articulada com os conhecimentos específicos e pedagógicos, e o professor recebesse um apoio

no início da sua carreira, é possível que as agruras enfrentadas nesse processo seriam minimizadas.

Nesse contexto, os profissionais vão construindo esses conhecimentos, muitas vezes confrontando-se com realidades nunca vividas. Por vezes, podem sentir-se sozinhos em um espaço que valoriza a unidade e o trabalho coletivo, mas é por meio dos desafios enfrentados pelos iniciantes e das experiências dos ingressantes que os saberes docentes vão se solidificando.

Ramos (2017) descreve o início da carreira docente como um período marcado por momentos e sentimentos turbulentos, nos quais os professores iniciantes alternam entre momentos de entusiasmo e descobertas, e momentos desafiadores e instintos de sobrevivência.

Rocha e Martins (2018) concordam, afirmando que para os professores iniciantes, o acompanhamento é um processo de aprendizagem compartilhado entre colegas, no qual eles compartilham seus conhecimentos e suas lacunas de conhecimento ao longo das diferentes fases da carreira docente.

Por fim, compreender a fase de transição do professor iniciante é essencial para fornecer o apoio necessário e criar um ambiente propício ao desenvolvimento profissional. Os desafios enfrentados pelos professores iniciantes, assim como as oportunidades de aprendizado e crescimento, moldam sua trajetória profissional e têm um impacto significativo em sua identidade.

Conforme destacado, o professor iniciante enfrenta muitas dificuldades no início da carreira docente. Para minimizar essa situação, Marcelo (1999) aponta o intermédio de um mentor experiente. Para ele, essa abordagem é um verdadeiro antídoto para reduzir a insegurança do professor iniciante. O mentor desempenharia um papel fundamental ao oferecer orientação, compartilhar conhecimentos e experiências, e ajudar o professor a se adaptar ao ambiente escolar.

Ao estabelecer essa relação de mentoria, o professor iniciante teria a oportunidade de aprender com alguém que já passou por desafios semelhantes e adquiriu conhecimentos práticos ao longo de sua carreira.

Ainda uma alternativa apontada por Marcelo (1999), seria promover a troca de experiências entre professores iniciantes, pois é comum que esses profissionais se sintam isolados em seus ambientes educacionais. Ao compartilharem suas inquietações e angústias, eles podem se auxiliar mutuamente.

Estabelecer espaços de diálogo e colaboração entre os professores iniciantes permite que eles compartilhem suas experiências, desafios e conquistas. Essa troca de vivências pode trazer alívio emocional ao perceberem que não estão sozinhos em suas dificuldades e que outras pessoas estão enfrentando situações semelhantes.

Tardif e Raymond (2000) mostram que entre os professores que possuem um emprego estável no ensino, as bases dos seus saberes profissionais indicam que foram construídas nos anos iniciais da carreira docente. Para os autores, o ingresso na carreira docente representa uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função da realidade do trabalho e do confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão.

É um período marcado, em geral, pela desilusão e pelo desencanto e que corresponde à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho. Para Nono (2011), os primeiros anos de profissão 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.

Enfim, sublinha-se a necessidade de uma maior preocupação da comunidade de pesquisadores e de políticas públicas direcionadas para os professores iniciantes, uma vez que esse profissional necessita de apoio em seu início de carreira, para que permaneça na profissão. Concebe-se a escola como um espaço de acolhimento, onde os professores iniciantes possam ter a oportunidade de aprender com as experiências dos professores experientes, que haja uma troca de ideias, onde possa compartilhar suas dificuldades por intermédio de uma formação continuada, que atendam suas necessidades, e que se sintam motivados com o seu trabalho.

A próxima seção evidencia o mapeamento em forma de estado do conhecimento a respeito do tema proposto na pesquisa.

4 MAPEANDO ESTUDOS SOBRE A TEMÁTICA E INSERÇÃO E INDUÇÃO DE PROFESSORES INICIANTE DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Nesta seção, após definir os caminhos metodológicos do tema a serem pesquisados, buscou-se as publicações inerentes a ele, para subsidiar no planejamento e desenvolvimento da pesquisa, por meio apropriação de conhecimentos adquiridos no mapeamento e análise dos estudos científicos selecionados, tal mapeamento seguiu a perspectiva do Estado do Conhecimento.

Estabelecida a temática, as primeiras ações foram: destacar a relevância, identificar e listar os estudos previamente relacionados, bem como os autores. Com base nessas intenções busquei aprofundar minha compreensão sobre o objeto de estudo, com desígnio de organizar minhas leituras de maneira mais estruturada e construir o trabalho de pesquisa. Esse processo envolveu a análise das produções disponíveis em plataformas acadêmicas, que incluem artigos, teses e dissertações.

Para aprofundar minha compreensão sobre o assunto estudado, estruturei minha abordagem em três etapas distintas: inicialmente, delimitar os descritores a serem pesquisados. Na sequência, executei uma análise quantitativa abrangendo esses estudos. Por último, procedi à análise detalhada daqueles que se mostraram mais pertinentes ao meu foco de pesquisa, portanto, realizando um estudo qualitativo sobre as produções encontradas e que tinham maior aproximação com minha pesquisa, consultando os bancos de dados, a partir dos descritores previamente selecionados.

Consequentemente, foram excluídos, mediante o que apontaram os descritores, os trabalhos que não contribuíam diretamente com a pesquisa. Os que foram inclusos para análise passaram por uma avaliação criteriosa, a fim de chegar a um montante plausível, haja visto o tempo ser curto para o desenvolver de toda pesquisa.

Os bancos de dados utilizados para buscar dissertações, teses e artigos brasileiros relacionados a indução e inserção de professores iniciantes dos anos finais do Ensino Fundamental II foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e, no que tange aos artigos científicos, o portal Scientific Electronic Library Online (SciELO). Por orientação dos professores aos colegas que

qualificaram anteriormente, também foi inclusa a busca na UFMT e na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Foram adotados os booleanos “AND” e/ou “OR”, seguido dos descritores “professores iniciantes”, “formação de professores iniciantes”, “inserção na docência” e “indução na docência”, a fim de localizar publicações compreendendo o período de dez anos, entre 2014 e 2024.

Ferreira (2002, p. 8) contribui ao orientar que todo novo pesquisador deve “mapear e discutir certa produção acadêmica em determinado campo do conhecimento”. Nesse sentido, Nono e Mizukami (2006) afirmam que:

[...] as pesquisas sobre professor principiante têm procurado caracterizar este período do desenvolvimento profissional docente, centrando-se no estudo do processo de aprender a ensinar durante os primeiros anos de ensino, buscando identificar e analisar problemas e preocupações específicos dos professores que iniciam a carreira, mudanças sofridas pelo professor ao passar de estudante a docente, papel da escola na aprendizagem profissional do iniciante (Nono; Mizukami, 2006, p. 384).

Para além dos autores supracitados, Romanowski e Ens (2006, p. 39) afirmam que a análise desses “trabalhos não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas”. Essa etapa da pesquisa é minuciosa, requer tempo, dedicação e persistência, a fim de contribuir com o aprimoramento da temática em foco e ampliar o olhar reflexivo do pesquisador em relação ao seu objeto de estudo. Denominado também de Estado do Conhecimento, possui natureza bibliográfica, o que contribui para com a sistematização dos trabalhos acadêmicos. Assim, de fato, esse tipo de busca funciona como um direcionamento que propicia o acesso do pesquisador a outras fontes teóricas, as quais se relacionam ao seu objeto de pesquisa e em quais condições estão sendo construídas. Morosini e Fernandes (2014) classificam essa etapa dos estudos como sendo:

[...] basilar para futuros passos na pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a serem explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo. Nesse sentido, a construção do Estado de Conhecimento fornece um mapeamento das

ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo [...] (Morosini; Fernandes, 2014, p. 158).

A partir da definição do objeto de pesquisa, passou-se a fazer um levantamento de conteúdos e perspectivas teóricas que nortearam o estudo da temática escolhida, objetivando ampliar e aprimorar a visão da pesquisadora. Para facilitar as buscas, estabeleceu-se um recorte temporal 2013 a 2023, como mencionado anteriormente.

Esta pesquisa tem como referência a iniciação do grupo de pesquisa InvestigaçãO, do PPGEdU/UFR, no qual se está integrada, grupo este que possui um marco temporal relevante no processo de formação continuada e pesquisas voltadas para professores iniciantes e experientes no estado de Mato Grosso.

Romanowski e Ens (2006) esclarecem que a realização de um levantamento ou uma revisão de conhecimento sobre determinado tema é uma etapa imprescindível para promover uma reflexão qualitativa dos estudos em diversas áreas do conhecimento. As autoras definem este tipo de estudo como descritivo e analítico.

Portanto, foi realizado o levantamento com os descritores mencionados acima, utiliza-se um quadro para sistematizar os dados obtidos na pesquisa:

Quadro 1 - Dissertações, Teses e Artigos Científicos - BDTD, SciELO (2014-2024)

Descritores	BDTD		SciELO Artigos	Total
	Dissertações	Teses		
D1 - “professores iniciantes”	231	88	25	344
D2 - “formação continuada de professores iniciantes”	02	0	25	27
D3 - “indução na docência	05	02	08	15
D4 - “inserção na docência”	21	15	41	77

Fonte: a autora, a partir dos dados obtidos nos bancos de dados, BDTD e SciELO (março 2024).

Na análise das publicações encontradas com o descritor D1, “Professores iniciantes”, identificou-se um total de 344 publicações distribuídas entre artigos, teses e dissertações. Entretanto, muitas eram referentes à saúde ou a outras áreas de conhecimento específico, que não englobavam o tema estudado. Todavia, nas obras pertinentes à pesquisa, referentes a professores iniciantes, procedeu-se à leitura do

resumo, que direcionou a seleção daquelas mais expressivas ao tema, e que seriam lidas na íntegra e analisadas.

Assim sendo, observou-se que as pesquisas abordam problemáticas tais como: quem é esse professor iniciante; dificuldades iniciais da profissão docente; inserção; desenvolvimento profissional; práticas pedagógicas; formação continuada; construção da identidade docente; necessidades formativas e indução.

No intento de contemplar ao teor da investigação, selecionou-se as produções que vão ao encontro do tema “inserção e indução dos professores iniciantes do Ensino Fundamental II”, as pesquisas serviram de fundamentação teórico para o presente estudo.

Foram excluídas aquelas que não apresentavam estudos sobre os professores iniciantes no Fundamental II e possíveis práticas de indução. Assim, do total, duas tiveram uma estreita ligação com o tema, sendo evidenciadas no Quadro 2, na próxima subseção.

4.1 Professores iniciantes: entre expectativas e realidade

As produções que mais conversam com o objeto de pesquisa desta investigação, segundo o descritor “professor iniciante”, estão elencadas no quadro abaixo:

Quadro 2 - Dissertações, Teses, com o descritor D1 “Professores iniciantes”, BDTD (2014-2024)

Autor(a) e ano	Título	Produção	Instituição/Organização	Orientadora
Araújo (2019)	Expectativas, desafios e possibilidades na voz de professores iniciantes nos anos finais do ensino fundamental	Disseertação	Universidade de Taubaté Taubaté, SP	Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil
Barros (2021)	Contribuições do programa híbrido de mentoria (PHM) da UFSCar para o desenvolvimento profissional docente: perspectiva de professoras iniciantes	Disseertação	UFSCar São Carlos, SP	Profa. Dra. Ana Paula Gestoso de Souza

Fonte: a autora, a partir dos dados obtidos nos bancos de dados, BDTD e SciELO (março 2024).

O primeiro trabalho do quadro acima é a dissertação de Eliane Carneiro de Araújo, sob orientação da Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, da Universidade de Taubaté (Unitau), defendida no ano de 2019. A pesquisa objetivou investigar a concepção de professores iniciantes acerca de seu ingresso profissional em escolas que atendem os anos finais do Ensino Fundamental, além de identificar as necessidades dos professores iniciantes e os desafios enfrentados no princípio dessa jornada, destacando quais fatores influenciam esse início, visto como o momento em que o professor dá início à construção da sua profissionalidade, aliando o conhecimento pedagógico acadêmico à prática vivenciada.

A pesquisa valeu-se da abordagem qualitativa e teve como instrumentos de coleta de dados um questionário com 29 questões abertas e fechadas, visando esclarecer a questão central do problema investigado. O público-alvo foram professores iniciantes das séries finais do Ensino Fundamental, ingressantes de um concurso público municipal, ou seja, em estágio probatório. Essa dissertação foi importante na fundamentação teórica da pesquisa ora apresentada, visto contemplar os anos finais do Ensino Fundamental.

Ao finalizar a leitura, ficou evidenciado que parte do professorado acredita que existe uma falta de qualidade na formação inicial e que ela está desvinculada da prática, configurando um dos principais fatores que dificulta a inserção na docência, acrescido da falta de acompanhamento de equipes de apoio, do desinteresse dos alunos e da falta de formação continuada voltada às necessidades do professor.

O trabalho teve uma enorme contribuição, em especial, referente à análise de dados por meio das narrativas dos professores iniciantes, quando foram levantados questionamentos sobre as práticas de inserção, dificuldades no cotidiano escolar que se interlaçam com a pesquisa aqui desenvolvida.

O segundo trabalho é a dissertação de Janailza Moura de Sousa Barros, orientada pela Profa. Dra. Ana Paula Gestoso de Souza, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e defendida no ano de 2021. Analisar essa obra foi interessante, porque se trata de narrativas de professores que participaram de um programa de mentoria desenvolvido pela Pós-graduação em Educação da UFSCar.

O trabalho de Barros fundamenta-se em narrativas e escritas por meio de um Programa Híbrido de Mentoria (PHM), que acompanha e auxilia professores em início de carreira. As narrativas e produções foram desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e uma entrevista online, com intuito de contemplar os aspectos

relacionados ao processo formativo, as práticas pedagógicas e as aprendizagens desenvolvidas durante o programa.

Desenvolveu-se uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo descritiva-interpretativa, a qual fundamentou-se na análise de dados produzidos pelos professores iniciantes no decorrer da participação no PHM. As narrativas analisadas foram: memorial de formação, diário reflexivo, atividades de acompanhamento propostas pelos mentores. As principais motivações dos docentes em ingressar no programa estavam relacionadas à possibilidade de: compartilhar conhecimentos, aprender com professores mais experientes e melhorar a sua prática pedagógica.

Ao finalizar a transcrição da coleta de dados evidenciou-se um consenso entre os participantes acerca de quanto programas de mentoria podem auxiliar os professores no processo de desenvolvimento profissional docente, nos diversos desafios, incertezas, angústias e dificuldades do período inicial da docência.

A pesquisa foi de grande valia, por ter propiciado a apreensão de suporte teórico para desenvolver meu trabalho, detalhando a relação de mentor e professor iniciante, comprovando que é possível desenvolver essa parceria dentro da escola.

4.2 Formação continuada: alicerce para os professores iniciantes

O próximo descritor pesquisado foi o “formação continuada de professores iniciantes”. O número de publicações é restrito, mas o trabalho selecionado foi capaz de auxiliar a sistematizar os levantamentos que estavam em desenvolvimento no município aqui pesquisado.

Quadro 3 - Dissertações, Teses, com o descritor D2 “Formação continuada de professores iniciantes” BDTD (2014-2024)

Autora e ano	Título	Produção	Instituição/Origem	Orientadora
Castro (2021)	Formação continuada de professores iniciantes na rede municipal de Ponta Grossa: considerações acerca de suas Contribuições	Dissertação	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) Ponta grossa/PR	Profa. Dra. Silmara de Oliveira Gomes Papi

Fonte: a autora, a partir dos dados obtidos nos bancos de dados, BDTD e SciELO (março 2024).

Foram encontradas duas dissertações referentes ao descritor D2 “Formação continuada de professores iniciantes”, mas apenas uma apresentou relevância ao trabalho desenvolvido aqui, como se verifica no quadro acima.

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, sendo utilizada a análise documental, o questionário aberto e entrevistas semiestruturadas; participaram da pesquisa 15 professores dos anos iniciais e duas supervisoras de Gestão Pedagógica e de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, Paraná (SME/PR). Estas contribuíram com a elucidação acerca da formação continuada oferecida à rede.

A pesquisa indicou que há alguns pontos frágeis e pontos positivos em relação à formação desencadeada pela SME aos professores iniciantes. Ela contribui para o favorecimento/conhecimento de práticas relacionadas a metodologias de ensino; promoveu interação/socialização de práticas entre professores; concorreu para a aprendizagem dos professores e ofereceu orientações iniciais que minimizam dúvidas dos professores iniciantes. Entretanto, seu ponto frágil é que as formações não são destinadas especificamente aos professores iniciantes. Acredita-se que a relevância da pesquisa foi detectar a ausência de um programa/política de acompanhamento aos professores iniciantes. Ressalta-se a importância de se constituir um programa de inserção profissional, que atenda às necessidades dos docentes iniciantes, de modo a atenuar os impactos causados pela fase de iniciação e favorecer substancialmente a aprendizagem desses professores.

A pesquisa analisada contribuiu para ampliar a criticidade quanto à formação continuada no chão da escola, e observar sua fragilidade na oferta aos professores em início de carreira, assim como a necessidade de uma interligação entre universidade (pesquisa) e as escolas, no que tange à formação com práticas de inserção e indução para professores iniciantes.

4.3 Indução à docência: novas práticas

Referente ao descritor D3 “indução à docência”, foram encontrados sete trabalhos, os quais distribuem-se em cinco dissertações e duas teses. Dessas, uma já tinha sido analisada no D1, o trabalho de Barros (2021). Dentre as demais, três se mostraram pertinentes à pesquisa e serão utilizadas como suporte teórico. O Quadro 4 expõe estes trabalhos:

Quadro 4 - Dissertações, Teses, descritor D3 “Indução na docência” BDTD (2014-2024)

Autora e ano	Título	Produção	Instituição/Origem	Orientadora
Borges (2017)	Os especialistas escolares no trabalho de mentoria: desafios e possibilidades	Tese	UFSCar São Carlos/SP	Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Real
Clemente (2020)	Inserção e indução à docência no Mato Grosso: percepções de professores iniciantes em narrativas	Dissertação	UFMT/Rondonópolis Rondonópolis/MT	Profa. Dra. Rosana Maria Martins
Silva (2021)	Coordenadores iniciantes e experientes e as práticas de acolhimento, acompanhamento e indução: eu, eles e o espelho	Dissertação	UFMT/Rondonópolis Rondonópolis/MT	Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha

Fonte: a autora, a partir dos dados obtidos nos bancos de dados, BDTD e SciELO (março 2024).

O primeiro trabalho é a tese de doutorado de Fabiana Vigo Azevedo Borges, da UFSCar, apresentada no ano de 2017, sob a orientação da Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Real. O objetivo do estudo é a atuação dos mentores/professores experientes que auxiliam e acompanham os professores iniciantes através da participação no Programa de Formação Online de Mentores - PFOM da UFSCar. O trabalho desenvolve um estudo qualitativo, descritivo-analítico, com a colaboração de três participantes do programa atuando como diretor, coordenador pedagógico ou supervisor em suas escolas.

Os resultados revelam a importância da mentoria, e como foi significativo aos professores participantes o acompanhamento recebido por eles. A autora salienta que a formação precisa ser pensada especificamente para o mentor, para que, assim, ele consiga realizar seu trabalho da melhor maneira possível.

A segunda dissertação, de autoria de Adriana dos Reis Clemente, foi orientada pela Profa. Dra. Rosana Maria Martins, da UFMT, campus de Rondonópolis, defendida no ano de 2020. Foi uma pesquisa (auto)biográfica que privilegiou uma abordagem qualitativa, tendo narrativas e entrevistas autobiográficas como instrumentos de coleta de dados. No resultado das análises de dados foram apresentados dilemas já conhecidos por pesquisas sobre a indução dos professores

iniciantes, tais como: lançamentos nos diários eletrônicos, gestão de tempo e a importância do acompanhamento da equipe gestora ou de um professor experiente.

Os dados da pesquisa mostram que as ações de indução à docência são tímidas, tanto pela Secretaria Municipal de Educação (Semed) e Seduc-MT em Rondonópolis, local da pesquisa. Detectou-se ações pontuais em indução à docência dos principiantes. Os resultados indicam a necessidade de implantação de uma política de indução que atenda às necessidades formativas dos professores iniciantes, como um auxílio no enfrentamento dos desafios do início da carreira docente.

O terceiro trabalho é de autoria de Jéssica Lorryne Ananias da Silva, intitulado “Coordenadores iniciantes e experientes e as práticas de acolhimento, acompanhamento e indução: eu, eles e o espelho”. Trata-se de uma dissertação defendida em 2021, da UFMT, campus de Rondonópolis, sob a orientação da Dra. Simone Albuquerque da Rocha. A pesquisa ancora-se na abordagem qualitativa e participaram da investigação dois coordenadores pedagógicos iniciantes, dois experientes e dois professores iniciantes, atuantes na rede municipal de Rondonópolis, município de Mato Grosso.

Como instrumentos para a coleta de dados, a autora utilizou-se de entrevistas reflexivas e da análise documental. Como resultados da pesquisa, as narrativas revelaram que as ações de acolhimento e acompanhamento ofertadas aos iniciantes partem, em maioria, de uma autoformação dos coordenadores pedagógicos e as intervenções costumam ser pontuais. Embora não haja um projeto institucionalizado de indução à docência, os esforços para que isso ocorra estão sendo feitos. E, ainda, que os coordenadores necessitam de um atendimento às necessidades formativas voltadas ao acolhimento, acompanhamento e indução dos iniciantes.

4.4 Inserção à docência: em busca de um ambiente acolhedor

O tema de pesquisa foi “inserção à docência”; as obras foram analisadas segundo o critério de escolha mediante a vinculação à pesquisa, ou seja, tendo como sujeitos professores no Ensino Fundamental II e o uso de narrativas para análise de dados.

Das obras encontradas, 02 (duas) tiveram um enfoque maior. No Quadro 5 encontram-se dados dessas produções e, na sequência, seus objetos de estudo.

Quadro 5 - Dissertações, Teses Descritor 4 “Inserção na docência” BDTD (2014-2024)

Autor(a) e ano	Título	Produção	Instituição/Origem	Orientadora
Maria (2016)	Inserção na carreira docente: do probatório ao desenvolvimento profissional	Dissertação	UFRN Natal/RN	Profa. Dra. Betânia Leite Ramalho
Silva (2018)	Iniciação à docência na educação básica: professores principiantes e a sua ambiência (trans)formativa	Tese	UFSM Santa Maria/RS	Profa. Dra. Adriana Moreira da Rocha Veiga

Fonte: a autora, a partir dos dados obtidos nos bancos de dados, BDTD e SciELO (março 2024).

A primeira obra analisada do descritor 4 “Inserção na docência” foi uma dissertação de mestrado defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no ano de 2016, sendo desenvolvida pela pesquisadora Isabella Cecilia Reis Soares de Maria, sob orientação da professora Dra. Betânia Leite Ramalho, intitulada “Inserção na carreira docente: do probatório ao desenvolvimento profissional”.

O trabalho ancorou-se na pesquisa qualitativa e quantitativa, como instrumento para a coleta de dados. Foram utilizados questionários com questões fechadas e abertas. Objetivou-se investigar a inserção e o desenvolvimento de professores que estavam ainda em período probatório. Analisou-se que, diferentemente de outros estudos, a inserção desses docentes não foi traumática, mas sim marcada por sentimentos negativos e positivos, proporcionando aprendizagens relevantes aos iniciantes para sua construção identitária.

Envolveu professores que estavam estreando na docência e outros que, tendo experiências de sala de aula de outros contextos, eram iniciantes na rede estadual de ensino. Ao final, concluiu-se que os professores, ao chegarem na escola, eram, de modo geral, bem acolhidos, e recebiam informações diversas, que, na maioria, eram sobre o funcionamento da organização escolar. No entanto, essa fragilidade institucionalizada compromete, certamente, uma inserção com maior qualidade para também promover a permanência e o desenvolvimento pleno dos alunos.

O segundo trabalho, intitulado “Iniciação à docência na educação básica: professores principiantes e a sua ambiência (trans)formativa”, é uma tese publicada no ano de 2018, do autor Weliton Martins da Silva, orientado pela professora Dra. Adriana Moreira da Rocha Veiga. A pesquisa utilizou a abordagem qualitativa e, como instrumento para a coleta de dados, questionários e narrativas trabalhadas por meio

da Análise Textual Discursiva (ATD). O objetivo pautou-se em como a escola de educação básica, constituída de seus diferentes sujeitos, pode se configurar como ambiência (trans)formativa para a inserção do professor principiante.

Os resultados apresentados pelo autor evidenciaram que a ambiência escolar influencia a constituição e a construção identitária do professor iniciante, sendo determinantes para a inserção e permanência dos professores na atividade docente.

A final desta investigação, reconhece-se a necessidade de se ampliar os estudos sobre a ambiência escolar no processo de socialização e desenvolvimento profissional docentes de professores principiantes. É imprescindível avançar na busca de alternativas que tornem a fase de iniciação à docência mais leve. É, também, muito importante que se formalizem ações de apoio aos professores iniciantes, em especial, mediante políticas nacionais, alcançando efetivamente todos os professores. Em suma, o que se espera são políticas sérias de formação, acompanhamento e valorização da profissão docente.

Na próxima seção serão abordados os caminhos metodológicos da pesquisa, o referencial teórico dos métodos (auto)biográficos, o lócus da pesquisa, os participantes da pesquisa, os procedimentos metodológicos e a análise de dados

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa tem a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/Conep) sob o número de parecer 5.982.276, sendo uma pesquisa-formação com abordagem qualitativa, por entender que será feita a descrição de todo o processo investigativo, buscando fundamentação teórica que possibilite um olhar atento às percepções dos pesquisados, para se chegar o mais perto possível da realidade do participante, respeitando a subjetividade de cada sujeito envolvido na pesquisa.

Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994) definem a investigação qualitativa como um instrumento aplicável de investigação e Gil (2002) enfatiza ser um procedimento que requer sistematização e racionalidade. Essa abordagem, esclarecem Gatti e André (2010, p. 30), “se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do ser humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais

O método (auto)biográfico foi adotado na pesquisa na tentativa de responder às questões da pesquisa, visto que privilegia o uso das narrativas. As narrativas (auto)biográficas são compreendidas como um processo intrínseco em que o narrador realiza uma reflexão sobre sua existência em determinados contextos sociais e analisa o sentido da sua formação, ao longo da vida. Nas palavras de Nóvoa (2010, p.166) “são caminhos que permitem repensar as questões da formação, acentuando a ideia de que ninguém forma ninguém e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos vividos”.

A corrente das histórias de vida, de matriz francesa, chegou ao Brasil pelas preciosas contribuições do professor António Nóvoa (2010), e, aqui, encontra um campo fértil de práticas de escuta de histórias e registros narrativos de docentes e estudantes, tanto em âmbitos da pesquisa como da formação. No Brasil e na América Latina, potencializa-se a perspectiva narrativa (auto)biográfica, especialmente, no campo dirigido à educação e à formação docente, em particular, por meio de memoriais de formação, com fundamentos em Abrahão (2008, 2018) e Passegi (2008, 2000, 2010).

O trabalho de Gaston Pineau (2010, 2020) e Marie-Christine Josso (2004, 2010, 2020) com a corrente das histórias de vida em formação é pioneiro. Assim, toma-se a

potência da pesquisa-formação, problematizando a pesquisa para além da técnica, usando a experiência no sentido atribuído por Larrosa (2017).

De acordo com Josso (2004), as narrativas (auto)biográficas possibilitam a tomada da experiência humana como objeto de conhecimento, de análise e de interpretação, ou seja, caracterizam-se:

[...] como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural (Josso, 2004, p. 59).

Diante do exposto, justifica-se a preferência pelo método autobiográfico, no qual utilizarei, como instrumentos em destaque, as narrativas escritas no gênero memoriais de formação.

Esse procedimento já era por mim conhecido, uma vez que ao finalizar minha graduação em História na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), realizei entrevistas com migrantes mineiros, que descreveram suas histórias em narrativas, para a escrita da minha monografia. O conceito utilizado por ocasião da graduação, em 2003, foi o de história oral com embasamento teórico no livro “Domínios da História”, dos autores Ciro Flamarion Santana Cardoso e Ronaldo Vainfas (2012).

Todo o ser humano é portador de uma história que se constrói a partir de um conjunto de interações estabelecidas no meio familiar, social e cultural, o qual influenciam no seu processo de construção enquanto pessoa. Os valores, os costumes, as concepções, os comportamentos e as práticas, sejam elas sociais, pessoais ou profissionais, são referências do contexto e das relações que vividas e estabelecidas.

A escolha pela (auto)biografia como metodologia de pesquisa não está alheia a riscos, contudo, a possibilidade multidisciplinar que ela oferece é um fator preponderante ao método escolhido. Como descrevem Souza e Passegi (2016),

Biografar-se e ao outro não é uma prerrogativa dos sujeitos na modernidade tardia. Pineau e Grand (2012) afirmam que a escrita com o nome *bios* [...] eram realizadas desde o século V a.C, embora só no século V depois de Cristo encontramos o termo biografia. Contudo, o termo autobiografia apareceu na Alemanha e na Inglaterra por volta do início do século XIX (Souza; Passegi, 2016, p. 4).

Além de ser um dos importantes métodos de pesquisa, é interpretado como um meio que proporciona ao sujeito colocar-se em evidência, levando-o a (auto)questionar-se, a refletir sua condição, suas ações, seus conceitos, o que se configura, assim, num processo formativo. Destacam Nóvoa e Finger (2010) que:

O método biográfico permite que seja concedida uma atenção muito particular e um grande respeito aos processos das pessoas que se formam: nisso reside uma das principais qualidades, que o distingue, aliás, da maior parte das outras metodologias de investigação em ciências sociais. Respeitando a natureza processual da formação, o método biográfico constitui uma abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e compreensão dos processos de formação e dos subprocessos que o compõem (Nóvoa; Finger, 2010, p. 23).

Ademais, não se trata unicamente de um método de pesquisa, mas, principalmente, de um dispositivo de formação pessoal e profissional através do qual o sujeito questiona a si e ao contexto em que está inserido, de maneira a reconstruir e reconfigurar a sua identidade. Souza e Passegi (2011) salientam que

A pesquisa (auto)biográfica em educação aposta na interpretação dos que constroem/vivem a história. Nesse sentido, ela tem um interesse particular por (auto)biografias de educadores e pelos processos de biografização de professores em formação, mas também de crianças, jovens e adultos. Admite que nessas narrativas se evidenciam as relações entre as ações educativas e as políticas educacionais, entre histórias individuais e história social (Souza; Passegi, 2011, p. 02).

5.1 De onde se fala: uma breve História do município de Juscimeira – o lócus da pesquisa

A pesquisa ocorreu nas escolas estaduais do município de Juscimeira, dessa forma contextualiza-se, aqui, a respeito do local de onde se fala. Para falar de Juscimeira, é preciso, inicialmente, falar de Juscelândia, esta que foi fundada em julho de 1.954, por João Matheus Barbosa, que viera de Diamantina, Minas Gerais. Ele escolheu o nome em homenagem a Juscelino Kubitschek, eminente político brasileiro, e, seu conterrâneo.

Anteriormente, o vilarejo chamava-se Garimpos, em função da extração de diamantes às margens do rio Areia. Em janeiro do ano de 1964, a Lei nº 2.135, do município de Poxoréo, modificou a denominação do distrito de Garimpos para Juscelândia. Conforme o Portal da Prefeitura Municipal de Juscimeira,

O patriarca João Matheus deu um pequeno lote de terras a cada um dos filhos e genros, que iniciaram a plantação de arroz, milho, feijão, mandioca, banana e hortaliças. De espírito empreendedor e reformador agrário de natureza, separava um lote para quem viesse chegando e quisesse se instalar na Vila, cuja fertilidade do solo, aliada a boa produção agrícola, atraía outras famílias.

A 20 de maio de 1957, a distância de um quilômetro da divisa das terras de João Matheus Barbosa, estabeleceu-se José Cândido de Lima e sua família, oriundo do estado de São Paulo, deram o nome de Limeira, a esse localidade na qual estavam alojados, foi uma auto homenagem da família ao pioneiro José Candido de Lima; ao pequeno ajuntamento de casas que se formou ao seu redor na parte alta da cidade dando início assim ao desenvolvimento de um núcleo populacional, que começou de forma expressiva, dado o grande número de migrantes paulistas que vieram atrás de Lima (Município de Juscimeira, 2024).¹

Assim como João Matheus, José Cândido derrubou parte da mata e dividiu-a em lotes, destinados às famílias que com ele ali chegaram e às que emigraram posteriormente. Os dois povoados iam crescendo e havia uma disputa pelo nome do lugar, já que os dois formavam um único núcleo urbano. João Matheus insistia em Juscelândia e José Cândido, por Limeira. Para encerrar a discussão, houve uma fusão dos dois nomes: JUSCI - Juscelândia + MEIRA - Limeira = Juscimeira.

Ramon Itacaramby, prefeito do Município de Jaciara, do qual Juscimeira era distrito, construiu, no ano de 1969, uma escola municipal, situada entre dois povoados. No ano seguinte, a igreja de São Bom Jesus de Juscimeira, foi edificada pelos padres João e Mário Hering, naquela mesma divisa. Isso colaborou para fortalecer tanto a junção dos dois nomes como o próprio Distrito de Juscimeira, que foi oficializado pela Lei nº 3.761, de 29 de junho de 1976, ainda segundo as informações disponíveis no Portal da Prefeitura, que prossegue, afirmando:

Apesar dos esforços; dos padres João e Mário Hering, das famílias Barbosa e Lima, do próprio Ramon Itacaramby e de todos os moradores locais em ter sua autonomia política-administrativa, Jaciara não consentia em perder o distrito de Juscimeira alegando a demasiada proximidade entre as duas sedes municipais. Finalmente, no dia 10 de dezembro de 1.979, o governador de Mato Grosso, Dr. Frederico Campos, sancionou a Lei Estadual 4.148, de autoria do deputado estadual Alves Ferraz criando o município de Juscimeira. Para alegria de sua população, a lei foi assinada na praça pública em frente a Igreja Matriz. No ato de sua criação, ao município de Juscimeira foram anexados os seguintes distritos: São Lourenço de Fátima, Irenópolis e Santa Elvira, com uma área total de 2.796 quilômetros quadrados (Município de Juscimeira, 2024).

¹ Disponível em: <https://www.juscimeira.mt.gov.br/historia/> .

A população de Juscimeira (MT) somou 11.480 pessoas no Censo de 2022 (IBGE, 2022), sendo considerada uma cidade de pequeno porte, cujo perfil econômico está baseado na agricultura, pecuária, indústria e turismo, com balneários de águas termais e cachoeiras.

5.2 Os participantes da pesquisa

Na busca pelos participantes foram identificados dezesseis (16) professores iniciantes das áreas do conhecimento de linguagem, ciências humanas, matemática e ciência da natureza.

A pesquisa se desenvolveu no município de Juscimeira/MT, em escolas estaduais. Os participantes foram professores iniciantes do Ensino Fundamental II, ou seja, aqueles com até cinco (05) anos de docência. Em Mato Grosso o Ensino Fundamental II compreende do 6º (sexto) ao 9º (nono) anos do Ensino Fundamental.

Em 2023 havia selecionado professores na condição de iniciantes, existia em atuação seis (06) Escolas Estaduais do município de Juscimeira/MT. Ao retomar as pesquisas de campo, no ano de 2024, devido a nova política do Estado houve o redimensionamento das escolas do município, duas (02) escolas foram fechadas. Dentre as quatro (04) escolas operantes, somente duas (02) têm professores iniciantes, perfazendo, atualmente, um total de dezesseis (16) professores iniciantes que estão entre quatro dias de docência a três anos de atuação no magistério, lecionando para o Ensino Fundamental II, até a data da pesquisa (março de 2024).

Destes, foram selecionados para análise dos memoriais 04 (quatro) professores participantes do projeto de formação desenvolvido entre universidade (grupo Investigação) e escola a partir do seguinte critério: participação voluntária com seus memoriais para o estudo da pesquisadora e, destes, os memoriais que apresentassem a maior articulação entre os eixos propostos, subsidiando, assim, argumentos de análise de dados. Na Tabela 1 encontram-se dispostos os memoriais eleitos para análise:

Tabela 1 - Participantes da pesquisa

Nome fictício	Formação acadêmica	Tempo de docência	Rede de Ensino
Diamante Negro	Língua portuguesa	2 anos	Estadual
Bicha Fêmea	Artes	3 anos	Estadual
Jully	Matemática	3 anos	Estadual
Vitória Régia	Ciências da natureza	6 meses	Estadual

Fonte: a autora (2024).

A pesquisa desenvolveu-se na Escola Estadual Antônio José de Lima, localizada em uma área central do Município, tendo sido criada em 1978. Conta com um prédio com nove (09) salas de aula, utilizadas nos três turnos. O quadro docente da instituição é composto por cinquenta (50) professores, distribuídos entre as áreas de linguagens, humanas, ciências da natureza e exatas, enquanto o corpo discente soma 615 estudantes. É uma escola ampla, que atende vinte e quatro (24) turmas, sendo dez (10) no Ensino Fundamental, seis (06) no Ensino Médio, duas (02) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e seis (06) salas anexas de Educação do Campo, que ficam nos distritos de Ireneópolis e Placa de Santo Antônio.

5.3 Formulário online no *Google Forms*: traçando o perfil dos participantes

O primeiro momento se deu com o envio do formulário *Google Forms*, que consiste em um formulário gratuito criado online. Nessa plataforma, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções. Nesta pesquisa, o *Google Forms* foi utilizado para entrevistar os professores iniciantes localizados nas duas escolas e contou com questões de múltipla escolha e discursivas.

Cumprido salientar que, antes da aplicação do questionário, houve um contato com os gestores das seis escolas estaduais do município, em 2023. Destas seis, três escolas tinham, em seu quadro, professores iniciantes, e as outras três, apenas docentes experientes. Em seguida, foi criado um grupo no aplicativo digital WhatsApp e inseridos os dezesseis (16) professores iniciantes da rede estadual de ensino.

Com o propósito de identificar os professores iniciantes, portanto, inicia-se o levantamento de dados nas escolas estaduais do município de Juscimeira, por meio da plataforma digital *Google Forms*, consistindo em um questionário eletrônico

contendo algumas perguntas relevantes, com intuito de entender as necessidades formativas e o processo de inserção e indução dos professores pesquisados.

O Quadro 6 expõe as questões propostas aos participantes:

Quadro 6 - Pesquisa e levantamento de dados – Questionário com os professores

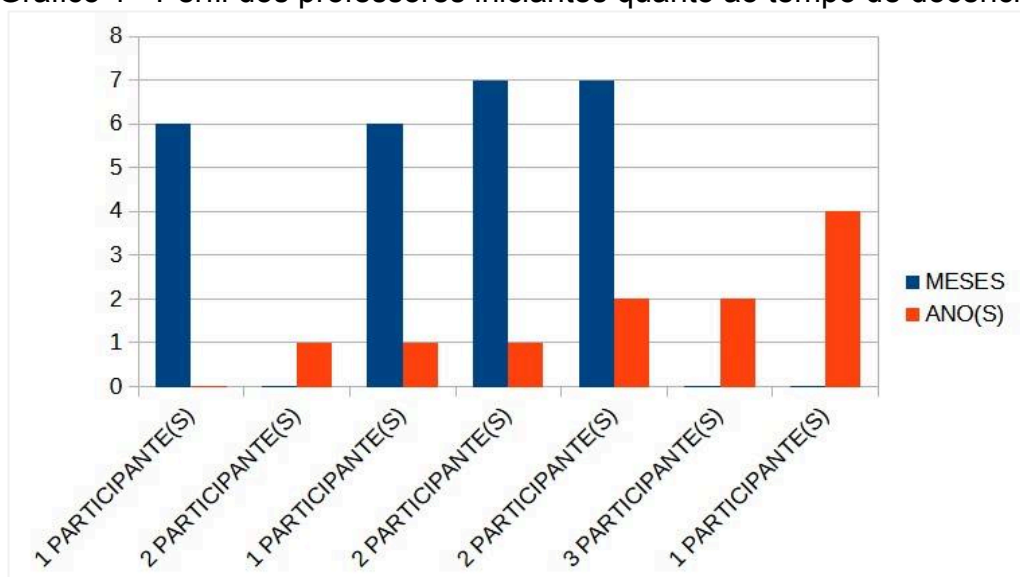
QUESTÕES	
Questão 1	Nome completo:
Questão 2	Telefone:
Questão 3	Email:
Questão 4	Formação acadêmica?
Questão 5	Quanto tempo tem de docência?
Questão 6	Quais disciplinas que leciona?
Questão 7	Participou de formação específica para professores iniciantes?
Questão 8	Quais suas principais necessidades formativas enquanto professor iniciante?

Fonte: a autora (2024).

O uso do questionário online possibilitou conhecer melhor o meu público-alvo. A seguir, serão descritos os dados obtidos por meio dele, sendo estes determinantes para o desenvolver da pesquisa.

A Questão 5 indagava a respeito do tempo de docência, com o propósito de identificar os que se caracterizavam como iniciantes. As respostas foram organizadas no Gráfico 1:

Gráfico 1 - Perfil dos professores iniciantes quanto ao tempo de docência



Fonte: a autora (2023).

Já a Questão 6 tinha o intuito de averiguar quais disciplinas que os professores iniciantes lecionam. As respostas enfatizaram que além do desafio do início da carreira, outro bem pertinente é o de lecionar em outras disciplinas dentro da área do conhecimento de sua formação, ocasionando uma maior insegurança, dentre tantas outras que perpassam esse período.

Foi esclarecido que, por ser um município pequeno, existe a falta de professores em determinadas disciplinas, tais como Inglês, Português e Matemática. Assim, professores formados dentro da área de conhecimento são atribuídos nessas aulas, para suprir essas lacunas. Todavia, é nítida a angústia que acomete os professores em ministrar aulas sem ser na sua formação de origem. Assim, além de serem iniciantes na profissão, lecionam conteúdo para os quais não têm habilitação. É chocante ver os traumas a que esses iniciantes são submetidos.

As questões 7 e 8 perguntavam, respectivamente, se o professor havia participado de formação específica para professores iniciantes e quais as suas principais necessidades formativas enquanto professor iniciante. Marcelo García (2009), ao discutir os modelos de formação que têm sido considerados no período de inserção profissional, afirma que, diante de tanta complexidade enfrentada no trabalho, caberá ao professor “nadar ou afundar” ou “aterrissar como puder”. O autor assim exemplifica: “não é comum que um médico recém-formado deva realizar uma operação de transplante de coração. [...] Sem falarmos em se deixar um piloto com poucas horas de voo comandar um Airbus 340” (Marcelo García, 2009, p. 32). Com isso, ele salienta que em qualquer outra profissão há um tempo de treinamento até que se inicie a exercer uma função de forma independente, já o professor é “jogado” em seu primeiro dia em sala, sem acompanhamento, acolhida e planejamento, tendo, por isso, um choque com a realidade.

Fica claro, pelo exposto até aqui, que o processo de inserção no contexto escolar é informal e marcado pela ausência de procedimentos planejados, pois o docente, em posição de profissional de ensino, requer conhecimento específico sobre conteúdos, rotinas, processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, modos de funcionamento da instituição escolar, além de um tempo para compreensão e assimilação desses conhecimentos. O que pode amenizar essa situação é um planejamento da instituição referente à formação de professores iniciantes na própria

escola. Ao questionar os participantes da pesquisa a respeito da formação específica, as respostas foram unânimes: não participaram de qualquer formação.

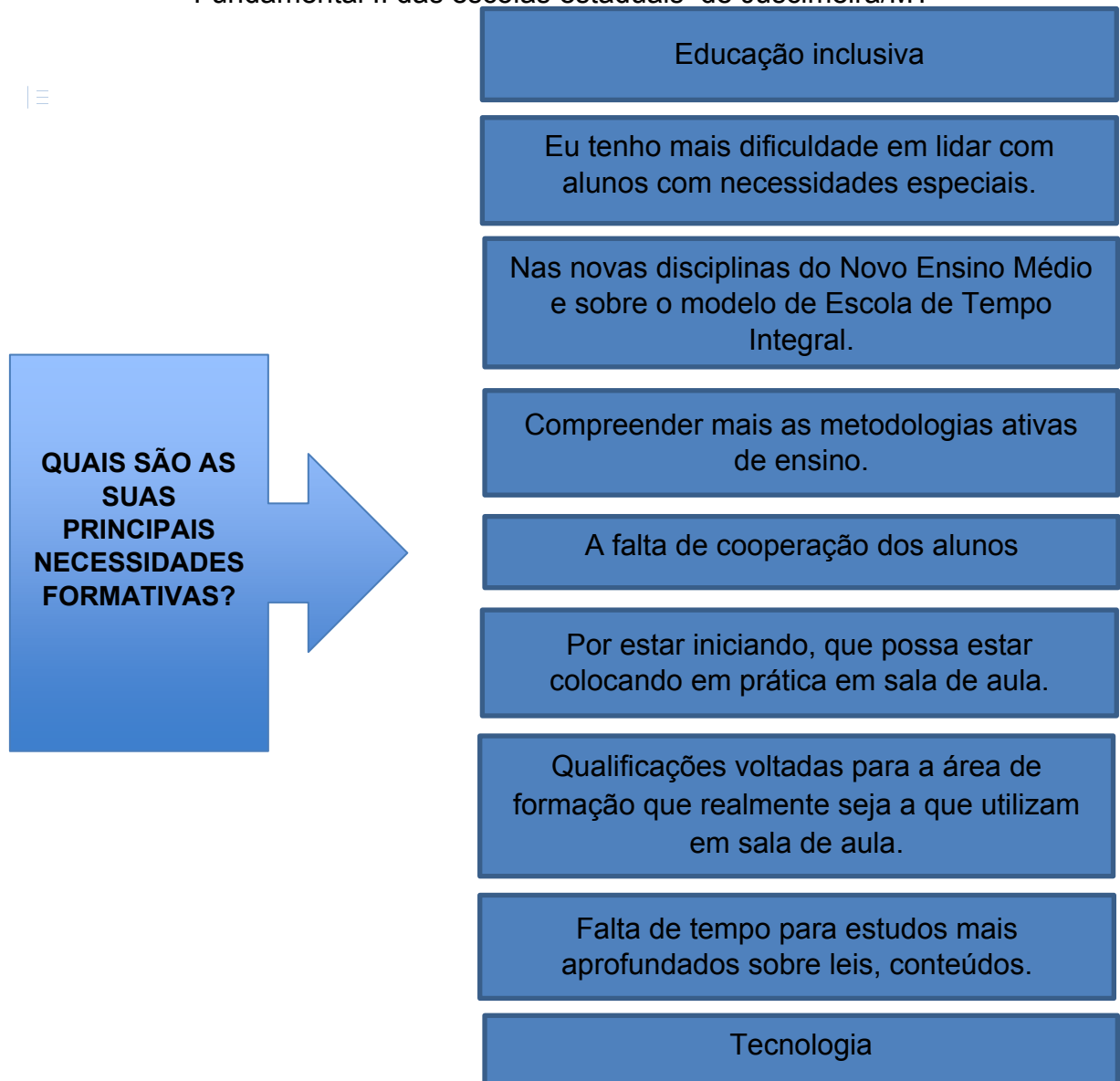
Cabe salientar que programas voltados a professores iniciantes, realizados em formação na escola, não dão respostas às necessidades pedagógicas e assessoria na formação aos docentes que se encontram nos seus primeiros anos de ensino. Isto porque eles estão incluídos aos demais professores, experientes, em sua maioria, e não há um espaço previsto, tampouco discussões para o iniciante. Como afirma Marcelo García (1999, p. 119): “a formação de professores é contínua que tem que ser oferecida de um modo adaptado às necessidades de cada momento da carreira profissional”.

Um professor de profissão, de acordo com Tardif (2014),

[...] não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (Tardif, 2014, p. 228).

Com respeito à importância da formação dos professores iniciantes, pode-se dizer que estes, durante a formação proposta pelo projeto da pesquisa, apontaram suas necessidades formativas, ao responderem à Questão 8, as quais se encontram organizadas no Gráfico 2, abaixo:

Gráfico 2 - Principais necessidades formativas apontadas pelos iniciantes do Ensino Fundamental II das escolas estaduais de Juscimeira/MT



Fonte: a autora (2023).

Posto isso, com o desenvolver da pesquisa e em diálogo com a orientadora, foi proposta uma formação em inserção e indução aos professores das escolas estaduais do Ensino Fundamental II do município de Juscimeira, mediante as necessidades formativas arroladas por eles. Tal proposta foi apresentada aos gestores, ao grupo de pesquisa Investigação e à Diretoria Regional de Educação (DRE), sendo que a Diretora participou da aula inaugural do projeto, cujos encontros ocorreram de fevereiro de 2024 até 26 de junho 2024.

A seguir, descrever-se-á como se deu o projeto de formação nas unidades escolares de Juscimeira.

5.4 Projeto de formação continuada para os professores iniciantes

Os procedimentos da pesquisa aconteceram em algumas etapas. Para começar, foi realizado o levantamento de referenciais bibliográficos sobre o tema, seguido de um mapeamento. Depois, os dados dos participantes foram solicitados via *Google forms*. Sabendo o total de participantes, negociou-se o uso do espaço com a diretora da Escola Estadual Antônio José de Lima. Definido o local, passou-se a avaliar os resultados do questionário online, que evidenciavam a ausência de formação aos iniciantes.

Diante desse cenário, eu e a orientadora desta pesquisa, Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha, nos propusemos a elaborar um projeto de formação para ser ofertado aos iniciantes, tratando sobre inserção e indução, bem como antecipando orientações acerca da escrita narrativa em forma de memorial, tendo em vista que os memoriais que seriam produzidos pelos professores ao final da formação subsidiariam este estudo. Os memoriais selecionados resultaram em dados para análise, consistindo em resultados da pesquisa.

A formação dos professores iniciantes na perspectiva de indução teve o acompanhamento dos professores, com memoriais escritos, a cada encontro, pelos participantes, após receberem orientações sobre como estruturá-los. O título do projeto de sensibilização foi “Proposta de formação continuada em indução para os professores iniciantes do Ensino Fundamental II das escolas estaduais no Município de Juscimeira”. Abaixo segue, na íntegra, o Projeto apresentado e aprovado pela escola-gestão. Foi utilizado o TLC com os diretores, autorizando o desenvolvimento do projeto.

Quadro 7 -Proposta de formação continuada em indução para os professores iniciantes do Ensino Fundamental II das escolas estaduais no Município de Juscimeira

Introdução
A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis-MT (ICHS/UFR), tendo como área de concentração a educação, cultura e processos formativos, referente à linha de pesquisa Política, formação e prática educativa, e tem como objeto de estudo os professores iniciantes do município de Juscimeira, em Mato Grosso. Este projeto de pesquisa está inserido no grupo de pesquisa Investigação - Formação de profissionais da Educação: projetos, políticas e programas, e tem como pesquisadoras a Orientadora Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha e a Orientanda Soili Pacheco da Silva Barbosa.

<p>Com o intuito de criar uma aproximação da pesquisa com o objeto de estudo, estamos sugerindo a oferta de uma formação que tem como finalidade a sensibilização aos professores iniciantes, a respeito do processo de inserção e indução dos professores iniciantes nas escolas estaduais do município de Juscimeira. A proposta de formação prevê a duração de 20 horas, para o próximo ano letivo de 2024, iniciando em fevereiro e finalizando até abril de 2024, podendo ser aumentada a carga horária mediante o desenvolvimento da formação. Os encontros serão híbridos e haverá certificação chancelada pelo grupo Investigação.</p> <p>A formação contará com a abertura da Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha em Juscimeira, durante um encontro com os professores iniciantes do respectivo município, de modo a conhecer quais as percepções dos professores sobre suas práticas e experiências. O prazo estabelecido para início e finalização é o primeiro semestre de 2024, abarcando cinco encontros, entre as modalidades presencial e online, sendo esta última através da plataforma <i>Google Meet</i>.</p>
Objetivo geral
<p>Identificar as necessidades formativas dos professores iniciantes do Ensino Fundamental II do Município de Juscimeira, propiciando práticas que levem à inserção, ao acompanhamento e à indução deles, juntamente com os professores experientes que participaram da formação.</p>
Objetivos específicos
<p>I. Conceituar inserção e indução e sua importância no processo de desenvolvimento profissional de professores iniciantes, por meio de diálogos em grupo e com leituras que discorrem sobre o tema.</p> <p>II. Identificar as principais necessidades formativas dos professores iniciantes, mediante um estudo das narrativas dos professores no primeiro momento, de forma escrita, com posterior socialização, de forma oral.</p> <p>III. Registrar em memorial de formação as narrativas de si, descrevendo as situações vivenciadas em conjunto com todos os professores iniciantes, para que eles possam se compreender e se formarem em processos de auto e heteroformação.</p> <p>IV. Propiciar à gestão das escolas pesquisadas um olhar diferenciado ao professor iniciantes, por intervenção de propostas que poderão ser inseridas no PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola. Entre elas, ressaltamos: professor mediador experiente para auxiliar aos iniciantes em diversos setores da prática pedagógica, como diários, relatórios, vivências com os alunos, dentre outros.</p>
Público-alvo
<p>Professores iniciantes do Ensino Fundamental II das Escolas Estaduais do município de Juscimeira.</p>
Metodologia
<p>A formação terá início de forma presencial, com a apresentação das pesquisadoras Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha e mestrandas Soili Pacheco da Silva Barbosa, aos professores iniciantes, sobre a formação, que traz como temática o processo de indução:</p> <p>Eixo 1 - Formação de professor: minha trajetória e decisão de seguir a profissão docente.</p> <p>Eixo 2 - Eu e minha formação: o que tenho participado de formação e como ela tem contribuído para o meu exercício docente e minhas necessidades formativas.</p> <p>Eixo 3 - Eu e minha formação: quem sou eu enquanto professor iniciante e experiente, que relevância social têm as minhas ações dentro da escola.</p>

Eixo 4 - De que forma o projeto de formação da universidade-escola está contribuindo para minha formação.

A cada eixo teremos objetivos distintos, como descrito; para tanto, serão disponibilizados aportes teóricos que darão sustentação às discussões nos encontros. Os encontros terão duração de 4 horas e serão intermediados por leituras e atividades práticas. Entre as atividades teremos registros em cadernos de campo pela pesquisadora e os demais participantes, leituras individuais e socialização oral em grupo, a respeito de vivências pertinentes ao tema. Finalizaremos com a escrita do memorial de formação, sendo este o instrumento no qual se registrará como foram os encontros formativos e se a formação desenvolvida contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Cronograma

1º Semestre/ 1º Encontro

Modalidade/Ministrantes/Carga Horária: Presencial; Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha (orientadora) e Soili Pacheco da Silva Barbosa (mestranda); 04 horas.

Temáticas propostas: Apresentação das pesquisadoras, dos professores iniciantes e proposta do minicurso.

Objetivos da ação: Apresentar o projeto de formação de modo a promover um momento de conhecimento e partilha de experiências entre a rede e a Universidade Federal de Rondonópolis por meio do grupo de pesquisa InvestigaçãO, que atuará em parceria com as pesquisadoras no decorrer da formação, inclusive com certificação. Conceituar e ressaltar a importância da inserção e indução com os professores iniciantes por meio de diálogos em grupo e com leituras que discorrem sobre o tema, para, assim, se compreenderem como professores, trazendo a sua representatividade pessoal e profissional.

Atividade reflexiva: Professores iniciantes, quem são e o que pensam sobre a escola e a prática docente; sensibilizar os docentes sobre a importância das formações centradas na escola, a autoformação, heteroformação para a indução.

Artigo discutido: CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. Dossiê: "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas".

1º Semestre/ 2º Encontro

Modalidade/Ministrantes/Carga Horária: Presencial; Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha (orientadora) e Soili Pacheco da Silva Barbosa (mestranda); 04 horas.

Temáticas propostas: Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica.

Objetivos da ação: Identificar as principais necessidades formativas mediante um estudo das narrativas dos professores iniciantes, partindo do primeiro momento dos encontros e de levantamentos e registros da pesquisadora, em momento posterior, promover a socialização de forma oral.

Atividade reflexiva: Grupo de estudo: Roda de Conversa para identificar as principais necessidades formativas (atividade oral). Faremos uma dinâmica onde os professores irão expressar, por meio de uma palavra, sua principal dificuldade formativa; esta palavra será escrita em uma folha, com canetão. As folhas serão recolhidas, e, depois, expostas em um círculo organizado no chão; os professores serão incentivados a pegar sua palavra e, oralmente, refletir sobre sua prática.

Artigo discutido: SOUSA, S. N.; ROCHA, S. A. da; OLIVEIRA, M. A. L. de; FRANCO, M. J. do N. Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica:

concepções e revisão de literatura. Dossiê “Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas”.
1º Semestre/ 3º Encontro
<p>Modalidade/Ministrantes/Carga Horária: Online; Soili Pacheco da Silva Barbosa (mestranda); 04 horas.</p> <p>Temáticas propostas: Apresentação de exemplos de memoriais</p> <p>Objetivos da ação: Conceituar o que é memorial de formação; orientar sobre como redigir os memoriais, relacionando-os com os eixos apresentados na formação.</p> <p>Atividade reflexiva: Propor aos professores que registrem, em memorial de formação, as narrativas de si e dos outros, descrevendo as situações vivenciadas em conjunto, com todos os professores iniciantes, para que eles possam se compreender na autoformação.</p>
1º Semestre/ 4º Encontro
<p>Modalidade/Ministrantes/Carga Horária: Presencial; Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha (orientadora) e Soili Pacheco da Silva Barbosa (mestranda); 04 horas.</p> <p>Temáticas propostas: Entrega dos memoriais.</p> <p>Objetivos da ação: Recebimento por e-mail; propiciar aos gestores das escolas pesquisadas um olhar diferenciado ao professor no processo de inserção, acompanhamento e indução, contemplando propostas sobre esse processo sugerindo que estas podem ser incluídas no PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, tais como: o acolhimento, a inserção como mecanismo de promover a integração desse profissional dentro da instituição.</p> <p>Atividade reflexiva: Recebimento por e-mail; sugerir aos coordenadores pedagógicos um olhar diferenciado ao professor no processo de acolhimento, acompanhamento, inserção e indução, contemplando propostas que podem ser inseridas no PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola.</p>
Carga Horária Total
20 horas

5.4.1 Os encontros de formação para os professores iniciantes do Ensino Fundamental II de Juscimeira

O primeiro passo foi a apresentação tanto da proposta quanto da pesquisadora aos gestores das escolas, definir datas e logística, levando em consideração o deslocamento dos professores que atuam nas salas anexas, a necessidade de aguardar o término das atribuições, uma vez que os participantes da pesquisa são contratados por meio de processo seletivo.

Em seguida, efetuou-se o convite para o evento. Neste momento, foi possível observar o desânimo de alguns participantes, principalmente devido à grande demanda formativa que o trabalho exige. Assim, com acordos, foi definida uma data.

A gestão da Escola Antônio José de Lima foi simpatizante à ideia e acolheu a proposta com afinco, cedendo a biblioteca para a reunião em formação.

O primeiro encontro ocorreu no dia 28 de março de 2024, de modo presencial. Esse encontro contou com a participação da Diretora da DRE, onde se inserem as escolas estaduais, Profa. Ma. Andreia Cristiane de Oliveira, e da Profa. Dra Simone Albuquerque da Rocha. Os experientes também deveriam participar, de forma a serem os motivadores dos iniciantes em suas práticas advindas da formação.

Prosseguindo, logo de início foi apresentado aos ouvintes o Currículo Lattes da professora e mestranda responsável pela pesquisa, bem como explicada a proposta de formação e seus objetivos. A professora Simone contou aos participantes que a diretora da DRE, professora Andreia, fora sua orientanda e pesquisara sobre coordenadores iniciantes e experientes. Andreia, então, compartilhou sua pesquisa de mestrado com o grupo ali presente.

Na sequência, os professores se apresentaram, falando seu nome, sua formação e o tempo de atuação em sala de aula. Dentre os participantes, havia professores com um mês de docência e outro com vinte e quatro dias.

A Imagem 1 ilustra esse primeiro encontro de formação:

Imagem 1 - Primeiro encontro com professores iniciantes



Fonte: a autora (2024).

A professora Simone explicou sobre o Observatório da Educação (OBEDUC), desde o seu surgimento, em 2013, com o objetivo de dar suporte aos professores iniciantes. Depois disso, foram feitas reflexões sobre quem é o professor iniciante. A professora Andréia definiu, com base em autores como Marcelo (2009), Huberman (2000), Cavaco (1995), Tardif (2014), Veenman (1984), Tardif e Raymond (2000).

Também foram tratados o acolhimento, a formação continuada e as necessidades formativas, como proposta de estudos para o primeiro dia de discussão.

Foi sugerido pensar em um momento específico para esse atendimento, sendo propício nas reuniões pedagógicas e de alinhamento. As professoras Simone Albuquerque e Andreia mantiveram um rico diálogo a respeito dos referenciais teóricos que se dedicam ao tema.

Segundo Oliveira (2020, p. 65), o coordenador pedagógico tanto atua como legitimador do poder dos grupos dominantes, transcritos na forma de políticas públicas, quanto desempenha papel de fomentador de análise crítica dessas políticas, no sentido de desvelar as fragilidades das concepções que o coletivo apresenta acerca das diretrizes que regulamentam o espaço educativo.

Em algumas situações, o desvio de função é provocado pelos próprios coordenadores; devido à carência de domínio na área pedagógica, desviam-se de sua finalidade precípua, que é mediar as ações pedagógicas, e se refugiam nas tarefas administrativas e burocráticas para mascarar suas dificuldades e despreparo profissional. Desse modo, os problemas da prática são reduzidos a meros problemas instrumentais, que transformam a tarefa profissional em uma simplória escolha e aplicação de meios e procedimentos.

Lima e Santos (2007) formulam uma concepção de tempo pedagógico que considero pertinente, porque apontam aspectos relacionados à qualidade e à intencionalidade do tempo destinado às ações junto aos docentes:

O tempo de construção não é um tempo só formal, despido de conteúdo, mas um tempo qualificado e qualificador porque se pretende um tempo construtor da criação, já que o trabalho pedagógico é um trabalho que tem a sua competência reconhecida não só pelo seu aspecto técnico, mas também criativo, cognitivo, afetivo etc. Trata-se de um tempo que tem como um dos seus principais ingredientes a reflexão. A reflexão é um esforço de ampliação e aprofundamento do conhecimento. Requer condições – dos coordenadores e do contexto em que eles se encontram para seu exercício. O tempo de construção contém reflexão. Ele dependerá, portanto, de como é trabalhado pelo coordenador pedagógico e seus pares e da querência coletiva em vivenciar este tempo. O trabalho pedagógico se construirá a partir desta dimensão revitalizadora do tempo, se construirá sobre o tempo de construção, constante e permanente (Lima; Santos, 2007, p. 85).

Esse conhecimento da gestão fará toda a diferença ao professor iniciante que estará sob seus “cuidados”, nesse momento em que se faz tão necessário.

Imagem 2 - Mestranda Soili P. da S. Barbosa, Profa. Simone A. da Rocha e Profa. Andreia C. de Oliveira - Primeiro encontro com professores iniciantes



Fonte: a autora (2024)

A proposta foi amplamente aceita, muitos se viram nos relatos apresentados; foi frisado que o foco será trabalhar com a indução dos professores iniciantes usando o apoio dos experientes. Nesse sentido, busca-se, também, sensibilizar a gestão da escola para sistematizar ações voltadas ao iniciáticos desde a semana pedagógica, estendendo-se ao longo do ano letivo.

Uma professora pediu a palavra e, ao final de sua fala, todos se mostraram emocionados. Ela mencionou que se via nos relatos, mesmo estando há 22 anos em sala de aula; explicou que é professora pedagoga e, com o redimensionamento no município de Juscimeira, a escola em que lecionou durante toda a vida, fechou e passou à administração do município. Assim, o governo do Estado ficou responsável pelo Ensino Fundamental II (6º aos 9º anos) e Ensino Médio, e a Prefeitura encarregou-se da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I (1º aos 5º anos).

Sendo professora pedagoga, não tem mais turmas para sua atribuição, houve mudança de função, conforme portaria N°176/2022/GS/SEDUC/MT (Mato Grosso, 2022b). Seu depoimento foi pertinente, dizendo que se encontra perdida, uma vez que está na função de professora pedagoga em Educação Especial, guardando consigo dúvidas, angústias e anseios que reverberam na forma como se sentia no período iniciático do seu caminhar profissional.

A referida Portaria tem, em seu teor, as atribuições da função de “professor pedagogo”; nos artigos 1º e 2º tem-se uma visão a respeito de suas atribuições:

Art.1º. Criar a função de “Professor Pedagogo” e disciplinar suas atribuições, para os fins de atendimento às demandas das Unidades

Escolares da rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, em consonância com a previsão orçamentária da Secretária de Estado de Educação, sendo facultadas à administração as alterações necessárias para ajustes na atribuição.

Art.2. O “Professor Pedagogo” é o professor efetivo, do quadro dos Profissionais da Educação Básica da rede Estadual de ensino, em atividade, com ingresso/ enquadramento em Pedagogia (Mato Grosso, 2022b).

Com a promulgação dessa portaria, os pedagogos ficaram assegurados em seu concurso, porém, ainda estão passando um processo de adaptação à nova função, pois foram designados à elaboração de todas as atividades relacionadas ao processo ensino-aprendizagem e à formação continuada dos professores, sendo auxiliares à coordenação pedagógica e ensino especial. Para 2025, ocorreu uma alteração na função “Professor Pedagogo”, uma vez que foi extinta a função de auxiliar da Coordenação, ativa de 2022 a 2024. Neste mesmo ano, foi designado ao pedagogo, a partir de nova normativa, a atribuição de acompanhamento a alunos com transtornos globais, em sala de aula.

Cientes desse contexto, o depoimento da professora se mostra relevante e revelador, pois as angústias e incertezas permeiam a rotina desses professores, fazendo com que se sintam como professores iniciantes.

Na formação havia uma professora pedagoga iniciante. Neste caso, além de todas as angústias e dilemas que são pertinentes ao contexto, sobressaiu a falta de conhecimento da gestão para orientar e encaminhar essa profissional.

Para encerrar, informou-se que haverá mais três encontros e que, no final, será produzido um memorial de formação.

Imagem 3 - Professores iniciantes e professoras convidadas



Fonte: a autora (2024).

O segundo encontro ocorreu no dia 15 de abril de 2024, contando com menos participantes. Contudo, a participação engajada e a qualidade da discussão se mantiveram. Do primeiro para o segundo encontro recebeu-se três professoras iniciantes na escola, que nunca haviam trabalhado em escolas, vivendo, portanto, sua primeira experiência na função. As professoras ainda estavam se integrando ao grupo, demonstravam uma certa timidez em se expressar, seus gestos e expressões evidenciavam anuência ou discordância quanto à fala das formadoras.

Nesse ponto, tem-se o apoio de Marcelo (2009, p. 112), que pondera que a constituição da identidade docente é “um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, não é a resposta à pergunta quem sou eu nesse momento, mas sim a resposta à pergunta quem quero vir a ser?”. Dessa forma, o momento em que os iniciantes adentram ao espaço escolar na condição de professores é um período basilar na constituição de sua identidade docente.

Essa formação foi importante pois houve maior participação. Ao longo do encontro, os docentes discorreram sobre suas experiências. Dentre os relatos que se destacaram, está o da coordenadora da escola, que expressou sua angústia e insatisfação com o sistema de ensino ao qual as escolas estaduais estão submetidas.

Uma demanda exaustiva, com excesso de trabalho burocrático para dar conta das evidências que são exigidas a cada ação de projetos, cursos nas plataformas e, além disso, para ter direito à gratificação de bom desempenho no final do ano, conhecida como Gratificação Anual (GR), o professor deve cumprir todos os quesitos da normativa sancionada pela Seduc/MT.

Essas constantes mudanças nas orientações do governo do Estado estão levando a uma precarização do trabalho docente, transformando as escolas em empresas, os professores em colaboradores.

Nessa esteira, foi instituído o Decreto Nº 1.497, DE 10 DE OUTUBRO DE 2022 (Mato Grosso, 2022a), que dispõe sobre o Programa Educação - 10 Anos, no âmbito do Estado de Mato Grosso. O governador fez uso das atribuições que lhe confere o Art. 66, incisos III e V, da Constituição, considerando:

O objetivo governamental de colocar o Estado de Mato Grosso entre os 10 melhores do país no IDEB até 2026 e entre os 5 melhores até 2032, com erradicação do analfabetismo da população e do abandono escolar no ensino fundamental 1 até 2032; [...] o Plano de Educação - 10 anos, apresentado pela Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, que tem por objetivo alinhar questões estratégicas com

projetos e ações desenvolvidas para melhoria da qualidade, equidade e índices educacionais de Mato Grosso até 2032 (Mato Grosso, 2022a).

O Decreto N° 964, de 27 de agosto de 2024, por exemplo, regulamenta a GR dos servidores ativos. Isso posto, é possível entender essas medidas que estão sendo implantadas pós-pandemia no Estado de Mato Grosso, como o fechamento do Centro de Formação e Atualização Profissional da Educação Básica (Cefapro) de Mato Grosso, pacotes prontos de formação e incentivos em dinheiro, por produção, estão de acordo com a reflexão de Ball (2014), ao enfatizar que:

[...] novas redes e comunidades de políticas estão sendo estabelecidas conforme os discursos neoliberais e o conhecimento fluem e ganham legitimidade e credibilidade. Estes são os novos agenciamentos de políticas com uma gama de participantes novos e velhos existentes em um novo tipo de espaço de políticas em algum lugar entre agências multilaterais, governos nacionais e negócios internacionais, dentro e além dos locais tradicionais e de circulação e formulação de políticas (Ball, 2014, p. 220).

Um outro argumento que tem ganhado destaque é o discurso de “educação pública”, que tem contribuído para que o mercado se aproveite “[...] dos medos e dos desejos do público”, fazendo uso de um “[...] discurso salvador que promete salvar escolas, líderes, professores e alunos do fracasso, dos terrores da incerteza e das confusões das políticas e deles mesmos – suas próprias fraquezas” (BALL, 2014, p. 160).

O Decreto N° 964 (Mato Grosso, 2024) destaca metas individuais e coletivas. No que se refere às formações realizadas pelos servidores, tanto pela Seduc-MT e Secretaria de Planejamento e Gestão (Seplag) como por instituições parceiras, sem dúvida é o gargalo da sobrecarga dos professores. No Art.7º diz “De acordo com os níveis a serem alcançados para as metas estabelecidas por cargo, conforme anexo de deste Decreto, o servidor poderá alcançar de 0(zero) a 1000(mil) pontos” (Mato Grosso, 2024).

Retomando a fala da coordenadora, ainda complementou que as formações continuadas são individuais, cabendo a cada professor acessar o perfil dos cursos e executar, essa fragmentação leva ao enfraquecimento da luta coletiva, as reuniões semanais, que seriam dedicadas à formação docente, resumem-se em cobranças. Dessa forma a formação do professor iniciante se dá o isoladamente e não atende suas necessidades de formação.

No projeto, estava proposta a forma de como envolver os iniciantes aos experientes na formação de modo a desenvolver uma formação coletiva, sem perder de vista os iniciantes. Assim em grupos de rodas de conversas aos poucos foram surgindo temáticas, proposta de inserção e de como trabalhar a indução coletivamente na escola.

Imagem 4 - Roda de conversa no segundo encontro com professores iniciantes e Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha



Fonte: a autora (2024).

Nessa reunião, sempre com a participação da mestranda, ressaltou-se que os memoriais de formação se configuram como narrativas permeadas por sentimentos diversos, experiências vividas, que são dos profissionais em formação.

Portanto, acaba sendo uma possibilidade de reflexão e formação, nascidas das escritas das narrativas de si, na medida em que os sujeitos rememoram os acontecimentos vivenciados, pois cada sujeito traz consigo uma experiência própria de vida e, neste aspecto, irrepetível. Ou seja, a história de cada um não poderá ser igual a de qualquer outro e, neste sentido, ela sempre contribuirá com mais uma versão dos fatos vividos, enriquecendo e ampliando o patrimônio histórico-cultural da humanidade.

Furlanetto, Nacarato e Gonçalves (2018, p. 20) ressaltam que “as experiências dos sujeitos que ao serem reconhecidas, encadeadas e ressignificadas por meio das narrativas, podem focar, formar e transformar”.

Passeggi (2011) elucida que ao escrever sua narrativa a pessoa busca dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra interpretação de si, ou seja, reinventa-se.

Um memorial, no âmbito de um curso de formação de professores com o caráter de análise de dados, está voltado ao registro da trajetória pessoal do sujeito-narrador, tendo como referência a formação acadêmico-profissional.

Para Abrahão (2011), o memorial de formação é:

[...] o processo e a resultante da rememoração com reflexão sobre fatos relatados, oralmente e/ou por escrito, mediante uma narrativa de vida, cuja trama(enredo) faça sentido para o sujeito da narração, com a intenção, desde que haja sempre uma intencionalidade, de clarificar e ressignificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação (Abrahão, 2011, p. 165).

Conforme Passegi (2010, p. 01), na prática pedagógica, o “memorial de formação tem uma dupla função: a de dispositivo de formação e de instrumento de avaliação. Sua dupla face – formativa e avaliativa - é potencialmente enriquecedora, desde que nenhuma delas se sobreponha a outra”.

Para a escrita apresentou-se quatro eixos orientadores, que poderiam ser ampliados, conforme o desejo dos participantes, uma vez que participavam ativamente do processo. Lembra-se aqui esses eixos: Eixo 1 - Formação de professor: minha trajetória e decisão de seguir a profissão docente; Eixo 2 - Eu e minha formação: o que tenho participado de formação e como ela tem contribuído para o meu exercício docente e minhas necessidades formativas; Eixo 3 - Quem sou eu enquanto professor iniciante e experiente, que relevância social têm as minhas ações dentro da escola; Eixo 4 - De que forma o projeto de formação universidade-escola está contribuindo com minha formação.

Morais (2018) explana que a produção dos memoriais de formação e a reflexão sobre as experiências escolares, compartilhadas nesta modalidade de escrita de si, tem mostrado a importância da disponibilidade para a abertura ao outro, para o encontro e tudo o que isso acarreta de interrogações, incertezas, riscos, mas também de potências, respostas e risos.

Finalizou-se, então, informando que o próximo encontro seria online e os textos, disponibilizados no grupo de WhatsApp.

O terceiro encontro foi realizado de forma online no dia 13 de maio de 2024. Nesse dia, estiveram presentes oito professores na plataforma Google Meet. Ressalta-se que a reunião foi transmitida aos demais participantes por meio do dispositivo eletrônico de um dos professores, que se encontrava na sala de

professores da escola em questão, juntamente com os colegas. Na oportunidade, foram realizados questionamentos e esclarecimentos acerca da diferença entre professores iniciantes e ingressantes.

Imagem 5 - Terceiro encontro (online, mediado pela mestrandia Soili P. da S. Barbosa)



Fonte: a autora (2024).

Os professores iniciantes enquadram-se no período que corresponde aos três primeiros anos da trajetória profissional. Segundo Huberman (2000), Veenman (1984) essa fase compreende-se até o quinto ano. Em contrapartida, Tardif e Raymond (2000) salientam a presença de duas etapas nos primeiros anos da carreira docente: a fase exploratória, abrangendo até o terceiro ano, e a fase subsequente, de estabilização e fortalecimento, estendendo-se do terceiro ao sétimo ano.

No que se refere aos professores ingressantes, Cruz; Farias e Hobold (2020) os identificam como aqueles que estão assumindo seus postos de trabalho nas instituições de ensino e possuem experiência docente acumulada em virtude de atuação anterior em outros contextos, seja na rede privada ou mesmo como substitutos e temporários na rede pública, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

A participação nesse encontro foi tímida, ainda assim, as intervenções levantadas previam o envolvimento de todos os cursistas, serão socializadas ao longo da produção desta dissertação. Durante a apresentação dessas definições, com o auxílio de slides, verificou-se o entendimento de inserção e indução dos professores iniciantes.

Para tanto, utilizou-se como ponto de partida a referência de Vaillant e Marcelo (2012), cuja tese expressa que os docentes, nesse período iniciático, não estão completamente capacitados, sendo considerados candidatos ou docentes em estágio,

chegando essa inserção a durar vários anos, sendo esse o momento de desenvolver sua identidade e assumir seu papel dentro da escola em que está inserido.

Ficou bastante nítido que a menção aos problemas ou dificuldades vividos por professores iniciantes e experientes chamou a atenção dos participantes. Concluiu-se que os impasses são semelhantes, o que os difere é que o professor iniciante os vivencia com maior intensidade, enquanto o experiente já lidou com essas situações e utiliza a experiência para resolver as situações-problema, como, por exemplo: gestão de disciplina de sala de aula, motivação dos estudantes, problemas pessoais dos estudantes e relações com os pais, alguns dos temas apontados pelos cursistas durante o encontro.

Outrossim, quando se discutiu a inserção, as palavras-chave que emergiram foram **aprendizagem profissional** e **autonomia**. Segundo Marcelo Garcia (2007), o período de inserção é um período diferenciado, não é um salto no vazio entre a formação inicial e a formação contínua, mas sim um determinante para o desenvolvimento profissional coerente e evolutivo.

Essas palavras-chave suscitaram reflexões em alguns professores que, por fim, expuseram suas próprias vivências. Uma professora relatou que, no momento da sua atribuição, foi convidada a comparecer na escola à tarde para se apresentar e foi recebida pela coordenadora com o material do ano letivo e com a notícia de que haveria aula no mesmo dia à noite. Mencionou, ainda, que era o início do ano letivo e, até aquele momento, não possuía planejamento, ficando nervosa diante da situação. No intervalo entre a descoberta de que lecionaria pela primeira vez até a entrada em sala, voltou para casa e leu o capítulo previsto para a aula. Ela declarou que “preparou alguma coisa”, e, assim, o seu primeiro dia como docente, aconteceu.

Seu relato deixa entender que a coordenadora pedagógica não estava preparada naquele momento dada as circunstâncias que lhes eram oferecidas para receber e orientar essa professora iniciante que era o que deveria ocorrer.

De acordo com Placco, Almeida e Souza (2011) e Franco (2016), as pesquisas demonstram que não há muita clareza quanto à percepção dos professores acerca das funções executadas pelos Coordenadores pedagógicos e sua intencionalidade. Por essa afirmação, é possível concluir que, na prática, discurso e ação parecem se chocar, deixando o Coordenador Pedagógico confuso, na medida em que ele também quer se encaixar em um papel.

Pinto (2011) assegura que a ocupação excessiva dos Coordenadores pedagógicos com as demandas burocráticas se relaciona a dois fatores, a ausência de uma sólida organização do trabalho escolar e a falta de preparo específico da equipe gestora.

No caso do magistério, a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização extensa, com a finalidade de fornecer aos novos professores conhecimentos teóricos e técnicos que os preparem para o desenvolver de seu trabalho.

Tardif (2014, p. 56), em seu livro “Saberes docentes e formação profissional”, faz uma reflexão que vem ao encontro do que se observa no relato da professora, “[...] que a experiência viva do trabalho ocasiona sempre um ‘drama do uso de si mesmo’ uma problemática negociação entre o uso de si, por si mesmo e o uso de si pelo(s) outro(s)”.

Essas discussões devem serem aprimoradas dentro do contexto escolar por meio de encontros universidade/escola, como os ocorridos nesta pesquisa.

Tardif e Lessard (2012), na obra “O trabalho docente” (2012), propõem reflexões para as escolas e os gestores se prepararem:

A escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares. Como um lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho do professor é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto pelos outros (Tardif e Lessard, 2012, p. 31).

Diante do exposto, corrobora-se a citação de Cruz, Farias e Hobold (2020) sobre a inserção profissional docente, como sendo um processo não amigável, um período tenso diante do papel social assumido pelo professor. A vivência que está começando na profissão esbarra na ausência, insuficiência ou precariedade de apoio para encarar as dificuldades científicas, pedagógicas, burocráticas, emocionais e sociais.

O professor iniciante, conseqüentemente, passa a viver e sentir, na sua inserção à docência, as situações que atravessam sua prática, seu cotidiano, percebendo-se como responsável, principalmente, por seu enfrentamento no contexto do ensino.

Diante do exposto, nas reuniões de formação do projeto, uma das ações ou propor à gestão da unidade escolar que o tema sobre dilemas e desafios dos iniciantes seja inserido nas discussões desde a semana pedagógica e discorra ao longo do ano.

Para encerrar o encontro, retomou-se as orientações sobre os memoriais de formação: o que é um memorial, leitura de memoriais e discussão e indicação dos eixos, com a participação de todos.

O quarto e último encontro desenvolveu-se no dia 26 de junho de 2024, alcançando uma participação interessante, com um número grande de professores, entre os quais havia iniciantes e experientes. Isso se deveu à gestão, que mobilizou a todos(as) e cedeu o horário do encontro pedagógico para o projeto, tendo em vista a repercussão desta formação para os iniciantes.

O encontro foi iniciado com a fala da professora Simone Albuquerque da Rocha que agradeceu aos participantes e à gestão da escola pelo espaço e incentivo, e explicou, mais uma vez, sobre a pesquisa que estava em desenvolvimento e sua relevância para a comunidade escolar. Nessa ocasião, que visava tratar de necessidades formativas do grupo, surgiram as demandas formativas que a formação, posteriormente, irá trabalhar com eles, de forma coletiva.

Ao apontar as formações na escola, ao invés de pacotes de formação que estão acontecendo dentro do sistema educacional estadual, traria melhora significativa às práticas dos iniciantes e dos demais professores.

Cabe salientar que quando a formação é centrada na escola e no que se necessita aprender, a proposta torna-se coletiva e comunitária e, assim, a formação ocorre. Freire (2021) diz “quem forma e (re) forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” ou dito em outro modo pelo mesmo autor: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina a aprender”.

O desafio, nesse contexto, será reavaliar esses pacotes e desenvolver, e fomentar uma formação autônoma, uma vez que são muitas e intensas as reclamações sobre o sistema posto, de apostilas elaboradas e fornecidas pela fundação Fiocruz, mas todos e todas acabaram por se enquadrar.

Nesse momento do encontro houve reflexão e muitas sugestões foram levantadas entre as palestrantes, a gestão presente e os professores, todos(as) instigados(as) pelo cenário existente em Mato Grosso e expectativa gerada pela pesquisa. Um momento instigante foi quando se sugeriu dividir os grupos de formação por tempo de experiência na docência, fazendo com que, por meio desses encontros,

as necessidades formativas fossem elencadas e sanadas ao longo da formação entre os pares. A gestão, que estava participando, acatou a sugestão de colocar em pauta a formação como ação no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Prosseguindo, sucedeu-se a apresentação dos slides baseados na leitura enviada no grupo, o artigo “Necessidades formativas dos professores iniciantes na educação básica: conceitos, concepções e revisão de literatura” dos autores Sousa, Rocha, Oliveira e Franco (2020). É possível afirmar, sem receio, que este artigo colaborou para esclarecer sobre o que se refere ao período de iniciação à docência, fazendo-se necessário observar suas características e necessidades específicas, instrumentos que podem auxiliar a identificar as necessidades formativas em projetos de indução à docência.

Os slides destacaram que o texto tem como objetivo trazer ao debate o conceito de necessidades formativas e, para tanto, foi feito um levantamento de dados e diagnóstico dessas necessidades, por meio dos referenciais teóricos disponibilizados.

As indagações levantadas no texto foram: necessidades formativas e concepções de formação no cenário nacional; compreensões desses pesquisadores sobre as necessidades formativas dos professores iniciantes.

Como procedimentos metodológicos, foram analisados artigos, dissertações e teses disponibilizadas em bases de dados, selecionados a partir de critérios elencados em um protocolo de revisão sistemática.

Os resultados demonstraram que as pesquisas contribuíram para aprofundar conhecimentos sobre o objeto, porém, a revisão sistemática de literatura apontou a ausência da conceituação do termo necessidades formativas na maioria das produções analisadas, bem como a falta de conhecimentos advindos da formação inicial ligados aos desafios e tensões ao período de iniciação.

E, ao encerrar a discussão, surgiu uma indagação: “quais as necessidades formativas do grupo que serão elencadas”.

A dinâmica proposta foi colocar os professores em círculo e sugerir que levantassem as necessidades formativas. Não obstante, observou-se certa resistência dos participantes, quando a Profa. Simone, com sua experiência, visou que fizessem grupos de quatro professores para discutirem entre si e escreverem, coletivamente, os “não saberes do grupo”.

Por fim, a atividade resultou em grupos de discussão, com demonstração de animação e aceitação, observou-se que o trabalho em grupo, com o apoio dos

colegas, foi imprescindível para fortalecer e estimular os participantes. É no grupo e no diálogo que se constroem as respostas que serão usadas no coletivo.

Salienta-se que quando a professora se referiu aos não saberes, neles estavam inseridos os conteúdos, a metodologia, a gestão de sala de aula e com os colegas. O enfoque foi promover um levantamento que possibilitasse o desenvolvimento de encontros formativos futuros.

Em seguida, em um clima amigável, veio à tona o questionamento: “O que não sabem e que desejam aprender? A intenção era propor o desenvolvimento e apresentação de uma atividade que envolvia uma ajuda cooperativa. Foi reservado um tempo para que os professores debatessem e anotassem elementos para as suas apresentações. Enquanto isso, a professora Simone e a mestrand Soili circulavam pela sala, dirigindo-se a cada um dos quatros grupos para dialogar e sanar as eventuais dúvidas.

Imagem 6 - Quarto encontro (a mestrand Soili e a Profa. Simone visitam cada grupo de trabalho formado por professores iniciantes)



Fonte: a autora (2024).

Ao fim do debate sobre os “não saberes”, o círculo proposto no início da palestra foi retomado e deu-se início à dinâmica de apresentação das conclusões de cada grupo, de modo bem descontraído, com brincadeiras e risadas, um momento marcante dessa formação. Foi possível observar que os professores estavam com muito interesse e precisavam desse momento libertador de expressar o que “não sabiam”. As vozes e os risos se elevaram, denotando o alívio de entender e reconhecer que não estavam sozinhos nessa empreitada e que o outro, até os mais

experientes, ao seu lado também detinha dificuldades e impasses de magnitude equivalente ou maior a que estavam enfrentando. Conforme os cinco grupos foram se apresentando, notou-se que as dificuldades se entrelaçavam, como se descreve abaixo:

- Primeiro grupo: relacionamento com funcionários; lidar com indisciplina em sala de aula; dificuldades de aprendizagem dos alunos especiais; trabalhar com alunos que não apresentam interesse em aprender.

- Segundo grupo: dificuldades no domínio de conteúdos ministrados; dificuldades em se colocar no lugar do aluno e saber lidar com suas emoções e indisciplina; salas lotadas e muitos alunos com necessidades especiais.

- Terceiro grupo: como lidar e ensinar os alunos especiais levando em consideração a especificidade de cada um; como ensinar os alunos que não querem aprender.

- Quarto grupo: explicação dos conteúdos por meio de uma linguagem que os alunos compreendam; como estabelecer conexões entre linguagem e o assunto de forma a posicionar uma compreensão clara e objetiva; como se colocar no lugar do outro de forma a compreender como ele entende o conteúdo? Como esse aluno pensa o mundo?

O que chamou atenção, ao final das apresentações, era que as dificuldades apresentadas pelos diferentes grupos tinham alguns pontos semelhantes. Esse desfecho possibilitou um despertar dos futuros temas de formação, partindo das necessidades detectadas.

O intuito inicial dessa atividade era somente fazer um levantamento das dificuldades encontradas pelos professores iniciantes, partindo da sua realidade. No entanto, foi muito além do esperado, produzindo um resultado importante: o entendimento de que as dificuldades não eram/são individuais, mas sim, coletivas. E, ainda, pode existir uma ajuda sinérgica entre os pares e a gestão.

Tornou-se necessário associar essa perspectiva à gestão democrática e participativa, que tem sua fundamentação em autores como Lück (2011), Libanêo (2005), Paro (2021), Veiga (2002), Santos (2004) entre outros.

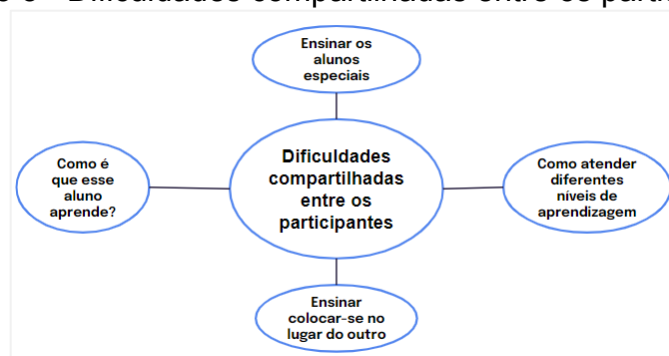
Assim, o gestor tem que ter um olhar crítico e competência para transformar todo ambiente escolar. De acordo com Lück (2011),

Gestão é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político- pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) (Lück, 2009, p. 24).

Juntamente com os funcionários, a família, o coordenador e o diretor, o gestor tem a oportunidade de trabalhar, reafirmando a importância de adotar ações, como momentos de conversas, reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico, cuidados com as instalações da escola, incluindo os professores em início de carreira.

As dificuldades compartilhadas entre todos os participantes e que podem vir a ser temas das primeiras formações foram organizadas e sintetizadas no Gráfico 5:

Gráfico 3 - Dificuldades compartilhadas entre os participantes



Fonte: a autora (2024).

Cumprir salientar que a gestão da escola, desde o início da apresentação da proposta de formação em 2023, mostrou-se motivada e ansiosa pela execução desse projeto, cooperando de todas as formas, da organização do ambiente ao incentivo aos professores, recebendo e considerando todas as sugestões, e firmando compromisso em aplicá-las, assim que possível, em seus encontros pedagógicos.

Imagem 7 - Quarto encontro (mestranda Soili, Profa. Simone, Diretora e Coordenadora da escola)



Fonte: a autora (2024).

Essa etapa de trabalho foi encerrada com satisfação pelo que foi possível absorver desse grupo de professores e, sobretudo, por acreditar que as prospecções futuras são bastante promissoras.

Para concluir o encontro, houve uma confraternização entre os participantes na sala dos professores, regada a conversas e alegria. Momentos que se mostram profundamente necessários no ambiente escolar que, algumas vezes, pode ser hostil, cruel e solitário.

Isso realça a cultura de organização que a escola deve buscar, compreendendo a influência das práticas culturais dos indivíduos e sua subjetividade sobre as formas de organização de gestão escolar. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) ressaltam que determinada organização tem como uma de suas características básica a relação interpessoal, tendo em vista a realização dos objetivos comuns, para que os coletivos sejam alcançados.

Imagem 6 - Quarto encontro (confraternização)



Fonte: a autora (2024).

A discussão sobre os memoriais foi intensa, partindo de referenciais e conceitos importantes, assim como a leitura e reflexão de memoriais de iniciantes que passaram pela mesma fase em que se encontram os atuais docentes participantes.

A formação desenvolveu-se quinzenalmente das dezesseis às vinte horas, sendo duas horas de leitura dos textos, com a presença da pesquisadora e de sua orientadora do mês de março ao mês de junho de 2024. Houve reuniões de estudos, informações, socialização de produções de memoriais por colegas iniciantes e no final uma formação na proposta de indução contando com a gestão da escola com a finalidade de que tal participação orientasse sobre como dar continuidade a esse processo de formação-indução.

No último encontro foi realizada uma confraternização entre os participantes e as palestrantes, fazendo, assim, uma ponte entre escola e universidade.

6 ANÁLISE DE DADOS: OS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO

Afirma Passeggi (2011, p. 25) que “o memorial é, antes de tudo, um espaço-tempo de tensões contraditórias: o da injunção de falar de si e o da sedução de se reinventar pela narrativa”. Para Abrahão (2011), o narrador, ao elaborar seu próprio memorial, sendo o sujeito da narração e consciente de que a reflexão empreendida é elemento *sine qua non*, favorece a compreensão da própria formação, na medida em que o momento da narração também é um momento formativo. Ademais, concorre para a reconstrução do sentido do trabalho de professores enquanto profissionais reflexivo-críticos, transformadores da sua própria prática docente, identificando-se como tal, (res)significadas na dimensão das imagens-lembranças/recordações-referências.

De forma complementar, Rocha e André (2010, p. 82-83) ressaltam que os memoriais de formação se constituem como “narrativas que carregam sentimentos, emoções, vivências, trajetórias que são constitutivas dos sujeitos, estudantes e/ou profissionais em formação”.

Os memoriais estão em constante movimento e essa expectativa de inconclusão, de inacabamento e de possibilidade, é o que desvela sua importância para a formação, pois pode proporcionar aos sujeitos da pesquisa uma reflexão sobre o seu caráter existencial, o que, de acordo com dinâmicas que orientam a formação, pode surgir a partir das reflexões realizadas nesse percurso.

Pensar os memoriais de formação profissional como escritas autobiográficas requer, conforme Passeggi (2011 p. 147), que se tenha em mente que o sujeito é tanto ator como escritor de sua jornada de vida, o que se mostra contraditório, eventualmente, “porque ao mesmo tempo que proporciona essa injunção subjetiva do falar de si, acaba também, por meio da narrativa, sendo induzido por uma sedução que lhe permite reinventar, recontar sua própria história”. Assim, ao falar sobre sua história de vida, cada sujeito, tenta “dar sentido às suas experiências e, nesse percurso constrói outra interpretação de si: reinventa-se”

Pode-se dizer, então, que os memoriais possuem uma característica de inconclusão, de possibilidade, como, aliás, é a própria vida e o processo de constituir-se como professora. E, quando se trata de formação, afirma Sousa (2018, p. 30), isso “pode proporcionar aos sujeitos da pesquisa uma reflexão sobre o seu caráter existencial”.

Nessa direção, como afirma Moraes (2013, p. 04), “[...] a escrita de acontecimentos vividos se mostra um espaço tempo fundamental para ressignificação”, sendo muito importante praticar na educação, desde cedo, o exercício da palavra, do diálogo, da cidadania, incentivando alunos e alunas a se colocarem neste mundo e dar a sua palavra.

Os memoriais de formação, como prática pedagógica, desempenham uma dupla função: “a de dispositivo de formação e de instrumento de avaliação”, sendo “formativa e avaliativa,” e “potencialmente enriquecedora, desde que nenhuma se sobreponha à outra”. Afirma Passeggi (2010, p.2) que a escrita do memorial durante a formação, inicial ou continuada, sendo um exercício de autorreflexão, deve acontecer “num espaço de partilha, garantido pela instituição, e em grupos reflexivos, formados por pessoas que vivenciam juntas o processo de escrita de si” Nesse mergulho nas memórias, os posicionamentos daquele que narra e daquele que acompanha esse processo, se modificam e evoluem.

Conforme Moraes (2013), o que se escreve é, de alguma forma, biográfico. Para que a escrita de um memorial autobiográfico se torne uma tarefa bem-sucedida, é preciso explorar “seu potencial formativo, deixando-se envolver por uma reflexão ética sobre o percurso intelectual e o encantamento estético de se fazer do memorial uma arte formadora de si mesma enquanto profissional” (Passeggi, 2010, p. 1).

Mediante essas possibilidades de reflexão e formação que as escritas das narrativas de si proporcionam aos sujeitos foram utilizados, como instrumentos de coleta de dados, quatro memoriais de formação produzidos por quatro professoras iniciantes que se dispuseram a participarem da pesquisa, tendo assinado o Termo de Livre Consentimento (TLC).

Ao final do projeto de formação, cada participante tinha seus memoriais dos encontros. Indagou-se quem poderia disponibilizar o seu para a pesquisa e sete professores disponibilizaram seus memoriais, dos quais quatro foram selecionados, a partir do critério de que seus registros abordassem sobre a questão e os objetivos desta pesquisa.

Os memoriais foram construídos a partir dos estudos de Souza (2007), Passeggi (2010), Rocha e André (2010) e Moraes (2013), sendo que a cada encontro foram registradas as atividades desenvolvidas, de acordo com os eixos propostos:

- Eixo 1: Formação de professor - minha trajetória e decisão de seguir a profissão docente.

- Eixo 2: Eu e minha formação - o que tenho participado de formação e como ela tem contribuído para o meu exercício docente e minhas necessidades formativas.

- Eixo 3: Quem sou eu enquanto professor iniciante e experiente, que relevância social têm as minhas ações dentro da escola.

- Eixo 4: De que forma o projeto de formação da universidade-escola está contribuindo para minha formação.

Para a compreensão dos dados (os memoriais de formação) adotou-se a análise interpretativa-compreensiva, por entender que representam registros descritivos, construídos a partir dos eixos temáticos, que dialogaram com a vida dos participantes, entrelaçando o pessoal ao profissional.

6.1 Narrativas de memoriais de formação em análise

A seguir, inicia-se a análise dos memoriais redigidos pelos professores, conforme os eixos definidos coletivamente e já relacionados na seção anterior. Um eixo era sugerido pela pesquisadora e poderia ser acatado, suprimido ou acrescido de algum ponto, conforme o desejo do coletivo.

O critério utilizado para a escolha dos memoriais foi a disponibilidade dos professores em escrever e permitir que fossem utilizados na pesquisa, conforme o TLC e os memoriais dos quais os eixos foram contemplados. Assim, quatro memoriais foram selecionados para análise, escritos por professoras iniciantes.

Informa-se que os participantes da pesquisa decidiram por utilizar nomes fictícios para serem identificados, visando a preservação de suas identidades. Os pseudônimos escolhidos foram: Diamante Negro, Bicha Fêmea, Jhully e Vitória Régia.

A professora escolheu ser chamada como **Diamante Negro** por ser uma mulher negra e reconhecer o seu valor perante a sociedade.

Já a professora **Bicha Fêmea** contou que tem três irmãos e, sendo ela a caçula, seu pai, nordestino, sempre a chamou de “*minha bicha fêmea*”. Foi o nome que lhe veio à mente de imediato, quando soube que poderia optar por um pseudônimo.

A professora escolheu o nome de **Jhully** em homenagem a sua filha, seu bem mais precioso, pelo qual buscou na educação uma transformação financeira para sua família.

A professora **Vitória Régia** adotou este pseudônimo em virtude de sua formação em Ciências Biológicas, o significado e evolução humana, algo que ela traz em seu relato de vida.

6.1.1 Eixo 1: Formação de professor - minha trajetória e decisão de seguir a profissão docente

Neste eixo serão abordadas a trajetória dos professores iniciantes e sua decisão de seguir a profissão docente, por meio dos memoriais, observando seus conhecimentos, valores, crenças e modo de pensar, imersos na complexidade e delicadeza do trabalho com narrativas. Teixeira e Pádua (2018, p. 258), dizem que “a experiência por sua vez não é intransferível, não é passível de repetição ou de reedição, mas pode ser narrada”.

A professora **Diamante Negro** ressalta que, muitas vezes, a “escolha” é uma imposição do meio em que se vive, e que outro fator preponderante é o financeiro. No caso dela, seu pai, de uma classe social mais baixa, acabou por internalizar na filha a seguinte compreensão, retirada de um trecho de seu memorial: “*Cresci entendendo que estudar e escolher uma profissão era importante, mas que não deveria ser qualquer profissão, tinha que ser aquela que me levasse a ter um retorno financeiro considerável*” (Professora Diamante Negro, Memorial de formação, 2024, p.1, grifo nosso). Ser professora, na sua visão do momento, mesmo sendo sua real escolha de vida, não se enquadrava nessa categoria de retorno financeiro “considerável”, que o pai almejava para ela. Sobre sua decisão de ser professora, ela relata:

Demorei um tempo para entender que já nasci professora; inicio meu texto com essa frase porque, desde criança, admirava aquelas pessoas – geralmente, mulheres – extraordinárias, que possuíam a habilidade de me fazer compreender o mundo e as coisas que havia nele. Minha escolha pela docência ocorreu de forma natural, mas tardia. Antes de escolher, de fato, a docência, me formei em Ciências Contábeis e Geologia, me casei, e, quando estava grávida, senti necessidade de compreender um pouco mais sobre os processos de desenvolvimento de uma criança; foi então que retornei ao meu sonho de infância, ser professora [...] Descobri que decidi me tornar professora porque me sinto realizada, sinto que contribuo, tenho a certeza de pertencimento, de identidade, ou seja, sou e faço parte do grupo de pessoas que fazem a diferença na sociedade, e isso é motivo de orgulho e certeza de que estou na profissão correta (Professora Diamante Negro, Memorial de formação, 2024 p. 1).

A realidade cotidiana é percebida por cada um de um modo muito particular, o sentido dado às situações conecta-se a um universo pessoal de crenças, elaborado a partir das vivências, valores e papéis culturais inerentes ao grupo social a que se pertence. Desse modo, as representações permitem decodificar e interpretar as situações que vividas.

Prosseguindo, a professora **Bicha Fêmea** relata que escolheu a educação de forma madura, devido a vários fatores que moldaram seu percurso de vida e, quando a oportunidade bateu à porta, ficou muito indecisa, mas foi crescendo a certeza de que deveria se dedicar à área da educação. Como sempre gostou de artes, tinha convicção de que era um componente curricular importante, mas com um número reduzido de aulas, uma desvalorização dentro do currículo. Graduar-se nessa área a conduziu à realização profissional

Fui profissional da educação aos 37 anos de idade, e há três tenho encarado o desafio da formação de cidadãos com dedicação, movida pela missão de mudar vidas, trabalhando com o propósito de transformação na busca de uma educação de qualidade [...]. Como a maioria dos brasileiros, sempre sonhei ter uma graduação. Mas o grande impasse, por vários motivos, foi me encontrar no que queria fazer na minha história de vida, e demorei a reconhecer o caminho a seguir. Fazendo uma leitura de mundo e uma autoavaliação, escolhi entrar na área de linguagem, enfrentei a desafiadora faculdade de ARTE, mas consciente do cenário desafiador, certa de que este Componente Curricular não tinha campo vasto de trabalho, até mesmo por ser menor a carga horária. O maior medo foi entrar para o exercício docente disposta a lutar contra o velho pensamento de que Arte não é importante (Professora Bicha Fêmea, Memorial de formação, 2024 p. 1).

A escolha de **Jhully** pela docência se deu sob influência de seus irmãos, que estavam concluindo suas licenciaturas. Ela, que trabalhava no comércio, viu no magistério uma oportunidade de melhorar de vida, sobressaindo o fator financeiro na sua escolha. Diferentemente da professora Bicha Fêmea, Jhully optou por uma disciplina com muitas aulas e valorização dentro do currículo, a famosa Matemática, mesmo não se identificando com ela. Também relata que, por ser uma faculdade a distância, houve problemas desde o início de sua inserção.

O ensino a distância, a pandemia e a falta de material didático foram algumas das dificuldades enfrentadas pela professora, que pensou em desistir, mas foi convencida pelos coordenadores do curso a continuar. Também se decepcionou

quando o sonhado estágio presencial acabou por não ocorrer devido ao período de isolamento social. Assim ela descreve sua decisão de se tornar docente:

Bom, dizer que meu sonho sempre foi seguir a profissão docente seria muita ironia minha, na realidade, essa decisão partiu de quando meus dois irmãos se tornaram professores, foi então que me perguntei: por que não seguir esse rumo? Escolher o curso de Matemática talvez não tenha sido uma ótima escolha, se foi, ainda irei descobrir, foi muito espontâneo, pensei, é uma área com menos concorrente, então, vai ser esse mesmo. Foi aí que meu pesadelo começou, faculdade a distância, não tinha ninguém para me ajudar, tirar minhas dúvidas, eu não conseguia compreender nada, pesquisava tudo na internet, no início das provas bimestrais eu ia muito mal, sempre tirava notas baixas, liguei várias vezes decidida a trancar a faculdade, mas o instrutor da faculdade me incentivava a continuar, logo chegou à pandemia e aquilo que já estava ruim, piorou. Aquilo que já era difícil, por ser tudo a distância, se tornou pior ainda, até as provas bimestrais se tornaram online e o meu tão sonhado estágio também não foi presencial, ali, meu mundo caiu, pois sabia que ia concluir a faculdade sem ter nenhuma experiência com sala de aula e assim aconteceu (Professora Jhully, Memorial de formação, 2024, p.1).

Com esse relato constata-se o quanto as decisões são importantes e podem definir vidas, tantas incertezas e angústias acontecem, no entanto, as histórias vividas ajudam a alicerçar nossa experiência temporal.

Conforme Pinto (2002, p. 3), rememoração tem esse poder de permitir que se passe a limpo a história vivida, colocando em xeque as escolhas feitas e a experiência passada, é como passar a limpo a própria história.

Retornando ao memorial de Jhully, ela descreve que logo após concluir sua licenciatura, teve a oportunidade de uma substituição online, que, segundo ela, foi uma das piores experiências que já viveu. Sobre isso, ela narrou:

A substituição ao professor foi de seis meses, os seis meses mais longos de toda minha vida, que experiência traumática, só me apresentaram a turma e as disciplinas, tinha disciplina que eu nunca tinha visto na minha vida, era escola de tempo integral, eu totalmente sem norte, sem conhecimento, sem rumo, que sensação horrível! (Professora Jhully, Memorial de formação, 2024, p. 1, grifo nosso).

Pode-se, assim, fazer um paralelo com o que argumenta Cavaco (1995), que os professores iniciantes expressam sentimento de insegurança, medo, sobrevivência, adaptação e alienação.

Os desafios que os professores iniciantes enfrentam nessa fase de inserção podem ser maiores ou menores, de acordo com o ambiente escolar em que estão

inseridos. No caso da Professora Jhully, o contexto foi ímpar, por fazer parte de uma geração que nunca havia vivenciado uma pandemia. A inserção tornou-se ainda mais assustadora.

Oliveira e Rocha (2022) contribuem com o assunto, ao afirmarem que

O início da carreira docente tem sido, para muitos professores, um período difícil, marcado por angústia e desafios diante do enfrentamento que o estudante, e agora professor, encontra na realidade apresentada no contexto escolar em movimento, no qual vários desafios se evidenciam com a falta de estabilidade, de conhecimentos que, ainda, não foram consolidados para a leitura e compreensão, situações que poderão ser contornadas com a assessoria do profissional experiente (Oliveira; Rocha, 2022, p. 7).

Nesse sentido, a fase de inserção dos professores na carreira docente requer uma atenção especial, uma vez que ela desempenha um papel determinante, tanto para o sucesso quanto para o fracasso profissional. Nesse contexto, a formação continuada assume uma importância cada vez maior. Di Giorgi *et al.* (2011) corroboram com a questão ao afirmarem que:

A formação contínua apresenta-se como aspecto importantíssimo a ser considerado, devendo estar intrinsecamente articulada à prática docente, de modo que os conhecimentos e as competências construídas durante a formação inicial possam ser revistos e reconstruídos ao longo da carreira, em um processo que promova o desenvolvimento profissional do professor (Di Giorgi *et al.*, 2011, p. 35).

Essas observações ressaltam a importância do acolhimento e colaboração entre os pares, a escuta nos momentos das reuniões pedagógicas, para ajudá-los a lidar com esses sentimentos e desafios. E ainda, a necessidade de criar um ambiente escolar que valorize diferentes perspectivas e proporcione oportunidades de desenvolvimento profissional, para que os professores iniciantes tenham a chance de se tornar profissionais mais confiantes, engajados e abertos à inovação educacional (Cavaco, 1995).

Mais adiante, no seu memorial, **Jhully** relata: “[...] *ainda no mesmo ano, peguei outra substituição, de quase dois meses, era presencial, foi mais leve, mais tranquilo, mas ainda assim, com bastante dificuldade para ministrar as aulas, mas no final, deu tudo certo, ‘sempre dá tudo certo’*”. (Memorial Professora Jully, 2024, p. 1, grifo nosso).

Conforme elencado, o professor iniciante enfrenta muitas dificuldades no início da carreira docente. Para minimizar essa situação, Marcelo (1999) aponta o intermédio de um mentor experiente. O mentor desempenharia um papel fundamental ao oferecer orientação, compartilhar conhecimentos e experiências, e ajudar o professor a se adaptar ao ambiente escolar. Ao estabelecer essa relação de mentoria, o professor iniciante teria a oportunidade de aprender com alguém que já passou por desafios semelhantes e adquiriu conhecimentos práticos ao longo de sua carreira.

Uma alternativa apontada por Marcelo (1999), seria promover a troca de experiências entre professores iniciantes, pois é comum que esses profissionais se sintam isolados em seus ambientes educacionais. A partilha mútua de inquietações e angústias pode auxiliá-las a superá-las.

Segue-se para o relato emocionante da professora **Vitória Régia**, que se encaminhou ao magistério para honrar o último desejo de sua mãe que, ao sair de casa, deixou o dinheiro em cima da mesa, para que a filha pagasse a inscrição do processo seletivo do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). Foi seu derradeiro gesto de cuidado, pois ela foi atropelada e veio a falecer. Vitória Régia não entendia, não queria fazer a prova, na verdade, não pensava em nada, naquela ocasião tão triste. Todavia, sua tia usou a memória de sua mãe para que ela continuasse em frente. Ela lembra:

Com menos de uma semana que havia perdido minha mãe, fiz o seletivo. Confesso que eu passei o período da realização da prova querendo chorar e, ao mesmo tempo, parecia que eu não estava ali. Mas no final tudo deu certo, foram 45 alunos classificados e fiquei em 14º lugar, ali vi o agir de Deus e o desejo da minha mãe sendo cumprido em minha vida (Professora Vitória Régia, Memorial de formação, 2024, p. 1, grifo nosso).

A professora **Vitória Régia**, dentre as autoras dos quatro memoriais analisados, é a que está há menos tempo na carreira docente, totalizando menos de dois meses. Quando a formação começou, ela ainda não havia sido atribuída, iniciando sua trajetória quase na finalização do presente projeto. Mas seu percurso chama a atenção pela persistência em realizar seu sonho, ou melhor, o da sua mãe, talvez seja o dela também, como se pode depreender diante do relato de que, da sua entrada no IFMT à conclusão do curso, passaram-se treze anos, uma vez que vários acontecimentos a tiravam da rota, atrasando sua formação.

Contudo, ela sempre voltava e, assim, conseguiu concluir o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza (LCN). Ela recorda: *“Finalmente era graduada e apesar de tantas coisas que passei, conclui o curso que minha família toda tanto sonhava”* (Professora Vitória Régia, Memorial de formação, 2024, p. 2, grifo nosso).

No excerto a seguir, ela conta como, depois de todas as adversidades, conseguiu suas primeiras aulas como contratada e sua inserção na docência:

Logo após minha formação, achei que seria fácil e rápido ser atribuída em alguma escola. Começaram as reuniões no Meet para a tão esperada turma/escola. Como era nova na área, não sabia que só quem havia feito o seletivo do Estado podia pegar aulas. Foi frustrante, porque ninguém desejava Biologia na reunião, e eu ali, pronta para ser atribuída, fui impedida por não ter feito o seletivo [...] quando finalmente achei que seria atribuída na disciplina que eu gosto (Biologia), começam novas frustrações. Me senti injustiçada, pois bem na minha vez, pularam por área e fizeram por polo. Por quê? era a pergunta que ecoava em minha cabeça. “Dessa vez fiz tudo certinho, por que isso?”. Às vezes, queremos as coisas do nosso jeito, mas Deus sabe todas as coisas e tudo que Ele faz é perfeito. Se passaram alguns dias que as aulas haviam começado, e na escola EE Antônio José de Lima precisavam de professor na disciplina de Física, no começo, fiquei indecisa se faria a entrevista ou não, mas com o incentivo da minha tia e minha prima, fiz. Após a ligação e descobrir que seria a professora de Física, fui à escola e, chegando lá, a coordenadora já foi me passando as turmas e os livros e disse: “Você começa amanhã cedo, com as turmas 1ªA, 2ªA e 3ªA.”, lembrando que fui à escola no final da tarde. Juro que no primeiro instante achei que iria passar mal, mas não (Professora Vitória Régia, Memorial de formação, 2024, p. 1).

Assim, conclui-se, ao final deste eixo, que as narrativas a respeito da trajetória e decisão de cada indivíduo, no sentido de seguir ou não a profissão docente, perpassam por questões pessoais e financeiras. O que fica de reflexão seria o suporte familiar e das instituições de ensino. Vaillant e Marcelo (2012) sintetizam:

A socialização do futuro docente resulta de um grupo de fatores entre os quais a experiência escolar da primeira infância, o ascendente de seus companheiros, a influência de seus avaliadores (diretores e supervisores), o peso dos agentes socializadores não profissionais (amigos e familiares), a importância da subcultura dos docentes e da estrutura burocrática da escola (Vaillant; Marcelo, 2012, p. 53).

Após dialogar com as narrativas vida de cada participante, passa-se a analisar o Eixo 2.

6.1.2 Eixo 2: Eu e minha formação - o que tenho participado de formação e como ela tem contribuído para o meu exercício docente e minhas necessidades formativas

Este eixo tem por objetivo compreender de quais formações esses professores iniciantes estão participando, suas necessidades formativas e, ainda, se houve ações formativas na perspectiva da indução.

Na análise das narrativas, segue o que aponta a professora **Diamante Negro** no que se refere a sua formação continuada:

Toda a minha formação é proveniente de instituições públicas, ou seja, desde a base até o ensino superior, foram realizados em escolas e universidades públicas. Os cursos que não realizei em instituições públicas, tiveram a participação direta do governo, portanto, de certo modo, públicos também... Durante minha formação universitária, tive a sorte de desenvolver os estágios de docência na escola em que hoje atuo como professora de Língua Portuguesa. Assim, o lugar em que atuo contribui para minha formação muito antes de eu me tornar professora de fato. Desde antes da minha formação, a escola em que atuo abriu as portas e me fez sentir acolhida e valorizada. Hoje, como professora pertencente ao quadro de profissionais, sinto o mesmo. Minha formação na escola é diária, pois, como estou no início de carreira, surgem muitas dúvidas, em especial, em relação à postura em sala de aula e em como conduzir o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos, para isso, as reuniões de alinhamento que ocorrem toda semana são momentos de extrema importância, pois ajudam a compreender como os outros professores conduzem seus trabalhos, permitindo que ocorram trocas de experiências significativas e valiosas (Professora Diamante Negro, Memorial de formação, 2024, p. 2).

A narrativa referente aos desdobramentos cotidianos em sala de aula, como mencionados pela professora é recorrente em trabalhos que relatam sobre inserção e indução de professores iniciantes que, nesse período, encontram-se sem um norte, sendo um fator preeminente para amenizar essa situação e contar com os pares dentro das unidades escolares.

Conforme Tardif (2014) o professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber aos outros. No entanto, no início da carreira docente, a transmissão desse saber torna-se complexa.

Assim, Tardif (2014) menciona:

O professor sabe de certa alguma coisa, mas o que exatamente? Que saber é esse? São eles apenas “transmissores” de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes, no âmbito de sua profissão? Qual é o seu papel na definição e seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar? Qual sua função na produção dos saberes pedagógicos? (Tardif, 2014, p. 32).

Os momentos de alinhamentos pedagógicos são de suma importância para a interação e aprendizagem desses professores. Todavia, como se vê na narrativa, o projeto educacional em Mato Grosso, nessa gestão estadual, não está propiciando aos professores esse momento de interação.

Neste trabalho, indicamos essa lacuna, que foi levantada e apresentada à gestão. Esse encontro semanal seria um momento propício para se discutir a indução desses professores iniciantes, pois ali podem se aproximar dos professores experientes, que seriam seus mentores

Para Marcelo García (1999), os programas de iniciação à docência fazem parte de uma relação indispensável entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional ao longo da carreira, oportunizando aos professores iniciantes assessoria e formação para o confronto dos conflitos que marcam o seu ingresso na docência. Para o autor, esses programas, assim entendidos, correspondem à ideia de que o processo formativo do professor é contínuo e deve ser realizado em consonância com as necessidades apresentadas pelos docentes em cada etapa de sua carreira.

Vale a pena destacar, conforme Silva (2021), que a indução se diferencia da mentoria, que é considerada uma ferramenta importante dentro do processo de indução, mas a ideia de um mentor está associada a uma pessoa específica, que oferece apoio durante o período inicial de “sobrevivência” do professor. A indução, por outro lado, busca não apenas ajudar na sobrevivência, mas também promover o desenvolvimento da aprendizagem profissional.

As autoras Cruz, Farias e Hobold (2020), defendem uma visão crítica da indução, que reconheça e defenda a necessidade de que os professores iniciantes tenham espaço de formação, acolhimento e acompanhamento de sua atuação profissional. Essa visão considera que a indução deve ser um processo holístico que leve em conta as dimensões objetivas e subjetivas do trabalho docente.

Em suma, a compreensão crítica do conceito de indução é fundamental para garantir que os professores iniciantes tenham as condições necessárias para se desenvolverem profissionalmente e serem bem-sucedidos na sala de aula.

Alarcão e Roldão (2014) argumentam que uma visão mais apropriada da indução envolveria uma colaboração entre a instituição de formação e as escolas, que constituem o ambiente de trabalho e o contexto de socialização profissional, como é evidenciado nos estágios da formação inicial. Elas também sustentam que, no cerne de qualquer processo bem-sucedido de desenvolvimento profissional, como é o caso da indução, não devem predominar apenas os aspectos de socialização profissional, embora esses sejam preponderantes nas experiências dos professores iniciantes.

De acordo com as autoras, o verdadeiro diferencial profissional reside na construção do conhecimento profissional, que tem o potencial de impulsionar uma transformação significativa na prática do professor, ao longo de um contínuo percurso de desenvolvimento profissional sustentado (Alarcão; Roldão, 2014, p. 120).

Diante das dificuldades enfrentadas no início da carreira docente, é essencial que haja um apoio contínuo para permitir que os professores continuem a aprender ao longo de sua trajetória profissional, promovendo, assim, seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente. No entanto, para que isso ocorra, efetivamente, é fundamental que as políticas educacionais, ou mesmo as escolas, criem programas de formação de professores que se preocupem com as necessidades específicas de cada fase da carreira docente. Neste sentido, vislumbra-se os programas de indução como caminho para subsidiar os processos de inserção de professores iniciantes.

Enfim, levando em consideração as discussões apresentadas até aqui sobre a importância de programas de indução docente, é possível compreender e defender a indução profissional na carreira docente, concebendo-a como um processo formativo sistematizado que versa sobre o acompanhamento do professor iniciante no período da sua inserção na carreira. Desse modo, coaduna-se com Marcelo e Vaillant (2017), que reforçam sobre o comprometimento das escolas no tocante aos programas de indução para o seu desenvolvimento, afirmando que os professores precisam de experiências formativas dentro e fora da escola para aprender, refletir e colaborar entre si. Isso vale para os professores experientes, mas, também, para os professores que estão em seu início de carreira.

A professora **Bicha Fêmea** relata sobre as formações de que tem participado:

Tenho participado assiduamente da formação de professores, o que tem desempenhado um papel fundamental na qualidade e segurança

na ministração das aulas em sala. Por meio desse treinamento, tenho adquirido novas habilidades para atualizar os conhecimentos e aprimorar as práticas pedagógicas (Professora Bicha Fêmea, Memorial de formação, 2024, p. 1).

Apesar de a formação ser de maneira fragmentada, por área de conhecimento, os professores conseguem assimilar e desenvolver habilidades para o fazer docente. O relato da professora **Bicha Fêmea** destaca que essas formações a ajudam a desenvolver uma maior segurança para ministrar suas aulas.

Enquanto a professora **Jhully** ressalta que as formações são muitas, todavia, nenhuma específica para professores iniciantes, se assim tivesse, faria toda diferença no desenvolver do se fazer professor.

Ultimamente, o governo tem disponibilizado uma diversidade de cursos através de plataformas digitais no intuito de melhoria na formação acadêmica de professores, porém, deixa muito a desejar quando o assunto é professor iniciante, não percebem que precisamos de uma atenção diferenciada, não porque somos melhores, mas porque necessitamos de uma apoio moral tanto do governo, que sempre vem investindo em formações, quanto também da própria escola, ao receber esses professores; posso afirmar, por experiência própria, que, como iniciantes, muitas vezes ficamos retraídos e não compartilhamos nossas dores e nossas dificuldades, muitas vezes, por medo de julgamentos, vergonha de falar que não sabemos entre outros aspectos (Professora Jhully, Memorial de formação, 2024, p. 1).

Esses relatos coincidem com o que enfatizam Almeida, Pimenta e Fusari (2019), no que se refere à formação continuada para professores iniciantes, sendo o processo de socialização profissional necessário para sedimentar a vida da escola em bases democráticas, com uma dinâmica de gestão pedagógica participativa, coletiva e comprometida com a aprendizagem e a inclusão de todos no mundo do conhecimento. É importante, também, pensar mudanças na maneira de formar professores, de ensiná-los a ensinar, para o que se faz imprescindível superar a cultura de isolamento entre as disciplinas e o distanciamento das ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas; é essencial, ainda, uma formação continuada que incentive práticas de diálogo direto com a realidade das escolas e da vida dos professores e gestores.

Assim, para superar os desafios apresentados nos anos iniciais da carreira docente, um dos meios para minimizar as angústias dos professores iniciantes pode ser por intermédio da formação continuada no espaço escolar, possibilitando a troca

de experiências e o trabalho coletivo, envolvendo professores mais experientes e iniciantes (mentoria).

Esses momentos de formação são imprescindíveis, conforme destaca Imbernón (2009, p. 25), ao discutir a importância de uma “formação colaborativa do coletivo docente, com compromisso e responsabilidade coletiva”, visando aumentar o conhecimento pedagógico e a autonomia.

Em sua narrativa, a professora Jhully menciona que os professores precisam de “apoio moral” tanto das políticas de formação do governo como da gestão escolar. Com Tardif (2014, p. 116, grifo do autor), compreende-se que “Todos esses discursos mostram que o ensino ainda é, no fundo, um ‘ofício moral’, que serve sempre de lente de aumento para as angústias e inquietações da opinião pública”.

A maioria dos discursos que hoje tratam do ensino e são veiculados pela classe política, pela mídia e pelos formadores de opinião, frequentemente questiona se os professores trabalham bastante, se trabalham corretamente e/ou se dão um bom acompanhamento aos seus alunos. Constata-se, portanto, que boa parte das pessoas que se interessam pelo ensino falam, sobretudo, e até exclusivamente, daquilo que os professores deveriam ou não deveriam fazer, ao invés de se interessar pelo que fazem realmente.

A análise do memorial da professora **Vitória Régia**, referente ao eixo apresentado, evidencia:

Como fui atribuída recentemente, ainda não estou participando de formação, a coordenadora pediu para fazer o e-mail institucional, que logo farei os cursos. No começo, tive muita dificuldade em mexer com o diário eletrônico, a primeira vez que fui lançar as frequências, lancei os dias trocados das turmas do matutino com a do vespertino, quase morri, achava que não havia como editar. Cheguei na coordenadora e falei que havia feito algo errado e não sabia como fazer para corrigir. Ela, tranquila, me falou: “Calma, tem como editar. Depois é só arrumar, não precisa ficar nervosa.” (Professora Vitória Régia, Memorial de formação, 2024, p. 1).

Como fazia menos de um mês de sua atribuição, ela ainda não estava desenvolvendo as formações ofertadas pelo governo estadual, formação essa inserida dentro de uma proposta de melhoria dos índices da educação, que oferta cursos online por área de conhecimento, de acordo com o decreto Nº 1.497, de 10 de outubro de 2022 (Mato Grosso, 2022), que dispõe sobre a Programa Educação – 10 Anos, no âmbito do Estado de Mato Grosso mencionadas no corpo do texto.

O “ficar nervosa” é resultado das pequenas dificuldades do cotidiano, que todas as profissões têm, contudo, quando existe apoio dos mais experientes para com os iniciantes, torna-se muito mais fácil superá-las, justamente por causa do suporte, do acolhimento, da partilha das angústias.

Finaliza-se este eixo com a constatação de que a fragilidade na formação para os professores iniciantes é evidente. Diante disso, esta será uma luta pessoal, mesmo após o término desta pesquisa, isto é, buscar meios para que sejam implantadas formações para os iniciantes no espaço escolar pesquisado, onde me insiro como professora; quiçá políticas públicas mais abrangentes, que atinjam uma maioria de professores iniciáticos.

Dá-se sequência à análise dos memoriais de formação com o próximo eixo.

6.1.3 Eixo 3: Quem sou eu enquanto professor iniciante, que relevância social têm as minhas ações dentro da escola

Para além da finalidade de conferir uma habilidade legal do exercício profissional da docência, a formação inicial deve formar o professor e, conforme Pimenta (1996, p. 4), colaborar [...] “para o exercício de sua atividade docente, uma vez que o professor não é uma atividade burocrática para o qual adquirir conhecimento e habilidades técnicas mecânicas”.

Diamante Negro, no excerto abaixo, ressalta a relevância social de sua atividade como docente, pois que, mesmo sendo iniciática na profissão, sem formação específica para enfrentar os desafios em sala de aula, é preciso tentar fazer a diferença:

Enquanto professora iniciante, sou alguém que está tentando resgatar nos alunos o amor pela escola, o gosto pelo aprender, o sabor do descobrimento de coisas novas, a sensação de pertencer àquele lugar que te marca pelo resto da sua existência. Enquanto professora iniciante, sou, ainda, um ser em construção (e tenho certeza de que sempre serei), sou aquela pessoa que todos os dias tenta ressignificar o que é ruim e preservar o que é bom, sou aquela que está tentando não desistir antes de viver os momentos mais marcantes e significativos que já vivi enquanto aluna e sei que posso revivê-los enquanto professora. Por fim, sou a profissional que busca entregar o meu melhor e transformar a vida dos que atravessam ou que ainda irão atravessar o meu caminho (Professora Diamante Negro, Memorial de formação, 2024, p. 2).

A narrativa da professora **Diamante Negro** foi de uma criticidade pertinente à reflexão proposta no contexto da formação desenvolvida na unidade escolar, quando pondera:

Contudo, como nem tudo é perfeito, é preciso fazer uma crítica, não contra a escola, mas ao sistema burocrático que a envolve. Como uma instituição do governo do estado, a escola “precisa” seguir normas e diretrizes para uma “boa” organização e obtenção de resultados. O professor tem clareza de como deve ser a escola e compreende a fragilidade em que se encontra quando narra: “No entanto, acredito que, ao adotar certas medidas nas instituições de ensino, há uma diminuição do potencial da instituição e de seus profissionais .Percebo que, na época em que eu era estudante da educação básica, os professores tinham maior autonomia em sala, seus procedimentos e condutas eram baseados em planejamentos alinhados com a coordenação escolar, que conhecia a fundo todas as realidades existentes na escola (Professora Diamante Negro, Memorial de formação, 2024, p. 3 grifo nosso).

Continuando sua reflexão referente ao eixo proposto, a professora ressalta:

Quando me sobra tempo para observar meus alunos, não encontro mais pessoas otimistas, entusiasmadas e que se sentem pertencentes àquele ambiente, como eu me sentia na minha época de estudante, vejo meninos e meninas perdidos, que não veem a hora de sair da escola e voltar para suas casas. A professora descreve seu olhar sobre os alunos atuais, muito marcante, diferente do que conviveu em sua escolaridade, e descreve: Lembro que durante a minha educação básica minha tristeza era quando batia o sino para ir embora, muitas das vezes eu e meus colegas nem íamos, ficávamos na quadra jogando vôlei ou no pátio conversando, a gente sabia que aquela escola era a extensão das nossas casas, nos sentíamos parte da escola e aquela sensação era única (Professora Diamante Negro, Memorial de formação, 2024, p. 3, grifo nosso).

Aimi e Monteiro (2002 p. 6) apresentam referenciais que possibilitam analisar o memorial da Diamante Negro quando mencionam: “É preciso buscar uma formação docente mais humana, acolhedora e, acima de tudo, preocupada em escutar, em acompanhar os que se encontram em formação”, isto porque os autores acreditam que “assim poderão começar a ouvir, acolher e escutar seus alunos e a criar novas histórias com eles”

Apesar de toda a diversidade de sentimentos que envolve o professor nesse início de carreira, essa forma de pensar traz um ânimo aos que acreditam em uma educação transformadora, começando pela formação acadêmica e se estendendo a sua inserção na escola.

Em autores como Shulman (2014), buscou-se reflexões que possibilitassem compreender melhor as proposições de que os professores precisam adquirir uma “base de conhecimentos” para o exercício da docência. O esperado seria que esses conhecimentos fossem repassados pela gestão da escola como um processo natural, todavia, o que se vê, na prática, é que a burocracia distancia professor/coordenação.

Os memoriais das professoras **Bicha Fêmea** e **Jhully** correlacionam-se no que tange ao compromisso ético, pelo amor que desenvolveram pela educação nesse pouco período que estão em sala de aula. Elas salientam a importância de se colocar no lugar do outro, ou seja, dos alunos e levantam uma bandeira de que a educação pode ser transformada por professores que realmente entendem o seu papel na sociedade.

Enquanto professora iniciante, tenho exercido o papel que cabe a todos que carregam a difícil e compensadora missão de ser professor, com compromisso ético com os estudantes e responsabilidade social, é claro que me adaptando à realidade na qual estou inserida, mas visando os rumos que seguirá no futuro a sociedade brasileira. Apesar de iniciante, tenho contribuído com minha experiência de vida para o fazer pedagógico, e que tem sido de grande importância junto a minha formação universitária. Tenho desenvolvido, através das minhas ações, a capacidade de compartilhar conhecimentos e saberes, comunicar, ensinar, organizar, administrar, evoluir, enfrentar problemas e situações, considerando deveres para uma docência com responsabilidade social, buscando resultados positivos na comunidade escolar. [...] mesmo sendo iniciante, tem sido relevante meu trabalho em sala de aula, minhas ações têm surtido efeito, de alguma forma, pois tenho percebido, dia após dia, e isso tem me ajudado a olhar para cada aluno de uma forma especial, mesmo aqueles que tiram nosso juízo e que, por uns minutos, nos fazem perder a paciência, mas depois vem o sentimento de que por trás de um aluno, tem uma criança (Professora Bicha Fêmea, Memorial de formação, 2024, p. 1).

Esse posicionamento faz-se refletir no que Vaillant e Marcelo (2012, p. 53) mencionam, que o ato de ensinar faz parte da atividade humana cotidiana. Ao ensinar, pode-se atuar de maneira intuitiva, empregando o sentido comum. “Esse ato de ensinar pode ter a capacidade de deixar marcas na memória e na biografia das pessoas”.

Tardif e Lessard (2012) trazem uma interessante, sobre o que os professores dizem a respeito do desenvolvimento do afeto pelos alunos. Para eles,

O amor das crianças e dos jovens é um tema com significados de diferentes nuances, mas apesar disso, recorrente na fala dos professores. A relação de inúmeros professores com os alunos e com a profissão é antes de tudo uma relação afetiva. Eles amam os jovens e gostam de ensinar. Esse sentimento brota, geralmente da história pessoal e escolar do indivíduo. Muitos professores nos disseram que quando eram alunos, já gostavam de ensinar os outros (Lessard; Tardif, 2014, p. 78).

Tornar-se professor é uma construção, às vezes, imperceptível, que pode surgir ainda na infância, acaba nascendo quando as brincadeiras são voltadas ao processo de aprendizagem. Aqueles que têm uma predisposição a educar sempre se torna o professor na hora da brincadeira; ensinar já está nas suas ações, mesmo que involuntariamente.

A professora **Vitória Régia** demonstrou uma maior preocupação referente ao alinhamento de regras estabelecidas pela escola, que devem ser cumpridas pelos professores e alunos. Nesse quesito, ela assume ter uma dificuldade, no momento, pois não está ministrando aulas na sua disciplina de formação, mas sim na sua área de conhecimento. Isso, aliado às salas lotadas e à indisciplina, que dificulta seu trabalho. Ela também compreende que o seu papel social ainda está em construção.

Como professora, observo que devido à disciplina ser Cálculo, os alunos têm muita dificuldade e temos pouco tempo para trabalhar o conteúdo e sanar as dúvidas de cada um, principalmente quando as turmas são cheias. Nota-se que, na atualidade que nos encontramos, os alunos não temem, tampouco demonstram interesse nos estudos, não só em uma disciplina, mas sim num todo, dificultando ainda mais nosso trabalho, tanto de professores experientes quanto professores iniciantes. Na parte teórica, levo objetos como lanterna, ímãs, corda e outras coisas relacionadas com o conteúdo a ser estudado, para demonstrar o que estamos estudando e facilitar a compreensão deles. Por ser professora iniciante e a escola ter regras, muitas vezes sou chamada de “chata”, principalmente por exigir dos alunos que sigam as regras da escola. Isso não me chateia, levo na esportiva e sou bem extrovertida com eles, com isso, acabam cedendo. Percebo que a cada novo dia tenho oportunidades de aprender ao ensinar meus alunos, apesar de estar dentro de uma sala de aula com uma disciplina que não era a minha favorita, pois amo Biologia, mas também não odiava, pois gosto de Física (Professora Vitória Régia, Memorial de formação, 2024, p. 2).

Almeida, Pimenta e Fusari (2019) ponderam que

[...] para favorecer o início do processo de socialização profissional é necessário sedimentar a vida da escola em bases democráticas, com uma dinâmica de gestão pedagógica participativa, coletiva e

comprometida com a aprendizagem e a inclusão de todos no mundo do conhecimento. É importante também pensar mudanças na maneira de formar professores, de ensiná-los a ensinar, para o que se faz imprescindível superar a cultura de isolamento entre as disciplinas e o distanciamento das ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas; é essencial ainda uma formação continuada que incentive práticas de diálogo direto com a realidade das escolas e da vida dos professores e gestores (Almeida; Pimenta; Fusari, 2019, p. 6).

Essa dinâmica fará com que inclusão dos professores iniciantes seja menos traumática; essa carga de responsabilidades e tensões, sendo compartilhada por uma gestão democrática, superará o isolamento tão evidente dos professores iniciantes dentro das escolas. A escola é um local privilegiado de aprendizado profissional por meio da socialização e do desenvolvimento profissional dos professores. Nessa perspectiva, compreende-se que uma formação nesses moldes se mostra um caminho necessário para avançar, para além dos limites que se colocam hoje, sobretudo por parte das políticas neoliberais de formação de professores.

6.1.4 Eixo 4: De que forma o projeto de formação universidade-escola está contribuindo com minha formação

A análise deste último, mas não menos importante eixo, enfocou a contribuição que a formação ofertada, específica aos professores iniciantes, tem trazido ao seu crescimento profissional, tendo em vista que a formação na escola é de suma importância a todos e todas. Isto acontece quando ela ocorre num jogo dialético de dentro para fora e de fora para dentro; da prática para a teoria e vice-versa; do empírico para o conceitual; do particular para a totalidade.

Os relatos das professoras se complementam e, ao lê-los, é nítida a carga emocional que se derrama nas entrelinhas, pois elas estão na profissão que escolheram – ou será que foram escolhidas? – e este momento, da escrita dos seus memoriais, permite que elas vivenciem esse importante processo de reflexão e descoberta.

Referente à importância da formação para os professores, Franco (2019) elucida:

No entanto, o que considero relevante realçar é que a formação contínua não deve ser encarada como um adendo à formação que faltou. Formação contínua não é suprir deficiência de formação

anterior, formação contínua é a necessidade de integrar vida e formação; articular a pessoa do professor às circunstâncias de seu trabalho e profissão, de forma crítica e integrada; criando condições de vivências formativas que permitem o autoconhecimento; a autoformação; os processos de identidade e profissionalização docente (Franco, 2019, p. 99).

Nesse aspecto, todas destacam que a formação universidade-escola propiciou reconhecer-se como um profissional da educação que está construindo suas bases, sua identidade enquanto docente; as experiências trocadas durante a formação proporcionaram essa reflexão: “que profissional almejo ser?”.

Vaillant e Marcelo (2012, p. 173) dizem: “Quando os professores participam da formação de seu próprio aprendizado, seu compromisso cresce”. Sendo assim, outra coincidência entre os memoriais é que o reconhecimento de que a formação permitiu uma interação real, pois não eram apenas espectadores, também tiveram a oportunidade de falar, aspecto relatado como “*excepcional em uma formação*” pois todos foram ouvidos (Professora Jhully, Memorial de formação, 2024, p. 2, grifo nosso).

Zabalza (2004, p. 7) discorre que “a qualidade do corpo docente, especialmente da universidade, está fortemente ligada à formação que os professores receberam”. Essa formação refletirá na sua prática docente dentro da escola, todavia, a falta de um consenso político básico sobre o papel da educação e a função da escola, em todos os seus níveis, mantém uma constante instabilidade no sistema educativo e dificulta enormemente a configuração de um perfil profissional dos professores.

Essa partilha e a reflexão desencadeada fez perceber que todos tiveram dificuldades no início da docência, variando em graus de intensidade. Saber disso fortaleceu os ouvintes, pois transparecia que era possível transpor essas barreiras e que não estavam sozinhos em suas angústias. Não obstante, a comunicação, ou seja, o falar com o outro e compartilhar as dúvidas, não é sinônimo de fracasso e sim, como relata **Vitória Régia** (Memorial de formação, 2024, p. 2, grifo nosso), um modo de buscar “*fazer as coisas com excelência*”.

As narrativas indicam como a formação universidade-escola, ofertada pelo projeto, fez a diferença – uma diferença que continuará reverberando. Assuntos antes silenciados pela correria do dia a dia foram expostos e se tornaram essenciais e acessíveis a todos, em especial, a este professor iniciante que se vê no “olho do

furacão”. Assim, destaca-se a relevância dessa formação, demonstrada nas falas das professoras:

Termino este memorial reconhecendo a relevância dos encontros do projeto de Formação em Inserção e Indução de Professores Iniciantes, pois, através deles, estou tendo a possibilidade de refletir, me auto reconhecer profissional da educação e construir as bases de minha identidade enquanto professora. Participar do projeto está me fazendo compreender quem sou e o que pretendo me tornar, além disso, o projeto está me ajudando a trilhar os caminhos que devo seguir para chegar a ser a professora que almejo (Professora Diamante Negro, 2024, p. 3).

O projeto formação universidade-escola traz efetividade para um desenvolvimento em todas as áreas, seja na formal, psíquica ou social, permitindo a troca de experiências, elevando conhecimento, fixando uma prática contextualizada, na busca de um ensino inovador e elevação de índices educacionais. A formação tem promovido e fortalecido conhecimento das pessoas envolvidas no processo, seja na execução, acompanhamento ou mesmo avaliação, vem lapidando o desenvolvimento das habilidades e competências nos profissionais e acadêmicos, o que se tornou essencial para o crescimento contínuo de todos na escola (Professora Bicha Fêmea, Memorial de formação, 2024, p. 2).

O projeto de formação universidade-escola tem contribuído de maneira efetiva para meu desenvolvimento acadêmico, cognitivo e social, um divisor de águas, pois tem proporcionado melhorias na minha vida acadêmica, me permitindo viver novas experiências, participar de uma formação onde não só ouvimos, mas também temos a oportunidade de falar, é excepcional em uma formação, cada experiência ouvida, cada relato compartilhado nos faz refletir que todos tiveram dificuldades no início, umas menos agravantes, outras mais, mas que esse tempo passa, que toda dificuldade se transforma em experiência e aprendizado, que serão levados para o resto das nossas vidas, eu espero aguentar firme nessa caminhada, como iniciante tenho vivido várias experiências, umas boas, outras ruins, mas que tenho certeza que daqui a alguns longos anos irei olhar para trás e me orgulhar da linda história que estou construindo (Professora July, Memorial de formação, 2024, p. 3).

O projeto de formação tem ajudado muito, me mostrando que devo ser mais comunicativa, buscando tirar dúvidas e, assim, podendo fazer as coisas com excelência. Hoje vejo o reflexo disso quando encontro algum aluno na rua, supermercado, ou qualquer outro lugar e eles me gritam, acenando: “Oi professora!”, tem sido muito gratificante, isso enche meu coração e me faz querer continuar, apesar de todas as adversidades que podem aparecer. Me faz perceber que eu já passei por tantas outras dificuldades na vida e nada disso me fez parar, também me lembrando de uma frase que diz: “Quando estiver cansado, descanse. Mas nunca desista!”. Sei que ainda tenho muitas coisas a aprender, mas nada vai me fazer desistir daquilo que demorei

13 anos para conquistar (Professora Vitória Régia, Memorial de formação, 2024, p. 2).

Considerando a formação como um *continuum*, é procedente a formulação de Canário (2006), ao defender a escola como local privilegiado de aprendizado profissional por meio da socialização e do desenvolvimento profissional dos professores. Nessa perspectiva, compreendemos que uma formação que não se encerra na universidade e/ou na instituição escolar, deve passar por elas, como um caminho necessário para avançar, para além dos limites que se colocam hoje, sobretudo por parte das políticas neoliberais de formação de professores.

De acordo com Silva e Almeida (2006, p. 17), “ao fazer da reflexão fundamentada da prática pedagógica individual e coletiva o cerne do processo formativo na escola”, a formação continuada recebe maior importância por contemplar as necessidades reais dos professores.

A oportunidade de trazer a universidade até o chão da escola propicia ampliar a visão dos professores a transformar suas práticas pedagógicas, pois alia-se teoria e prática, que deixar de estar desassociadas.

Com relação à formação continuada, segundo Romanowski (2012, p. 01), esta “assume maior relevância para os professores principiantes, pois é neste período que ocorre uma intensificação do aprendizado profissional e pessoal”, portanto, o professor iniciante precisa ser visível e tratado de acordo com sua fase de desenvolvimento da carreira docente.

Perfazendo todo esse caminho, fica evidente o quão importante foi a troca de experiências entre os cursistas, pois as narrativas refletem os seus sentimentos, anseios e possíveis transformações por meio desse momento único na vida e carreira desses professores iniciantes do município de Juscimeira/MT.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, intitulada “Inserção e indução de professores iniciantes do Ensino Fundamental II das escolas estaduais no município de Juscimeira/MT - Estudos e possibilidades” surgiu do interesse em investigar como ocorre o processo de inserção e indução e as necessidades formativas dos professores iniciantes da rede estadual daquele município. Esse interesse foi motivado pelo fato de eu própria, pesquisadora e autora desta dissertação, ser professora, na área de História, tendo atuado, também, por mais de doze anos, na gestão escolar, como diretora e coordenadora.

No período em que ocupei as funções de diretora e coordenadora, nunca me preocupei em promover uma formação específica para auxiliar práticas de inserção e indução desses professores no espaço escolar, tampouco palestras que levantassem essa temática. Com o passar do tempo, isso me incomodava, ao observar, na prática, as dificuldades dos professores novatos, sendo assim, quando tive a oportunidade de pesquisar sobre o tema, dediquei-me a ele e foi muito enriquecedor, tanto academicamente como pessoalmente.

Por meio da bibliografia consultada e do mapeamento elaborado, somados aos relatos dos memoriais de formação, foi possível encontrar algumas das respostas aos questionamentos realizados na investigação e, para além disso, refletir e entender os anseios, angústias e dificuldades dos professores pesquisados, que, por vezes, ficam escondidos por trás de cada rosto, e, agora, foram sendo desveladas por meio da formação e dos memoriais escritos.

O objetivo da pesquisa foi analisar como os professores iniciantes se percebem inseridos na formação continuada da escola junto aos seus pares e se reconhecem ações de indução que atendam às suas necessidades formativas. E, para atingir tal objetivo, utilizei os memoriais como instrumentos de análise da formação, construídos ao final de uma formação realizada na escola.

Ao iniciar a pesquisa, foram identificados quem eram os professores iniciantes do Ensino Fundamental II no município, as disciplinas que lecionavam, quanto tempo tinham de docência e, em seguida, as necessidades formativas que eram mais pertinentes a esse início de carreira. Constatei que as formações que lhes foram destinadas ao longo da carreira docente e as atuais do período que estão na docência não contemplavam a inserção e indução. Por essa razão, foi sugerida aos professores

e gestores de escolas que contavam com professores iniciantes em seus quadros, uma formação dedicada ao tema.

O suporte teórico sobre o tema foi norteado por meio de mapeamento das pesquisas mais publicações relacionadas ao tema desta pesquisa. Posteriormente, foi elaborada uma proposta de formação que abarcava as definições do que seriam: **inserção, indução, e necessidades formativas dos professores iniciantes**. No que refere às definições dos temas, houve um grande avanço, com a participação de todos durante a formação. Assim, para a análise de dados, foram usados os memoriais de formação.

As narrativas demonstraram que, a indução profissional defendida por Wong (2020) ainda não se constitui como uma política sistemática de apoio aos iniciantes. Assim, a proposta foi, a priori, iniciar grupos de estudos e apoio entre experientes e iniciantes, nas unidades escolares, com objetivo de ganhar força e expandir para além dos muros da escola e chegar até a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, para que esta desenvolva projeto de práticas à indução para os professores iniciantes na carreira docente, temática cada vez mais importante nos espaços de discussões acadêmicas.

O que foi verificado, em conformidade a formação continuada, é que não são consideradas as necessidades formativas dos docentes, ou seja, sendo blocos de estudos online, com teorias predominantemente descontextualizadas, ou seja, conforme o pacto que é feito pela Secretaria de Educação, e isso desestimula a participação dos professores de forma efetiva, desperdiçando recursos das formações (Imbernón, 2010). Dessa maneira, a formação de professores deve ser flexível, adaptada às necessidades individuais e coletivas, bem como considerando as situações/condições de trabalho do próprio professor, dentro do contexto escolar.

No que se refere ao processo de inserção e da importância do acolhimento com o professor iniciante, as narrativas expressam um apoio entre os pares, ou seja, com os professores experientes. Em relação à equipe gestora ficou evidente que é preciso de mais estudos formativos para sistematização.

Sendo assim, a relevância social que almejo, ao finalizar esse trabalho, é que os professores iniciantes tenham vez e voz dentro do espaço escolar, bem como seja garantido um programa de inserção profissional que favoreça a indução que e o aprendizado da docência.

Enquanto pesquisadora, relato que investir nesta pesquisa representou um momento ímpar, que vai muito além da produção do conhecimento, ao fazer parte do meu desenvolvimento intelectual e profissional. A pesquisa me desafiou, moveu e motivou, de maneira criativa, incentivando o desenvolvimento do pensamento inovador e da capacidade crítica.

Portanto, concluo esta pesquisa na expectativa de que esta possa colaborar com os professores iniciantes nos primeiros passos de suas carreiras.

E a outros atores que tenham interesse por essa temática, almejando, assim, que estes possam estar inseridos na elaboração das políticas públicas, às escolas, aos gestores escolares, aos coordenadores pedagógicas e aos professores iniciantes que venham a contemplar esses profissionais

Finalizo este trabalho me sentindo agraciada pela oportunidade de aprofundar meus conhecimentos e contribuir com o avanço de estudos na área de formação de professores para o ensino Fundamental II, especialmente, para os professores iniciantes, deixando, assim, um legado para o município de Juscimeira. E que, após ouvir todas as narrativas, e sentir suas necessidades, anseio prementemente que esta pesquisa sirva de semente para a implantação de programas de formação voltados para os professores iniciantes dentro da rede pública de ensino em Mato Grosso.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A Aventura (Auto)biográfica - teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a resignificação das imagens – lembranças/recordações - referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, 2011.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da.; BÔAS, Lúcia Villas. (org.). **Pesquisa (Auto) biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018.

AIMI, Deusodete Rita da Silva; Monteiro, Filomena Maria Arruda. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: tensões experienciadas no contexto da escola pública. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** Brasília, v. 103, n. 264, p. 505-525, maio/ago., 2022.

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Form. Doc** Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

ALMEIDA, Maria Isabel de; Pimenta, Selma Garrido; Fusari, José Cerchi. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 187-206, nov./dez. 2019.

ARAÚJO, Eliane Carneiro de. **Expectativas, desafios e possibilidades na voz de professores iniciantes nos anos finais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Taubaté, 2019.

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BANDEIRA, Tagiana Maria da Silva. **Formação continuada de professores que ensinam geografia no município de Campo Verde/MT:** narrativas em cartas pedagógicas, 147 fls. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, Rondonópolis, 2022.

BARROS, Janailza Moura de Sousa. **Contribuições do Programa Híbrido de Mentoria (PHM) da UFSCar para o desenvolvimento profissional docente:** perspectiva de professores iniciantes. 2021. 188 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, SP, 2021.

BRAGANÇA, Inês. F de S.; NAKAYAMA, Bárbara C. M. S; TINTI, Douglas da S. **Narrativas, formação e trabalho docente**. Editora CRV. Curitiba, 2018.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Livraria Porto, 1994.

BORGES, Fabiana Vigo Azevedo. **Os especialistas escolares no trabalho de mentoria: desafios e possibilidades.** 2017. 289 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2017.

CARVALHO, Maria Andresiele Andrade; MOURA, Diego Luz. A entrada na carreira docente: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 28 e280022, 2023.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia** (org.) Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CASTRO, Aline Aparecida de. **Formação continuada de professores iniciantes na rede municipal de Ponta Grossa: considerações acerca de suas contribuições.** 2022. 123fls. Dissertação (Mestrado em Educação de Ponta grossa/PR) – Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR, 2022.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor.** 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 155-191.

CAVACO, Maria Helena. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor.** Portugal: Porto Editora, 1999.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CLEMENTE, Adriana dos Reis. **Inserção e indução à docência no Mato Grosso: percepções de professores iniciantes em narrativas.** 2020. 203 fls. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, Rondonópolis, 2020.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, [s. l.], v. 14, n. 1-15, e4149114, jan./dez. 2020.

CRUZ, Gisele Barreto *et al.* Indução docente em revisão: sentidos concorrentes e práticas prevalentes. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v52,2022.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini *et al.* **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

ESTRELA, Maria Teresa; MADUREIRA, Isabel; LEITE, Teresa. Processos de identificação de necessidades: uma reflexão. **Revista de Educação**, Lisboa, v. VIII, p. 29-48, jan. 1999.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Da pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado.** *In: A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas.* [e-book]. FRANCO, Maria A. S; CAMPOS, Elisabete F. E. (org.). Santos, SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 17-31

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas Estado da Arte. Revisão & Sínteses. **Educ. e Soc.** v. 23, n. 79. ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsychSBW4xJT48FrdCtqfp#> Acesso em: 20 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FURLANETTO, Ecleide Cunico; NACARATO; ADAIR Mendes; GONCALVES, Terezinha Valim Oliver. **Espaços formativos, trajetórias de vidas e narrativas docentes.** Editora CRV. Curitiba, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil.** *In: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática.* Petrópolis: Vozes, 2010, p. 29-38

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional de professores. *In: Nóvoa, A. (org.). Vidas de professores.* Portugal: Porto Editora, 2013.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. (org.) Vidas de professores.* 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores.* Portugal: Porto Editora, 1995. p. 39-46.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Juscimeira. **IBGE.** Cidades e Estados. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt/juscimeira.html> Acesso em: 10 ago. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica,** Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Merza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. Rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Paulo G.; SANTOS, Sandra Mendes. O coordenador pedagógico na educação básica – desafios e perspectivas. v. 2, n. 4 jul./dez. 2007. **Revista de Educação Educere ET Educere – UNIOESTE**, p. 77-90.

LINHARES, Célia F. S. **A invenção da Escola Pública**: o legado das vozes e das letras na formação dos professores. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 1996.

LÜCK, Heloisa. **Liderança em gestão escolar**. 7. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011 (série cadernos da gestão 4).

MARIA, Isabella Cecília Reis Soares de. **Inserção na carreira docente**: do probatório ao desenvolvimento profissional. 2016. 112fls. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2016.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo**, Revista de Ciências da Educação, [S. l.], n. 8, p. 7-22, 2009.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores** – para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação).

MARCELO GARCIA, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p.1224- 1249, out./dez. 2017.

MATO GROSSO, Secretaria Adjunta de Gestão de Pessoas/Superintendência de Monitoramento, **Orientação Técnica** no 04/202404/2024.

MATO GROSSO. Poder Executivo. **Decreto Nº 1.497, de 10 de outubro de 2022**. Dispõe sobre a Programa Educação - 10 Anos, no âmbito do Estado de Mato Grosso, 2022a. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mt/decreto-n-1497-2022-mato-grosso-dispoe-sobre-a-programa-educacao-10-anos-no-ambito-do-estado-de-mato-grosso?q=1988> Acesso em: 05 set. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 176, de 12 de abril de 2022**. Estabelece normas e procedimentos para a educação no estado de Mato Grosso. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 12 abr. 2022.

MORAIS, Jaqueline de Fatima dos Santos. A escola pública e os discursos sobre sua pretensa crise: **Teias**, Rio de Janeiro, ano 2, nº 4, pag.55-61, jul/dez 2001.

MORAIS, Jaqueline de Fatima dos Santos; Araújo, Mairce da Silva, Histórias e memoriais docentes: a escrita de si como possibilidade de autoformação, in: ROMÃO, Eliana Sampaio; NUNES, César; Carvalho, José Ricardo (org). **Histórias e memórias docentes**: a escrita de si como possibilidade de autoformação. 1. Ed. Campinas: Librum, 2013. P.125-140.

MORAIS, Jaqueline de Fatima dos Santos. **Memoriais de formação como dispositivo teórico-metodológico da pesquisa narrativa (auto) biográfica**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Rev. Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MUNICÍPIO DE JUSCIMEIRA – Sua origem e desenvolvimento histórico. **Portal da Prefeitura Municipal de Juscimeira**. História do município. Saiba mais sobre o município. Disponível em: <https://www.juscimeira.mt.gov.br/historia/> Acesso em: 15 ago. 2024.

NONO, Maévi A. Professores iniciantes na Educação Infantil: dissertações e teses publicadas no Brasil no período 1996-2018. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0447-0462, jan./mar. 2022.

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

NONO, Maévi A.; MIZUKAMI, Maria G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400.set. /dez. 2006

NÓVOA, António (coord.). **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António; ALVIN, Yara (colab.). **Escolas e professores - proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António; **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, Andreia Cristina de. **Professores iniciantes no exercício da coordenação pedagógica em Mato Grosso**: por entre nós e laços. 2020.165 fls. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, Rondonópolis, 2020.

OLIVEIRA, Elizabete Gaspar de; ROCHA, Simone Albuquerque da. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes na educação infantil e a ação de acompanhamento do professor experiente desenvolvido no grupo de pesquisa investigativa. **Devir Educação**, Lavras, v. 6, n. 1, e-406, nov. 2021/jan. 2022.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães; SOUZA, Elizeu Clementino. Pesquisa (auto) biográfica, cultura e cotidiano escolar: diálogos teóricos-metodológicos. **Revista Interinstitucional, Artes de Educar**, Rio de Janeiro, V.2, p.182-203, jun/out,2016.

PAPI, S. O. **Professoras iniciantes bem-sucedidas**: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

PARO, Vitor. **Gestão Democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2016. Disponível em <gdep_4ed-rev-atual-2.pdf (vitorparo.com.br)>. Acesso em: 4 de setembro 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (org.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais autobiográficos: escritas de si como arte de (re)conhecimento. *In*: CORDEIRO, Verbena M. Rocha; Souza Elizeu Clementino de (org.). **Memoriais**: Literatura e práticas culturais de leitura. Salvador: EDUFBA, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memorial de formação. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. Dossiê (auto)biografia e educação: pesquisa e práticas de formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27 n. 01, p. 327-332, abr. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Rev. Inv. Cual**, [S. l.], p. 5-26, 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais de formação: processos de autoria e de reconstrução identitária. *In: Conferência de Pesquisa Sociocultural*. Campinas, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores-saberes da docência e identidade do professor**. Fac. Educ. São Paulo, v. 22, p. 72-89 jul./dez. 1996.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

PINEAU, Gaston. Ancoragem de uma política de pesquisa em ciências humanas: histórias das novas profissões socioeducativas em formação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, n. 13, p. 55-70, jan./abr. 2020.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 97-118.

PINEAU, Gaston. Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. **Saúde e Sociedade**, v. 14, n. 3, p. 102-110, 2005.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O Coordenador Pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos e Pesquisas educacionais**, [s. l.], 2, p. 221-291, nov. 2011.]

RAMOS, Nathália Barros. Professores iniciantes na educação de jovens e adultos: desafios e descobertas do trabalho pedagógico. *In: SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; CRUZ, Shileide Pereira da Silva (org.). O professor iniciante: sentidos e significados do trabalho docente*. Jundiaí, SP: Paco, 2017. p. 131-147.

ROCHA, Simone Albuquerque da; ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso de. Os memoriais na licenciatura: narrativas entre espaços da formação docente. *In: ROCHA, Simone Albuquerque da (org.). Formação de professores – licenciaturas em discussão*. Cuiabá, MT: EdUFTM, 2010, p. 76-89.

ROCHA, Simone Albuquerque da; MARTINS, Rosana Maria. O Grupo Investigação/PPGEdu/UFTM e sua trajetória de pesquisa em Mato Grosso. **Formação Docente – Rev. Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 85-100, 31 dez. 2018. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/184>. Acesso em: 26 abr. 2023.

ROLDÃO, Maria do Céu; REIS, Pedro; COSTA, Nilza. Da incoerência burocrática à eficácia de um dispositivo de supervisão/formação: estudo do desenvolvimento profissional numa situação de indução. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 435-458, jul./set. 2012.

ROMANOWSKI, J. P. Formação e profissionalização docente. 3. ed. rev. atual. Curitiba: Ibpex, 2007. _Professores principiantes no Brasil: questões atuais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3., 2012, Santiago do Chile. **Anais [...]**. Santiago do Chile, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf> Acesso em: 10 set. 2024.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. Gestão democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas. **Estado e Política Educacional**, n. 05. 2004. Disponível em: www.scielo.com.

SAVIANI, Demerval. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Proposições**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 52, jan./abr. 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Jéssica Francine Ferreira da. **Processos de Construção da Identidade de Mentoras Iniciantes**, 2020. 151p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. 2020.

SILVA, Jéssica Lorryne Ananias da. **Coordenadores iniciantes e experientes e as práticas de acolhimento, acompanhamento e indução. Eu, eles e o espelho**. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2021.

SILVA, Weliton Martins da. **Iniciação à docência na educação básica: professores principiantes e a sua ambiência (trans)formativa**. 2018. 208 fls. Tese (Doutorado) centro de Educação, Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2018.

SOUSA, Rozilene de Moraes. **Professores iniciantes e professores experientes: articulações possíveis para a formação e inserção na docência**. 2018. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis, 2018.

SOUSA, Sandra Novais; ROCHA, Simone Albuquerque; OLIVEIRA, Marli Amélia Lucas; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento. Necessidades formativas de professores iniciantes na Educação Básica: conceitos, concepções e revisão de literatura. **Revista Eletrônica de Educação**, [s. l.], v. 14, p. e4175116-e4175116, 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004, 344 f. Tese (Doutorado em Educação) –

Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Abordagem experiencial: pesquisa educacional, formação e histórias de vida. História de vida, escritas de si e abordagem experiencial. **Salto para o Futuro**, Histórias de vida e formação de professores, boletim 1, mar. 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica; análise compreensiva interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v.39, n.1, p.39-50, jan/abr,2014.

Passeggi, M. C.; Souza, E. C. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. *Investigación Qualitativa*, v. 2, n. 1 p. 6-26, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/33544160/O_Movimento_Auto_Biogr%C3%A1fico_no_Brasil_Esbo%C3%A7o_de_suas_Configura%C3%A7%C3%B5es_no_Campo_Educacional. Acesso em: 17 maio 2024. [Links]

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para uma nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em: 30 jul. 2022.

TARDIF, Maurício; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: habilidades e saberes**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dezembro, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; PÁDUA, Karla Cunha. **Despertar o vivido e sua intensidade imaginativa: o trabalho com narrativas em pesquisa**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

VAILLANT, Denise E. A.; MARCELO GARCÍA, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Universidade Tecnológica Federal de Paraná, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva**. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2002

VEENMAN, Simon. **El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial**. In: VILLA, A. (coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, 1984.

WONG, Harry K. Programas de indução que mantêm os novos professores ensinando e melhorando. **Boletim da NASSP** (Associação Nacional de Diretores de Escolas Secundárias), [S. l.], v. 88, n. 638, p. 41-58, mar. 2004.

WONG, Harry K. Programas de indução que mantêm os novos professores ensinando e melhorando (Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving). **Revista Eletrônica de Educação**, [s. l.], v. 14, p. 1-19. 4139112, 2020.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário e seu protagonismo**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Almedo, 2004.