



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANILO ALVES BARROSO

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM INÍCIO DE CARREIRA
NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO CONTINUADA: O CASO DO GRUPO DE
ESTUDOS E PESQUISA DOCÊNCIA E ALFABETIZAÇÃO (DOCA)

FORTALEZA

2025

DANILO ALVES BARROSO

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM INÍCIO DE CARREIRA NA
PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO CONTINUADA: O CASO DO GRUPO DE ESTUDOS E
PESQUISA DOCÊNCIA E ALFABETIZAÇÃO (DOCA)

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade
Federal do Ceará, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração: Formação Docente.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Bernadete de Souza
Porto.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B285d Barroso, Danilo Alves.

O desenvolvimento profissional docente em início de carreira na perspectiva da formação continuada : o caso do Grupo de Estudos e Pesquisa Docência e Alfabetização (DOCA) / Danilo Alves Barroso. – 2025.
149 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2025.

Orientação: Profª. Dra. Bernadete de Souza Porto.

1. Professores Iniciantes . 2. Formação Continuada. 3. Desenvolvimento Profissional Docente. 4. Grupo de Estudos . I. Título.

CDD 370

DANILO ALVES BARROSO

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM INÍCIO DE CARREIRA NA
PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO CONTINUADA: O CASO DO GRUPO DE ESTUDOS E
PESQUISA DOCÊNCIA E ALFABETIZAÇÃO (DOCA)

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade
Federal do Ceará, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração: Formação Docente.

Aprovada em: 27 / 02 / 2025

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Bernadete de Souza Porto (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Antônia Rozimar Machado e Rocha (Membro interno)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Elisangela André da Silva Costa (Membro externo)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)

AGRADECIMENTOS

Sabe os moinhos de vento? Aqueles enormes de madeira, que ilustram quadros e compõem as belas paisagens dos campos europeus, a exemplo dos enfrentados por Dom Quixote em seu auge de loucura? Pois bem, esses moinhos captam a energia eólica com suas hélices e utilizam mecanismos para convertê-las em outros tipos de energia, facilitando o trabalho campestre. Assim como a engenharia dos moinhos que não criam, mas convertem uma energia em outra, algumas pessoas me impulsionaram com seus sopros de afetividade, possibilitando que eu transformasse suas presenças e afetos em energia para seguir firme durante esses dois anos de mestrado. Não poderia deixar de agradecer, portanto:

À minha mãe e irmãs, pelo amor incondicional, pelo impulso e por sempre acreditarem no meu potencial;

Aos amigos Morgana Timbó e Eryk Matheus, pela escuta, conselhos e por vibrarem junto comigo em cada conquista nesse período;

Agradeço à minha orientadora, prof.^a Bernadete Porto, pela generosidade nas orientações, contribuindo para a efetivação desta pesquisa;

À Gessi Soares e Marta Duarte, gestoras da EM Rosa Amaro Cavalcante, pelo incentivo, compreensão e parceria, e ao corpo docente da mesma escola, em especial às professoras Rejane Aguiar e Francisca Barbosa, por aceitarem os ajustes nos horários de aula para que eu pudesse cumprir as disciplinas obrigatórias, sem me prejudicar por isso;

À Tágila Pinheiro, Andrezza Lopes e Carmina Alves, gestoras da EM Padre Cícero Romão Batista nesse decurso, pela compreensão e parceria que me permitiram cumprir as disciplinas e atividades do programa;

Às professoras Antônia Rozimar e Elisangela André, componentes da banca examinadora, pelas generosas observações e sugestões para melhoria deste trabalho. Ainda, à professora Aurilene de Deus, pelas contribuições na banca de qualificação;

Gratidão à professora Claudiana Melo pelos seus valiosos conselhos e por abrir as portas do DOCA, permitindo o desenvolvimento desta pesquisa;

Aos professores membros do DOCA, por me receberem e abraçarem minha proposta, aceitando a participação, contribuindo com o trabalho;

Ao GEPED, pelo acolhimento, trocas e estudos ao longo desses anos;

Ao PPGE, pelas possibilidades formativas nesse percurso;

Por fim, agradeço à CAPES pelo apoio financeiro essencial para que eu pudesse finalizar minha pesquisa.

RESUMO

A etapa de iniciação de professores no magistério por vezes acontece de forma abrupta, desencadeando irrupções que tendem a impactar os fazeres dos professores iniciantes, conforme evidenciado nos estudos de Huberman (2007), Lima (2004), Alarcão e Roldão (2014), Cruz, Farias e Hobold (2020), dentre outros. As pesquisas nessa seara mostram que os sistemas de ensino oferecem pouca ou nenhuma assistência para esse público (André, 2012; Cruz *et al*, 2022), que acaba enfrentando os sabores e dissabores da docência por meio de estratégias elaboradas por si próprios. Sob esses pressupostos, entende-se que urge o desenvolvimento de pesquisas e debates sobre aspectos formativos que acolham professores no início das suas carreiras. O presente trabalho, portanto, se propõe a investigar essa temática. Para isso, lança mão da proposição de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, cujo objetivo principal é analisar a importância da formação continuada desenvolvida pela universidade para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes. O Grupo de Estudo e Pesquisa Docência e Alfabetização (DOCA) da Universidade Federal do Ceará (UFC) é o espaço privilegiado para o desenvolvimento da pesquisa, pois congrega elementos cruciais para a proposta lançada, oferecendo formação continuada e acolhendo professores iniciantes de uma rede pública de ensino, caracterizando-se como o *lócus* da pesquisa, à medida que seus membros são os sujeitos. O *corpus* de análise é composto pelas entrevistas semiestruturadas com os participantes do grupo e pela observação dos encontros. Como resultado, observou-se que o descrédito por parte da gestão e colegas, falta de domínio da burocracia das escolas e o estranhamento da figura masculina na Educação Infantil, figuram como grandes empecilhos durante a chegada às escolas, contextualizando o momento vivido. Ainda, a formação ofertada pela rede de ensino não contempla as demandas dos professores, por não dialogar com o dia a dia das escolas. Em contrapartida, as práticas pedagógicas dos professores foram diretamente influenciadas pelos estudos, diálogos e debates gerados no DOCA. Conclui-se assumindo que a participação no grupo de estudos ganhou grande importância para os participantes à medida que os proporcionou acolhimento, escuta sensível, os ajudou nas escolhas de abordagens pedagógicas e possibilitou a reflexão das práticas desenvolvidas pelo coletivo de professores membros do grupo, demonstrando a importância desse tipo de abordagem formativa no período de iniciação à docência.

Palavras-chave: professores iniciantes; formação continuada; desenvolvimento profissional docente; grupo de estudos.

ABSTRACT

The teacher induction stage sometimes happens abruptly, triggering irruptions that tend to impact the actions of beginning teachers, as evidenced in the studies by Huberman (2007), Lima (2004), Alarcão and Roldão (2014), Cruz, Farias and Hobold (2020), among others. Research in this area shows that education systems offer little or no assistance to this public (André, 2012; Cruz et al, 2022), who end up facing the tastes and discomforts of teaching through self-developed strategies. Under these assumptions, it is understood that there is an urgent need to develop research and debate on training aspects that welcome teachers at the start of their careers. This paper, therefore, sets out to investigate this issue. In order to do this, she proposes a qualitative case study, the main objective of which is to analyze the importance of the continuing education developed by the university for the professional development of novice teachers. The Teaching and Literacy Study and Research Group (DOCA) at the Federal University of Ceará (UFC) is the privileged space for the development of the research, as it brings together crucial elements for the proposal launched, offering continuing training and welcoming beginning teachers from a public school network, characterizing itself as the locus of the research, as its members are the subjects. The corpus of analysis consists of semi-structured interviews with the group participants and observation of the meetings. As a result, it was observed that discredit on the part of management and colleagues, lack of mastery of school bureaucracy and the strangeness of the male figure in Early Childhood Education were major obstacles during their arrival at the schools, contextualizing the moment they experienced. Furthermore, the training offered by the school system does not meet the teachers' demands, as it does not relate to the day-to-day running of the schools. On the other hand, the teachers' pedagogical practices have been directly influenced by the studies, dialogues and debates generated at DOCA. We conclude by assuming that participation in the study group was of great importance to the participants as it provided them with a warm welcome, sensitive listening, helped them choose pedagogical approaches and made it possible to reflect on the practices developed by the group of teachers, demonstrating the importance of this type of formative approach during the period of initiation into teaching.

keywords: beginning teachers; continuing education; teacher professional development; study group.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Fases do ciclo profissional docente	43
Figura 2 –	Mapa da divisão dos Distritos de Educação de Fortaleza	71
Figura 3 –	Elementos da Comunicação	79
Figura 4 –	Procedimentos para análise dos dados da pesquisa	80
Figura 5 –	Nuvem de palavras: O que é o DOCA?	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Síntese do mapeamento realizado na base de dados da SciELO entre 2017 e 2022	25
Quadro 2 –	Síntese do mapeamento realizado em trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd (2017, 2019 e 2021) - GT 08 - Formação Docente	32
Quadro 3 –	Matriz de análise de Estudos de Caso	66
Quadro 4 –	Caracterização dos sujeitos de acordo a atuação/participação no DOCA ...	69
Quadro 5 –	Caracterização dos sujeitos de acordo com as experiências anteriores	72
Quadro 6 –	Relação entre os objetivos específicos e os instrumentos da pesquisa	75
Quadro 7 –	Caracterização das principais Unidades de Registro	83
Quadro 8 –	Relação entre os objetivos da pesquisa e o resultado das categorias analisadas	86
Quadro 9 –	Visão dos professores sobre formação continuada	102
Quadro 10 –	O que é o DOCA?	113
Quadro 11 –	De que maneira o DOCA é um espaço formativo?	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Quantitativo de trabalhos encontrados na base de dados da SciELO entre 2017 e 2022	23
Tabela 2 –	Trabalhos apresentados no GT08 das reuniões da ANPEd (2017, 2019 e 2021)	24

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DEE	Departamento de Estudos Especializados
DOCA	Grupo de Estudos e Pesquisa Docência e Alfabetização
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPF	Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire
EQ	Estado da Questão
FACED	Faculdade de Educação
FFCL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
GEPED	Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática e Formação Docente
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OBEDUC	Programa Observatório da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRPPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
SciELO	Scientific Electronic Library Online
Seduc	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SEPOG	Secretaria do Planejamento, Orçamento e Gestão
SME	Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCC	Trabalho de Conclusão do Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: OS PRIMEIROS SOPROS	12
2	“OS VENTOS QUE ANUNCIAM A COLHEITA”: O ESTADO DA QUESTÃO	20
2.1	“Por onde sopraram os ventos”: percursos do EQ	21
2.2	Mapeamento de artigos na base de dados da SciELO	24
2.3	Mapeamento dos trabalhos apresentados no GT08 nas reuniões da ANPEd	32
2.4	Relação entre o produto do mapeamento e nossa proposta investigativa	37
3	“VENTO NO LITORAL”: O REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA	41
3.1	Professores iniciantes	42
3.2	O Desenvolvimento Profissional Docente	47
3.3	Formação Continuada	50
3.3.1	<i>Aspectos legais da formação continuada no Brasil e em Fortaleza</i>	55
4	“NA ASA DO VENTO”: A TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA	60
4.1	O Grupo de Estudos e Pesquisa Docência e Alfabetização (DOCA): o <i>lócus</i> da pesquisa	61
4.2	A pesquisa qualitativa e o método adotado: Estudo de Caso	63
4.3	Procedimentos para escolha e caracterização dos sujeitos da pesquisa	67
4.4	Aspectos éticos da pesquisa	73
4.5	Instrumentos e procedimentos para produção de dados	74
4.6	Análise de Conteúdo e os procedimentos de análise de dados	78
4.6.1	<i>Etapas para organização da análise</i>	80
4.6.1.1	<i>Pré-análise</i>	81
4.6.1.2	<i>Exploração do material: as Unidades de Análise</i>	82
4.6.1.3	<i>Tratamento dos resultados, inferência e interpretação</i>	84
5	“VENTOS QUE CHEGAM AO CAIS”: DESVELAMENTOS, PERCEPÇÕES E INFERÊNCIAS A PARTIR DA ANÁLISE DOS DADOS	87
5.1	A chegada na escola como professor iniciante: primeiras impressões	88
5.1.1	<i>Desafios na iniciação à docência</i>	95
5.2	O Desenvolvimento Profissional no contexto de iniciação	98
5.3	A visão dos sujeitos sobre formação continuada	102
5.3.1	<i>A formação continuada na rede onde atuam</i>	103

5.3.1.1	<i>A formação oferecida pela rede para os novos professores</i>	107
5.4	A participação no DOCA e a visão dos sujeitos sobre o grupo	111
5.4.1	<i>Como o DOCA ecoa no dia a dia dos professores</i>	117
6	“E O VENTO LEVOU”: ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES	126
	REFERÊNCIAS	130
	APÊNDICE A – FORMULÁRIO PARA ADESÃO À PESQUISA	138
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	140
	APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES	142
	APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A COORDENADORA DO GRUPO	143
	ANEXO A – PROJETO DE EXTENSÃO DOCA	144

1 INTRODUÇÃO: OS PRIMEIROS SOPROS

Vento, ventania, me leve para as bordas do céu
 Pois vou puxar as barbas de Deus
 Vento, ventania, me leve pra onde nasce a chuva
 Pra lá de onde o vento faz a curva
 Me deixe cavalgar nos seus desatinos
 Nas revoadas, redemoinhos
 Vento, ventania, me leve sem destino
 Quero juntar-me a você e carregar os balões pro mar
 Quero enrolar as pipas nos fios, mandar meus beijos
 pelo ar
 Vento, ventania, me leve pra qualquer lugar
 Me leve para qualquer canto do mundo
 Ásia, Europa, América.
 (Álvaro Prieto, Bruno Leonardo, Carlos Augusto, Carlos
 Beni, Elcio da Silva, Miguel Flores, 1991)

Iniciar algo é sempre muito desafiador. Quando se trata de uma profissão, o começo tende a ser inundado por sentimentos variados. É o tempo do alívio, por lograr o tão sonhado espaço no cada vez mais competitivo mercado de trabalho, mas também de receios e incertezas acerca do enfrentamento dos desafios inerentes à profissão escolhida. Quem opta pela docência como ofício, pode ter que encarar um “choque de realidade”, confrontando os estudos da formação inicial com a realidade concreta das escolas. Este trabalho, que tem a docência em início de carreira como tema, propõe o debate dessa fase da vida dos educadores e do desenvolvimento profissional nessa conjuntura, com foco na formação continuada como mecanismo de acolhimento e ajuda para a superação dos desafios, em especial o processo formativo que se dá no ambiente universitário.

Na epígrafe deste capítulo introdutório, com a poesia da música “Vento Ventania”, busca-se fazer uma analogia da profissão docente com a força dos ventos. Assim será em cada capítulo do presente trabalho, com a inclusão de músicas do cancioneiro brasileiro que trazem a poética dos ventos nas suas letras, nos ajudando a verbalizar aquilo que a alma sente. Às vezes com momentos energizantes, como o vento soprado do alto mar, intercalados por instantes ou situações conturbadas, tal qual o poder avassalador de um tufão, ou ainda soprando como uma brisa suave, que traz o frescor, a segurança e a tranquilidade das escolhas e caminhos trilhados. Transitar pelas revoadas e redemoinhos da docência, desta maneira, acaba sendo condição habitual para quem a toma como ofício e missão de vida.

Destaque-se que a escrita destas páginas dialoga diretamente com o momento recente vivido na minha carreira profissional. Em cada linha escrita, em cada situação conflituosa abordada, enxergo o professor iniciante que sou e as barreiras que preciso superar

diariamente para me consolidar na profissão que escolhi exercer. Por isso, inicio falando um pouco sobre minha trajetória e da minha relação com a temática do trabalho. Iço as velas do meu barco e permito-me navegar e mostrar o caminho por onde os bons ventos tem me levado.

Logo após finalizar meu curso de Pedagogia (2017-2021) na Universidade Federal do Ceará (UFC), ingressei como professor temporário na rede pública municipal de Fortaleza, em novembro de 2021, momento de grandes expectativas, medos e confronto de saberes. Uma grande insegurança me consumia pois não me sentia totalmente preparado para o exercício da função. Muito disso se deu pois, no decurso da graduação, fui surpreendido pela ferocidade da pandemia que abalou o mundo, justamente no período em que ocorreriam os estágios curriculares obrigatórios: em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pela impossibilidade de irmos até as escolas para os estágios, as atividades práticas desses componentes se limitaram ao acompanhamento de professoras em grupos de whatsapp com as famílias e tentativas de intervenção com os alunos, pelo que o contexto remoto permitia.

Ainda durante a formação inicial, por motivos diversos, mas principalmente pela demanda de trabalhar para suprir minhas necessidades básicas, também não pude me engajar em programas de iniciação à docência, em projetos nas escolas, nem em estágios remunerados. Nesse período, meu maior envolvimento foi ser monitor voluntário de duas disciplinas, Arte e Educação e Ludopedagogia, durante três semestres, experiência bastante significativa para meu processo formativo. Como resultado, finalizei o curso sem ter acompanhado a prática de professores em salas de aula da educação básica, o que muito me preocupava.

Após o êxtase da felicidade de conseguir entrar no mercado de trabalho pela seleção pública, fui lotado em três turmas de duas escolas distintas, com dinâmicas bem diferentes, dentro das possibilidades de atuação de pedagogos: uma turma de 1º ano e uma de 5º, ambas no Ensino Fundamental, e uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como o ano letivo estava finalizando, precisei lecionar desde o primeiro dia na escola. Fui, de certa maneira, jogado na sala para dar aula. Não houve um momento para entender bem como as coisas funcionavam ali. Apesar de desesperador, estava muito disposto a enfrentar tudo e aberto ao aprendizado. As coordenadoras eram gentis, as professoras com quem tive contato, também. Aliado a isso, o apoio e diálogo de outros colegas que, assim como eu, estavam vivenciando um momento semelhante, foram fortalecendo e garantindo as forças para continuar, pois as angústias e conflitos continuaram pelo ano posterior, 2022, quando segui como professor substituto em turmas do 4º ano do ensino fundamental.

Em 2023, um momento de grande alegria e realização na minha vida profissional: passei no concurso público da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) e ingressei como professor pedagogo efetivo na rede pública do município. Embora já conhecesse a dinâmica da rede de ensino, estivesse a par das burocracias da escola e me relacionasse bem com a gestão e corpo docente da instituição em que fui lotado, o medo do erro e a insegurança ainda estavam presentes no meu dia a dia. Durante esse período, os encontros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática e Formação Docente da Universidade Federal do Ceará (GEPED-UFC), do qual sou membro desde a graduação, muito me ajudaram a lidar com meus conflitos, por meio do debate, exposição e escuta dos relatos das vivências de outros professores e dos estudos propostos.

Assim como minha experiência, tenho observado o interesse de professores iniciantes em reocupar os espaços da universidade, onde outrora vivenciaram a formação inicial, na busca por acolhimentos, conhecimentos e diálogos que possam dar suporte às práticas que desenvolvem. Aliado a isso, há ainda a procura por apoio à superação de conflitos próprios do momento em que vivem. Nos parece que, por vezes, os professores precisam de um tempo para essa ruptura, pois ainda estão mais ligados à universidade do que à rede e, por isso, veem a academia como um porto seguro para continuarem aprendendo sobre a docência e refletindo suas práticas.

O cerne deste trabalho, a etapa de iniciação de professores no magistério, onde o profissional posiciona-se como o responsável pela(s) turma(s) que assume e passa a exercer as funções cabíveis ao trabalho docente, por vezes acontece de forma abrupta, desencadeando sentimentos ligados à disrupção, que tendem a impactar os fazeres dos professores que começam sua jornada na prática educativa, conforme evidenciado nos estudos de Huberman (2007), Lima (2004), Nono e Mizukami (2006), Alarcão e Roldão (2014), Cruz, Farias e Hobold (2020), dentre outros. Entende-se por professores iniciantes: “aqueles que se encontram no auge da fase do aprender a ensinar, situando-se no período em que se faz a passagem de estudantes a professores” (Cruz, Farias e Hobold, 2020, p. 04).

Esse período pode ser inundado por um turbilhão de sentimentos decorrentes do confronto com a realidade profissional, que variam entre o êxtase das experimentações e descobertas e as angústias, anseios, cobranças externas, autocobranças, e afeição de não pertencimento ou deslocamento do espaço escolar, em virtude do desvelamento dos sabores e dissabores da docência. É, para Olson e Osborne (1991), “o tempo da ansiedade criada pelo desconhecido e marcado pelo contraste entre o que era esperado e o que, afinal, é a realidade,

entre o idealismo idílico construído na formação inicial e as dificuldades do cotidiano docente” (*apud* Alarcão e Roldão, 2014, p. 11).

Nessa fase de inserção na profissão escolhida, antecedida pela obtenção do diploma de licenciatura, o professor lança mão de saberes adquiridos, à priori, na sua formação inicial e experiência de vida, enquanto começa a construir, concomitantemente, os saberes da prática que passa a exercer (Tardif e Raymond, 2000). As tensões geradas nessa etapa podem desencadear dúvidas acerca das capacidades de ensino e condução de uma sala de aula, desestabilizando o profissional na carreira que apenas se inicia. Essa realidade que corriqueiramente aflige professores nessa etapa, justifica um olhar cuidadoso para esse grupo, tanto para o desvelamento dos seus anseios, quanto para a proposição de resoluções.

Os estudos de Marcelo (1999), Nono e Mizukami (2006), André (2012), Alarcão e Roldão (2014) e Nóvoa (2022), entre outros, apontam para a necessidade de processos formativos específicos para o grupo de professores iniciantes no magistério, nos moldes de como ocorre em vários países. Pode-se elencar, por exemplo, uma demanda por formação em contexto de trabalho, formação para imersão na rede de ensino, redes de escuta e apoio, além de políticas públicas para o chamado ano de indução, onde os governos deveriam ofertar programas de acolhimento aos professores iniciantes. Não é o que se percebe, em geral, nas redes públicas de ensino brasileiras (Alarcão e Roldão, 2014), onde os professores que ingressam após os concursos públicos montam sozinhos, ou entre pares, suas próprias estratégias para superarem as possíveis adversidades.

Nas pesquisas em educação, a formação para esse público aparentemente também não é um interesse tão corriqueiro. Em um levantamento das produções científicas na base de dados da SciELO, no sexênio de 2017 a 2023, pudemos observar um número muito baixo de artigos que abordam o entrelaçamento entre formação docente e professores iniciantes: apenas 0,5% dos trabalhos. Com um número expressivamente maior, mas ainda passível de atenção, os trabalhos analisados nos anais da ANPEd, em três reuniões situadas no mesmo período, no grupo de estudos específico para formação docente, mostram que menos de 10% das pesquisas tiveram como objeto de estudo os professores em início de carreira. Os dados de ambas as análises serão mais minuciosamente retratados no capítulo seguinte, que aborda o Estado da Questão deste trabalho.

Observa-se nessas análises a predominância de trabalhos que abordam o sentimento de insegurança vivido pelos iniciantes e as estratégias para sua superação, como de maneira mais específica em Curado Silva (2017) e Cardoso (2017), bem como as estratégias para o desenvolvimento profissional docente nesse contexto de iniciação da

carreira, tema bastante recorrente nos trabalhos elencados (Hanita, 2017; Mira, Romanowski e Cartaxo, 2017; Papi, 2018; Almeida, Pimenta e Fusari, 2019; Simas, 2021; Aimi e Monteiro, 2022). Desenvolver-se profissionalmente em um contexto de angústias e incertezas, de fato, não é tarefa fácil. A existência das dificuldades enfrentadas por professores na inserção à docência, parece ser unanimidade nas pesquisas com esse grupo.

Outras temáticas emergem com a proposta de se investigar processos formativos para professores iniciantes. Os programas de mentoria (Cardoso *et al*, 2017; Nascimento, Flores e Silva, 2019) e as comunidades de aprendizagens, onde os iniciantes podem socializar seus conflitos, aprender com os pares e prover estratégias para a ultrapassagem de barreiras (Martins, Souza e Oliveira, 2017; Cericato, 2017; e Lahtermaher e Cruz, 2022), são algumas delas. As pesquisas apontam para a necessidade da formulação de projetos e criação de políticas públicas que deem conta de acolher bem aquele que chega na escola.

São ainda de interesse corriqueiro nas pesquisas sobre formação do docente iniciante, os programas de iniciação à docência, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que articulam o encontro de estudantes das licenciaturas com professores em exercício e, conseqüentemente, com a realidade concreta das escolas (André, 2018; Lahtermaher, 2019; Santos, 2021; Farias, Silva e Cardoso, 2021). Os trabalhos nessa seara revelam a importância desses programas para a formação inicial dos professores e como essas experiências costumam repercutir positivamente para a prática daqueles que passaram pelo projeto.

Dentre as propostas investigativas, pude observar que a grande maioria das pesquisas se dá nas escolas, locus privilegiado da atuação dos professores. Não poderia ser diferente, obviamente, visto que a epistemologia concebida na prática docente deve ser o ponto de partida de investigações com esse teor. No entanto, outros espaços externos aos muros das escolas também podem acolher, debater e subsidiar estratégias para os professores iniciantes lidarem com seus conflitos. Perante o pouco caso dos entes públicos diante das reivindicações do grupo, é natural que, em face da necessidade de ajuda, esses sujeitos busquem amparo nesses espaços que também são formativos.

Encontra-se na pesquisa de Hanita (2017) uma proposta de análise da prática de professores sob a ótica da participação em um grupo de estudos, cujo interesse era voltado para a educação matemática. No tocante à formação proporcionada por um grupo de estudos à pedagogos iniciantes, não nos deparamos com menções no acervo analisado. Perante essa lacuna, nossa proposta investigativa vai se assentando no sentido de desvelar a relevância da formação continuada, em especial da que ocorre fora do ambiente escolar, para professores

iniciantes que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, áreas de atuação dos formados em Pedagogia.

Com a falta de apoio de outras instâncias, esses professores regressam para estudos no seio de onde se formaram, ressignificando as práticas do chão da escola com a teoria da academia, em um movimento próprio da práxis docente. Os saberes urdidos nesses espaços certamente dialogam e ressignificam os que são tecidos e mobilizados para a docência que exercem, modificando o ser professor dos sujeitos que estão se descobrindo na profissão. No contato com os pares, no debate coletivo sobre as questões inerentes às suas práticas, esses sujeitos formam-se e reformam-se professores, superando dificuldades e desenvolvendo-se profissionalmente.

Diante desse cenário apresentado para professores iniciantes e da importância atribuída à formação para esse público, surgem algumas questões, como: Qual a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes? Quais as maiores dificuldades e desafios e como percebem o desenvolvimento profissional nesse contexto? Há, na rede de ensino onde os professores estão lotados, propostas de formação continuada que englobam suas demandas? Caso exista, o que pensam os professores sobre essa formação oferecida? Que tipo de formação continuada os iniciantes na docência buscam? Por que são levados a retornarem ao seio da formação inicial, de onde saíram a pouco, buscando amparo para a superação da realidade vivenciada? Quais saberes são abordados na formação da rede e na ofertada pela universidade?

Com a finalidade de buscar respostas para essas inquietações é que sugerimos uma pesquisa a ser desenvolvida a partir da análise de uma proposta de formação continuada para professores iniciantes. Nesse sentido, se encaixam nesse projeto as atividades concebidas no Grupo de Estudo e Pesquisa Docência e Alfabetização (DOCA), sediado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED-UFC), cujos membros são pedagogos egressos do curso de Pedagogia da casa, ingressantes em 2023 na rede pública de ensino de Fortaleza.

Fundamentando-se nos conflitos e necessidades de professores iniciantes e na docência que desenvolvem enquanto lidam com as questões próprias do início da carreira, estabeleceu-se o problema da pesquisa a ser investigado: Como professores iniciantes enxergam a relevância da formação continuada ofertada pela universidade no auxílio à superação de desafios e para os seus desenvolvimentos profissionais? Esse questionamento é a força motriz dessa pesquisa, que norteia, orientando a escolha de cada um dos caminhos percorridos para o encontro de respostas satisfatórias.

A partir daí, definiu-se o objetivo geral e os específicos da pesquisa, conforme apresentados a seguir:

Objetivo geral:

- Analisar a importância da formação continuada desenvolvida pela universidade para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes.

Objetivos específicos:

- Investigar quais são as principais dificuldades e desafios atribuídos por professores no início da docência;
- Analisar como os professores veem o desenvolvimento profissional docente no contexto de iniciação na rede pública de ensino de Fortaleza;
- Identificar a visão dos professores em início de carreira sobre a formação continuada, descrevendo demandas, desafios e princípios pedagógicos formativos, e;
- Investigar o confronto entre os saberes tecidos na (possível) formação ofertada pela rede e na formação no grupo de estudos na universidade com as suas práticas pedagógicas.

A pesquisa parte da epistemologia da prática, de modo que busca investigar o conhecimento implícito, produzido e impulsionado pelos profissionais que estão no chão da escola, conflitando a realidade com suas práticas (Tardif, 2002). Sua importância se dá por trazer à tona temáticas importantes e seus possíveis enlaçamentos: os professores iniciantes com suas contradições, um processo formativo que os atendam e o desenvolvimento profissional nesse contexto. Essa discussão pode ajudar professores iniciantes a lidarem com essa etapa, além de propor uma reflexão sobre a relevância do acolhimento e formação continuada para esse grupo.

Esta, trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, do tipo estudo de caso (Yin, 2001). A escolha por esse método se deu diante da singularidade e especificidade do caso a ser investigado. A proposta do DOCA não é recorrente na literatura, pois figura como um grupo de estudos voltado para um público muito específico: professores iniciantes, ingressantes na rede pública de ensino pelo mesmo concurso público, oriundos da mesma faculdade, vivendo, portanto, o mesmo momento da carreira. Pode-se afirmar que o grupo foi gestado junto com esses professores, tendo suas constituições identitárias entrelaçadas. Dessa

maneira, O DOCA e seus membros compreendem-se como o lócus e os sujeitos da pesquisa, respectivamente.

As entrevistas semiestruturadas foram os principais instrumentos utilizados para a produção de dados, aliadas à observação participante dos encontros e uma análise documental (Gil, 2008). Para a etapa de interpretação desses dados, lançamos mão da Análise de Conteúdo como instrumental que nos auxiliou a desvelar os sentidos impressos pelos participantes (Franco, 2005). Finalmente foi feita a triangulação dos dados produzidos, resultando nas respostas que procurávamos às questões lançadas, atendendo aos objetivos da pesquisa.

A fim de subsidiar o debate e atender os objetivos desta investigação, foi efetivado o Estado da Questão a ser apresentado já na próxima seção. A seção subsequente apresenta o referencial teórico escolhido para embasar nossa proposta de pesquisa a partir das três principais categorias de análise elencadas: professores iniciantes, desenvolvimento profissional docente e formação continuada. Na sequência, apresenta-se o percurso metodológico a ser seguido para a efetivação da pesquisa, apresentando os caminhos percorridos para a produção dos dados, cuja análise e interpretação dos resultados são apresentados na seção seguinte. Por fim, faz-se as considerações finais da pesquisa e apresenta-se as referências que contribuíram para a efetivação deste trabalho, conforme prevê a normalização de trabalhos acadêmicos.

De carona nessa corrente de ar que se forma, seguimos buscando o fôlego necessário para encher o peito com as elucidações que o conhecimento científico pode nos proporcionar. Os ventos que sopram suave nesse início, ganham força e transformam-se em correntes potentes que sopram pelos percursos, desvelamentos e visões de mundo que fortalecem a ciência da educação. Ansiamos que o vento, a ventania, alce nosso balão e nos leve para as bordas do céu, para onde nasce a chuva, pra lá de onde o vento faz a curva, a partir da exploração das páginas que se seguem.

2 “OS VENTOS QUE ANUNCIAM A COLHEITA”: O ESTADO DA QUESTÃO

Sopra vento, vento sopra
 Sacode a poeira que cobre o sertão
 [...]
 O menino, assovia chamando
 Pro vento soprando limpar esses grãos
 Eu quero ver a colheita bem pura
 Na mesa fartura de flores e pão. (Zé Vicente, 1994)

O momento de iniciação na docência não é vivido da mesma forma por todos, pois depende de diversos fatores que variam diante da complexidade das relações humanas. Isso começou a ser esclarecido ainda no plantio da problematização, justificativa e objetivos da pesquisa. Assim sendo, as pesquisas que visam investigar as interlocuções entre professores iniciantes e aspectos formativos para esse grupo, podem lançar múltiplos olhares para o desvelamento desse fenômeno. Começa-se, então, a preparação do terreno para que os grãos lançados encontrem ambiente fértil, germinem e resultem numa farta colheita de frutos.

Com os ventos que trazem as boas novas, espera-se entender como estão se desenvolvendo os estudos com temáticas afins. Esse exercício, além de prevenir o pesquisador contra a mera repetição de ideias, ajuda a ampliar os olhares e a enxergar com criticidade o trabalho a ser desenvolvido. Com o intuito de melhor compreender nosso objeto de estudo, as diferentes abordagens do tema e possíveis lacunas nas pesquisas nos últimos anos, foi efetivado o Estado da Questão (EQ) para a temática em ênfase. A finalidade do EQ, de acordo com Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 7), é:

Levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa.

Fazer um mapeamento das produções bibliográficas sobre o tema estabelecido configura-se, assim, como uma oportunidade para lapidar a proposta da pesquisa, à medida que dialoga com o que vem sendo desenvolvido por diferentes pesquisadores na difusão das suas visões sobre contextos distintos. Ainda, ao mesmo tempo que aproxima, permite o estranhamento e impulsiona o desvelamento de nuances desconsideradas em outros momentos.

No EQ, “o material encontrado é confrontado com a proposta de investigação a ser desenvolvida, havendo um diálogo entre o pesquisador e a produção científica encontrada, buscando-se articulações, convergências e divergências” (Silveira e Nóbrega-Therrien, 2011,

p. 221). Dessa maneira, o EQ se difere do Estado da Arte, cujo objetivo é fazer um inventário descritivo da produção científica a ser investigada, sem uma análise crítica dessas produções, e da Revisão de Literatura, cujo levantamento de produções está associado à organização das categorias teóricas do trabalho, à sintetização dos autores, explicitando conceitos e teorias e embasando a análise dos dados (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2010).

Para a determinação da temática e objetivos da pesquisa, é necessário balizar com maior clareza o percurso a ser adotado para a compreensão do fenômeno pesquisado, bem como entender os contributos desta produção para a área da educação, em especial para os estudos sobre formação docente. Com o intuito de consolidar a relevância deste trabalho, faremos a análise e o confronto do material selecionado, colacionando os achados com o que nos propomos investigar. A efetivação do EQ, apresentado na sequência, é suporte para delimitar e justificar escolhas para percorrer um caminho coerente com a realidade posta, que nos leve ao conhecimento acerca do debate que vem sendo desenvolvido sobre o tema deste trabalho, colaborando com o desenvolvimento científico na área.

2.1 “Por onde sopram os ventos”: percursos do EQ

Na impossibilidade de abranger a totalidade das pesquisas desenvolvidas, desenhamos um recorte para compreender os interesses dos trabalhos cujos objetos de estudos se aproximam do aqui proposto, em níveis nacionais. Para tanto, optamos pela análise nas bases de dados de duas conceituadas instituições que comportam pesquisas na área da educação: a Scientific Electronic Library Online (SciELO), com seu catálogo eletrônico de periódicos, e os anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), um dos mais importantes eventos científicos na área da educação no Brasil.

A SciELO “é uma biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras em formato eletrônico” (Packer *et al*, p. 109, 1998). Ela nasceu a partir do desenvolvimento de um projeto que visou desenvolver uma metodologia para publicações científicas eletrônicas que desse conta de preparar, armazenar, disseminar e avaliar esses trabalhos. Em um mundo cada vez mais digital, a SciELO se transformou em uma importante expositora e difusora da ciência brasileira. No seu endereço eletrônico, é possível encontrar publicações das mais diversas áreas do conhecimento, catalogadas e indexadas em uma plataforma gratuita e de fácil acesso, dando visibilidade às produções científicas do país (Packer *et al*, 1998).

A ANPED é uma associação que congrega pesquisadores da área da educação, em diferentes grupos de trabalhos, e fortalece a interlocução entre esses sujeitos através de eventos, como suas reuniões, que são eventos científicos que visam promover e fortalecer as pesquisas desenvolvidas nas pós-graduações em educação do país. Em forma de rodízio, as sedes do evento transitam pelos estados brasileiros, oportunizando a participação dos mais diversificados públicos. Com mais de 30 anos de história, esse evento tem se consolidado como um dos maiores espaços para o debate sobre educação, bem como vitrine para o que vem sendo desenvolvido por estudantes de pós-graduação pela vastidão do Brasil. Desde 2015, os encontros ocorrem bienalmente, nos meses de outubro de anos ímpares.

Feitas as escolhas pelas bases de dados a serem analisadas, definiu-se o lapso temporal de seis anos, entre 2017 e 2022, para a consulta de publicações. Como as pesquisas em ciências humanas retratam uma realidade em constante movimento, que muda nos diferentes contextos sócio-históricos, o hiato de seis anos pode apresentar diferenças significativas e contribuições diversas para nossa proposta investigativa. Na base da SciELO, a busca se deu pela pesquisa e cruzamento das palavras chaves que caracterizam as categorias a serem analisadas, no período elencado. Na análise dos anais da ANPED, pelo caráter bienal, o tempo determinado corresponde às 3 últimas reuniões, que se deram em 2017, 2019 e 2021.

A pesquisa para o levantamento dos trabalhos foi iniciada pelo site da SciELO, onde foram selecionados os seguintes filtros: coleções: Brasil; idioma: português; ano: 2017 a 2022; área: ciências humanas; tipo de leitura: artigos. Aplicados os filtros, digitou-se o descritor “professores iniciantes” na barra de pesquisa do site. Com essa ação, surgiram 16 artigos que falavam sobre esse tema. Ao digitar o subdescritor “professor iniciante” (no singular) mais 3 trabalhos puderam ser identificados, totalizando 19 trabalhos que tratam sobre a temática “professores iniciantes”.

A partir daí, seguiu-se a leitura dos títulos e dos resumos, para identificação de outros descritores que ajudaram a aprimorar a pesquisa. O cruzamento principal se deu pela presença do descritor “formação docente”, inicial e/ou continuada, embora a presença de subdescritores como “desenvolvimento profissional”, “indução profissional” e “projetos para iniciantes” indiquem proximidades com aspectos formativos. Outro aspecto levado em consideração para o recorte, foi a distinção de propostas de pesquisas voltadas apenas para a atuação profissional no nível da Educação Básica.

Refinados os resultados, a partir do cruzamento entre os descritores, observou-se que, do total de trabalhos encontrados, apenas 12 apresentaram pesquisas que possuem uma maior familiaridade com o tema geral “aspectos formativos para professores iniciantes na

Educação Básica”. A Tabela 1 apresenta a síntese dos trabalhos encontrados, fazendo um comparativo com o total de publicações de temas gerais nos mesmos periódicos que comportam os artigos selecionados previamente.

Tabela 1: Quantitativo de trabalhos encontrados na base de dados da SciELO entre 2017 e 2022

Periódico	Artigos com temas diversos encontrados	Artigos com aproximação da temática	Porcentagem
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	170	3	1,8%
Educação e Pesquisa	446	2	0,4%
Educação & Realidade	369	2	0,5%
Revista Brasileira de Educação	342	1	0,3%
Educar em Revista	501	3	0,6%
Educação em Revista	465	1	0,2%
Total	2293	12	0,5%

Fonte: elaborada pelo autor a partir de dados da SciELO.

Verifica-se, a partir da análise da Tabela 1, o número pequeno de periódicos da área da educação que publicaram artigos sobre a formação de professores iniciantes da educação básica no período indicado: apenas 12. Pequena, também, é a porcentagem em relação ao total de trabalhos publicados nesses periódicos no mesmo período, de maneira geral. Do total de artigos, apenas 0,5% debatem o tema. Isso mostra que o interesse pelos estudos nessa área ainda é escasso e carece de mais atenção por parte dos pesquisadores que investigam a formação de professores.

Em relação aos anais dos encontros da ANPEd, disponíveis no site da associação, há uma setorização do próprio evento por Grupos de Trabalhos (GT), um total de 23, englobando diferentes temáticas. Dessa forma, o primeiro critério para a pesquisa foi a escolha do “GT08- Formação de Professores” como o que poderia abranger nossos interesses de pesquisa. Optamos por selecionar trabalhos nas modalidades “Trabalhos” e “Pôster”, tanto com resultados parciais, quanto pesquisas finalizadas, com resultados já definidos. A própria formação docente, cerne do GT escolhido, se caracteriza como uma categoria de análise para este trabalho. Com isso, a seleção da aba correspondente ao GT08, no site dos anais de cada reunião, onde estão expostos os trabalhos apresentados na ocasião, foi a primeira ação para o refinamento da pesquisa.

Usando a barra de rolagem, foi-se identificando nos títulos o descritor principal, “professores iniciantes”, indicando pesquisas afins apresentadas no GT. Assim como nas análises da SciELO, pôde-se observar a presença dos subdescritores “inserção na docência”, “desenvolvimento profissional docente” e “indução profissional”, que foram considerados para a análise. Abrindo-se os trabalhos escolhidos, seguiu-se a leitura dos resumos para, com isso, identificar proximidades com nossa temática. Levou-se em consideração, principalmente, o tema e objetivos das pesquisas para a seleção. Esse procedimento foi repetido em cada um dos arquivos nas páginas das reuniões escolhidas.

Somando-se as três reuniões, foram encontrados nove trabalhos com proximidade com nossa temática. A Tabela 2 apresenta a disposição desses trabalhos nas reuniões e a porcentagem correspondente ao total dos trabalhos apresentados no GT08..

Tabela 2: Trabalhos apresentados no GT08 das reuniões da ANPEd (2017, 2019 e 2021)

Ano	Trabalhos apresentados	Trabalhos com aproximação da temática	Porcentagem
2017	25	5	20%
2019	31	2	6,5%
2021	38	2	5,2%
Total	94	9	9,6%

Fonte: elaborada pelo autor a partir de dados da ANPEd.

Pode-se observar que no GT08 das reuniões da ANPEd houve um interesse significativo pela temática. 9,6% dos trabalhos abordam processos formativos para professores iniciantes. Destaca-se a reunião de 2017, onde 1/5 das pesquisas apresentadas naquela ocasião dizem respeito ao tema. Cinco trabalhos, mais que a metade do total de trabalhos destacados nas três reuniões, foram apresentados neste evento. Acrescentando-se os quatro das duas reuniões seguintes, somam-se mais nove trabalhos a serem analisados e relacionados ao nosso projeto. Junto com os artigos destacados na SciELO, 21 trabalhos serão apresentados a seguir, destacando-se as proximidades e contribuições para a pesquisa.

2.2 Mapeamento de artigos na base de dados da SciELO

Feito o levantamento dos trabalhos na base de dados da SciELO, segue-se organizado no quadro a seguir as suas descrições e análises para identificação dos seus possíveis contributos:

Quadro 1: Síntese do mapeamento realizado na base de dados da SciELO entre 2017 e 2022

Autores	Ano	Temática	Objetivo	Periódico
Cardoso et al.	2017	Programas de mentoria e professores iniciantes	Compreender as diferentes perspectivas teórico-metodológicas de programas de mentoria	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
Nascimento e Reis	2017	Professores iniciantes e a formação inicial e continuada	Discutir os significados atribuídos por professores iniciantes sobre a formação inicial e continuada	Educação e Pesquisa
Cericato	2017	Sentidos e significados da docência por professores iniciantes	Compreender os sentidos e significados atribuídos por uma professora iniciante ao seu trabalho e a sua profissão	Educação & Realidade
Papi	2018	Docentes iniciantes na educação especial	Analisar os desafios e o desenvolvimento profissional de iniciantes na educação especial	Educação & Realidade
André	2018	Professores iniciantes e programas de iniciação à docência	Analisar o processo de inserção profissional de professores iniciantes, egressos de programas de iniciação à docência	Revista Brasileira de Educação
Nascimento, Flores e Silva	2019	Proposta de uma rede de ensino para a inserção profissional docente	Analisar as propostas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro para a inserção profissional docente	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
Almeida, Pimenta e Fusari	2019	Inserção docente e sua repercussão na vida profissional	Investigar como se processa a inserção profissional de iniciantes nos sistemas públicos de São Paulo	Educar em Revista
Farias, Silva e Cardoso	2021	Formação de professores iniciantes	Discutir a formação de professores iniciantes egressos de programa de iniciação à docência	Educação e Pesquisa
Simas	2021	Narrativas da prática pedagógica de uma professora iniciante	Revelar como ocorreu um processo de interlocução entre uma professora iniciante e um grupo de profissionais da educação	Educar em Revista
Rabelo e Monteiro	2021	Indução profissional de professores iniciantes	Analisar a ação de indução profissional em docentes recém-formados	Educação em Revista
Lahtermaher e Cruz	2022	Comunidade de aprendizagem e indução profissional docente	Abordar as relações entre professores iniciantes e estabelecidos em uma comunidade de aprendizagem	Educar em Revista
Aimi e Monteiro	2022	Professores iniciantes e desenvolvimento profissional	Compreender como professores iniciantes produzem sentidos e significados sobre suas experiências docentes	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

Fonte: elaborado pelo autor a partir de dados da SciELO.

No Quadro 1, apresenta-se uma síntese dos artigos encontrados na base de dados da SciELO, entre 2017 e 2022. Nele, estão expostos os autores, ano da publicação, a temática e os objetivos dos artigos, bem como os periódicos onde foram publicados. Os trabalhos estão organizados em ordem cronológica, seguindo rigorosamente a ordem em que apareceram na pesquisa. Para a descrição dos artigos mapeados, a título de organização, optou-se por uma sequenciação que leva em consideração algumas aproximações epistemológicas a partir de temáticas em comum.

O desenvolvimento profissional docente, considerado de forma direta ou indireta, foi a temática que mais apareceu nos artigos destacados. A pesquisa de Papi (2018), por exemplo, teve a intenção de analisar os desafios enfrentados por professores iniciantes de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) de escolas estaduais e suas implicações para os seus desenvolvimentos profissionais. A autora sublinha que o desenvolvimento profissional docente tem importante papel para o melhoramento da escola e do processo de aprendizagem dos alunos, à medida que é um processo de avanço profissional na condução das atividades pedagógicas (Papi, 2018). Devido a sua natureza, é importante um olhar sensível para os primeiros anos da docência para a garantia de um bom processo de desenvolvimento dos professores.

Tratando-se de educação especial, destaca Papi (2018), o desenvolvimento profissional é pouco compreendido, acarretando fragilidades para o desenvolvimento profissional de iniciantes nesta modalidade. Embora sejam especialistas, com formação específica na área, os professores que participaram da pesquisa relataram dificuldades em relação ao desenvolvimento da prática, à burocracia das escolas e um sentimento de não-pertencimento ao ambiente, tendo que buscar constantemente alternativas para driblar as dificuldades da prática profissional. Constantemente, os profissionais recorreram ao imprevisto, ao imediatismo e cópias, como estratégias de solução de demandas, o que, em último caso, impacta na inclusão escolar dos alunos atendidos (Papi, 2018).

O trabalho de Almeida, Pimenta e Fusari (2019) apresenta uma pesquisa que investigou como se dá o modo de inserção de professores iniciantes na docência e quais as repercussões na vida desses profissionais. Os sujeitos da pesquisa, licenciados de uma universidade pública, atuavam como professores em escolas públicas de São Paulo e, por meio de entrevistas, expuseram suas percepções acerca da socialização profissional, profissionalização e trabalho docente, categorias norteadoras das análises das autoras, sob a ótica da concepção crítico-dialética.

Como resultado, Almeida, Pimenta e Fusari (2019) apontam que existe um fosso enorme entre a formação inicial e o ingresso no magistério e uma falta de identificação com a profissão outrora escolhida, devido à perda de status social e pelos baixos salários da categoria, na visão dos professores iniciantes entrevistados. As autoras mostram ainda que há certa desconstrução da identidade docente, à medida que, pela ótica neoliberal, os professores são os maiores responsabilizados por falhas e dificuldades de aprendizagem, desconsiderando-se outros fatores que sabidamente impactam o processo que resultaria na qualidade da educação requerida. A junção desses elementos reflete na autoestima docente, impactando na sua relação com toda a comunidade escolar (Almeida; Pimenta; Fusari, 2019).

O desenvolvimento profissional docente também foi tema de interesse da pesquisa de Simas (2021). Nela, investigou-se a interlocução entre uma professora iniciante e um grupo de profissionais da educação, por meio de narrativas, em uma pesquisa auto/hétero/biográfica. Essas narrativas diziam sobre a prática docente que era ampliada pela visão dos demais profissionais sobre o processo, dentro do coletivo. A pesquisa teve o intuito de responder a questões pertinentes ao início da docência, como a constituição do “ser professora” e o desenvolvimento profissional no começo da carreira, sob a ótica de quem vivencia e narra o processo de inserção e daqueles que, embora externo ao ambiente de trabalho, conhecem bem as demandas da chegada, pelas próprias experiências vividas.

E-mails com narrativas que falavam sobre os desafios e as relações tecidas na escola nos três primeiros anos de trabalho, eram enviados para participantes de um grupo de estudos, que faziam uma devolutiva com contribuições aos relatos lidos. Simas (2021) considera que a pesquisa revelou que o ato de narrar faz o sujeito refletir e compreender o cotidiano da escola e as relações que nela se estabelecem. A partir disso, enquanto professora, reorganizava, repensava e replanejava seus fazeres. Isso, somado às réplicas recebidas das outras profissionais, deu forças para a formação da sua consciência docente, ressignificando o momento vivido, transformando a si própria e ao trabalho que desenvolvia na escola (Simas, 2021).

Aproxima-se ainda do interesse em pesquisar o desenvolvimento profissional, o trabalho de Aimi e Monteiro (2022), que lançou um olhar para as tensões vividas no início da carreira docente e buscou investigar como professores de escolas públicas, nesse contexto de inserção, constroem suas profissionalidades. É uma pesquisa referenciada pelas questões inerentes ao desenvolvimento profissional docente que, por meio da análise das narrativas de professores iniciantes, visa compreender os sentidos e significados atribuídos à docência por esses professores recém chegados na escola.

Na análise das narrativas, surgiram aspectos desencadeadores das tensões vividas no início da carreira dos sujeitos da pesquisa, quais sejam: os inadequados espaços físicos das escolas; solidão, isolamento e outros sentimentos diante do grupo novo; ambiente de trabalho hostil; indisciplina dos alunos; e falta de apoio e acompanhamento no trabalho dos iniciantes. Aimi e Monteiro (2022) destacam que, a despeito dos muitos desafios relatados, é possível identificar aprendizagens da docência dos participantes da pesquisa. Os professores, diante das tensões, planejam, agem, refletem e replanejam, gerando um ciclo de construção de conhecimentos. Essas aprendizagens, de acordo com as autoras, gerarão experiências futuras, alimentando o repertório dos professores para lidarem com novos desafios.

Pela leitura e interpretação do mapeamento, constata-se que dois dos trabalhos se aproximam por abordarem programas de mentoria/tutoria para o público que inicia na docência: em Cardoso *et al* (2017) e em Nascimento, Flores e Silva (2019). Esses programas de mentoria para professores iniciantes, quase inexistentes no Brasil, podem constituir-se em um acompanhamento dos profissionais no próprio ambiente da escola ou em espaços externos. Os mentores são profissionais especialistas, experientes, que dão auxílio didático e pedagógico, minimizando as tensões típicas do início da carreira (Cardoso *et al*, 2017).

O trabalho de Cardoso *et al.* (2017), uma revisão sistemática, de abordagem qualitativa, visa compreender como se apresentam as diferentes concepções teórico-metodológicas de programas de mentoria, como suporte para professores em início de carreira, a partir da análise de dissertações e teses. Examinaram na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir do cruzamento de descritores, os trabalhos que dialogassem com o objetivo da pesquisa, no período entre 2005 e 2014. Embora as pesquisas sejam recentes, os autores identificaram a importância da ampliação desses programas, que devem dialogar com as experiências de vida e pessoais dos principiantes, construindo fazeres e saberes da docência em um momento tipicamente conturbado na vida dos professores (Cardoso *et al*, 2017).

Já no trabalho de Nascimento, Flores e Silva (2019), um programa de tutoria aparece como parte de um projeto mais amplo de formação. Nele, analisa-se as propostas voltadas para a inserção na docência de professores iniciantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. A investigação se deu pela análise da institucionalização da Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire (EPF) na implementação de uma política de formação continuada para os professores que ingressam na rede. A EPF deveria ser responsável pela formação dos professores em serviço, pela formação para candidatos de

concurso a ingressarem na rede, como etapa de concurso público, e pela criação de programas de tutoria para acompanhamento de ingressantes.

A coleta dos dados, feita em 2015, evidenciou a necessidade de uma política efetiva e continuada que não esbarrasse nos entraves políticos eleitoreiros, com uma gestão que não fosse diretamente atrelada ao governo municipal vigente. Mostrou que das propostas da política pública, a formação básica ofertada para os professores ingressantes, ainda durante as etapas do concurso público para ingresso na rede, foi a que mais prosperou. A proposta de tutoria que chegou a ser iniciada, foi descontinuada, depois de identificarem que sua proposta de alcance não havia sido atingida. As autoras defendem uma maior participação da sociedade e da classe docente nas escolhas que estejam atreladas a políticas públicas para a formação continuada dos professores, dialogando com o que seja significativo e construtivo para a classe (Nascimento; Flores; Silva, 2019).

Já os programas de iniciação à docência e suas implicações no início das carreiras dos participantes desses programas, são interesses nas pesquisas de André (2018) e Farias, Silva e Cardoso (2021).

André (2018) analisa, em sua pesquisa, a inserção profissional de professores iniciantes egressos de programas de iniciação à docência. Esses programas concebiam bolsas para licenciados durante a formação inicial, com o acompanhamento e a supervisão de professores dos cursos de licenciaturas no desenvolvimento de atividades em escolas da educação básica. Os programas foram: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); o Bolsa Alfabetização (programa do governo do estado de São Paulo); e o Bolsa Formação-Aluno-Aprendizagem (de um município paulista).

Como resultados preliminares das análises, André (2018) identificou que 67% dos sujeitos da pesquisa estavam atuando na área da educação, sendo que destes, 61% estavam em escolas públicas. A maioria deles alegou terem reconhecimento nas suas funções entre colegas de profissão e familiares e metade externou descontentamento com a quantidade de alunos por sala e o salário recebido. Como não demonstraram desgastes ou o “choque de realidade” com a inserção na carreira, mostrando-se uma visão positiva da realidade encontrada, André (2018) aponta para uma possível relação com os programas que os prepararam para a docência anteriormente e os impactos positivos dessa experiência.

A pesquisa desenvolvida por Farias, Silva e Cardoso (2021) é mais um dos trabalhos que se debruçam sobre a discussão da repercussão de programas de iniciação à docência, especificamente o PIBID, para os professores nos primeiros anos de docência. Para tanto, as autoras fizeram o levantamento de dados com 263 egressos do programa, em

instituições superiores de ensino cearenses. Partem do pressuposto de que professores participantes desses programas, à medida que tiveram experiência anterior em salas de aula nas redes públicas, lidam melhor com as demandas do início de carreira por estarem mais preparados para a tarefa de ensinar.

Com a análise dos resultados, Farias, Silva e Cardoso (2021) constataram que a maioria dos egressos atuam em sala de aula, embora, devido a escassa oferta de concurso públicos, possuam contratos precários de trabalho. O desejo pela atuação na escola pública, no entanto, é latente. As autoras identificaram ainda que há uma grande identificação com o magistério pelos professores, que se sentem reconhecidos nas suas funções e estão satisfeitos com a maneira como atuam. Embora exista o choque de realidade do início, conseguem lidar bem com as demandas e conhecem seus afazeres e os desafios a enfrentar. A participação no PIBID, portanto, segundo as autoras, deixa os professores mais bem preparados para os anos iniciais do magistério (Farias; Silva; Cardoso, 2021).

Em Cericato (2017) e Lahtermaher e Cruz (2022), as comunidades de aprendizagem aparecem como alternativas para o acolhimento de professores iniciantes.

A pesquisa de Cericato (2017) aborda o trabalho de uma professora nos seus primeiros anos profissionais em uma rede pública de São Paulo. Seu objetivo foi compreender os sentidos e significados que essa professora atribuiu tanto ao seu trabalho na escola quanto à sua profissão. Assim como em outras pesquisas sobre essa temática, a autora observou que este momento é permeado de angústias, gerando desgaste emocional e atravessado pelo desejo de abandono da profissão. Aponta-se o necessário olhar do poder público para a criação de políticas que deem conta de acolher os professores nos seus inícios de carreira. Em especial, sugere a criação de “comunidades profissionais de aprendizagens”, destinadas a orientar, prover recursos e amparo, quando necessário.

Em Lahtermaher e Cruz (2022), temos uma pesquisa que se voltou para uma comunidade de aprendizagem, buscando compreender e analisar a inserção no grupo e possíveis facilidades ou dificuldades na indução profissional de novos professores, a partir das relações tecidas entre professores iniciantes e experientes, nesse contexto. Considerando que o conhecimento da docência é produzido dentro das próprias escolas, onde a prática se desenvolve, as autoras destacam a importância da indução profissional de iniciantes, que se caracteriza como um processo de formação e acompanhamento na inserção docente, com ações intencionais para o apoio a esses profissionais.

As comunidades de aprendizagem figuram como espaços formativos e investigativos da prática, onde questões inerentes ao trabalho docente são debatidas, de forma

colaborativa, para se tentar sanar dificuldades dos professores e garantir a aprendizagem dos alunos. Destaca-se ainda como espaço importante para o fortalecimento do sentimento de pertencimento ao grupo. Lahtermaher e Cruz (2022) apontam que as comunidades de aprendizagem são uma proposta insurgente de formação, importantes para o fortalecimento dos grupos de professores. No entanto, ponderam que o sentimento comum de comunidade só existe a partir do desenvolvimento de ações significativas, do trabalho coletivo, da socialização entre os pares e da escuta alteritária.

A formação inicial e continuada foi o cerne da pesquisa de Nascimento e Reis (2017), que teve a pretensão de discuti-las sob a ótica de professores recém-ingressos na profissão. Ressalta-se que a formação de professores se constitui em um processo contínuo e que a caracterização dos conhecimentos necessários para o ofício de ensinar, tarefa por vezes complexa e difícil de precisar, acompanha esse processo. Reflete-se que a formação inicial, em especial, tem (ou deveria ter) notório destaque na construção dos saberes necessários para o exercício da profissão (Nascimento; Reis, 2017).

Resulta dessa pesquisa a visão positiva dos professores sobre a formação inicial, a qual atribuíram importância na reflexão da realidade educacional, bem como pelos projetos de pesquisa e extensão e dos estágios curriculares, embora também tenham atribuído certa desconexão entre o conhecimento acadêmico e a prática docente (dicotomia teoria e prática). Sobre a formação continuada, os sujeitos da pesquisa apontaram a ausência de formação em contexto de trabalho para o público iniciante e de políticas públicas que visem acolher e dar suporte para o enfrentamento ao estranhamento da chegada na escola, conforme destacam as pesquisas sobre a temática (Nascimento; Reis, 2017).

Por fim, Rabelo e Monteiro (2021) abordam a indução profissional docente em sua pesquisa, tema que também aparece na pesquisa de Lahtermaher e Cruz (2022). As autoras analisam o diálogo entre uma instituição que oferta a formação e uma escola, bem como essa ação se reflete em resultados na prática docente. A proposta foi investigar, além das dificuldades comuns ao início da docência, a influência e o papel de professores orientadores e supervisores do programa Residência Docente do Colégio Pedro II, no início da atuação profissional dos professores participantes do Programa. Este programa consiste em uma iniciativa que aproxima professores experientes do Colégio com professores iniciantes, oferecendo uma formação complementar continuada e vivências em uma escola de referência.

A despeito de alguns destaques negativos, Rabelo e Monteiro (2021) identificaram nos relatos dos participantes que a participação no programa foi positiva e contribuíram com a prática profissional. Os docentes que buscaram o programa, o fizeram

buscando apoio e superação das dificuldades, bem como pela certificação oferecida e pela gratuidade. Como ressaltam as autoras, pesquisas com esse viés podem dar visibilidade para esses programas que integram políticas de apoio a professores iniciantes, mitigando os desafios vivenciados e dando suporte para a diminuição da desmotivação e abandono da carreira.

2.3 Mapeamento dos trabalhos apresentados no GT08 nas reuniões da ANPEd

Feitas as análises de títulos e resumos dos trabalhos apresentados no GT08 da ANPEd, nas reuniões de 2017, 2019 e 2021, com aproximação da temática central deste trabalho, organizou-se os dados encontrados sintetizando-se os achados, conforme estruturado no quadro abaixo.

Quadro 2- Síntese do mapeamento realizado em trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd (2017, 2019 e 2021) - GT 08- Formação Docente

Autores	Ano	Temática	Objetivo
Curado Silva	2017	Dificuldades e descobertas de professores iniciantes	Revelar as principais dificuldades de professores iniciantes e como tentam superá-las
Hanita	2017	Desenvolvimento profissional de professores iniciantes e um programa de formação	Compreender o potencial do OBEDUC para o desenvolvimento de professores iniciantes
Martins, Souza e Oliveira	2017	Licenciandas, professoras iniciantes e uma comunidade de aprendizagem <i>online</i>	Investigar o processo formativo em comunidade de aprendizagem <i>online</i>
Cardoso	2017	Professores iniciantes e fatores facilitadores no início da carreira	Apresentar alguns fatores facilitadores no início da carreira docente
Mira, Romanowski e Cartaxo	2017	Inserção de professores iniciantes no magistério e desenvolvimento profissional	Analisar a inserção e apontar indicadores que contribuam com o desenvolvimento profissional de professores iniciantes
Rocha	2019	Professores iniciantes e sentidos políticos da função da escola	Entender os sentidos políticos atribuídos à escola por professores iniciantes
Lahtermaher	2019	PIBID e a inserção profissional docente	Analisar as contribuições do PIBID nos primeiros anos de docência
Castro, Mendonça e Farias	2021	Professor iniciante e o acompanhamento pedagógico do coordenador	Discutir a atuação do coordenador no acompanhamento pedagógico do professor iniciante
Santos	2021	Inserção profissional e professores egressos do PIBID	Conhecer desafios e dilemas do início da carreira de professores participantes do PIBID

Fonte: elaborado pelo autor a partir de dados da ANPEd.

Em ordem cronológica de apresentação nos eventos, o Quadro 4 traz a autoria, o local, a temática e os objetivos das pesquisas selecionadas como importantes pelos critérios pré-definidos. Assim como nas análises dos artigos da SciELO, levando-se em consideração algumas aproximações nas temáticas, a exposição dos trabalhos do GT08 da ANPEd será feita a partir desse critério. Como exemplo, frisa-se que em Curado Silva (2017) e Cardoso (2017), pode-se identificar a abordagem de estratégias que professores iniciantes podem lançar mão para lidarem com os desafios inerentes à inserção profissional docente.

O trabalho de Curado Silva (2017), ao debater a temática “professores iniciantes da rede pública de ensino do Distrito Federal e do município de Goiânia”, aponta para a necessidade de apoio aos professores iniciantes e um olhar para suas necessidades formativas e profissionais, para que consigam desenvolver plenamente seus trabalhos. Demonstra, a partir da análise dos dados, a necessidade da formulação de políticas públicas que deem conta de acolher, valorizar e garantir a permanência desses professores nos cargos que ocupam.

Esse trabalho, cujo objetivo foi revelar as dificuldades e os mecanismos para superá-las por professores iniciantes, bem como problematizar os impactos para o fazer docente desses sujeitos nas redes onde atuam, apresentou alguns pares dialéticos que surgiram a partir da análise dos dados levantados na pesquisa. Tais pares foram assim denominados: professor iniciante-ingressante; dificuldades-descobertas; sentido da escola e sentido de ser de ser docente (Curado Silva, 2017). Esses pares elencados pela autora demonstram as relações de contradições vivenciadas pelos docentes, que acabam impactando as relações, a motivação e a permanência na carreira desses professores, que apenas se inicia.

O trabalho apresentado por Cardoso (2017) também segue a linha de pesquisas que se direcionam para os desafios enfrentados na iniciação à docência. O próprio título, “Eu era muito insegura, não fazia nada sem perguntar a outra professora”, aponta para o sentimento de insegurança que professores iniciantes frequentemente associam ao início das suas carreiras. Diante dessas dificuldades, Cardoso (2017) destaca como objetivo da sua pesquisa, apresentar fatores que podem facilitar a inserção na profissão docente. Para isso, buscou no depoimento de professoras iniciantes, elementos que apontam possíveis caminhos para que a fase de iniciação seja a menos conturbada possível.

Os sujeitos da pesquisa de Cardoso (2017) socializavam suas demandas nas escolas em momentos de grandes dificuldades, como quando “sentiam necessidade de orientação para elaborar o planejamento, elaborar e desenvolver atividades em sala de aula, conseguir algum material, resolver problemas com os alunos e também quando buscavam

apoio e segurança” (2017, p. 3). Como resultado da pesquisa, Cardoso (2017) aponta que a própria socialização das suas dificuldades entre os pares, dentro ou fora das escolas onde atuam, a experiência adquirida em sala de aula e os estágios, caracterizam-se, nos relatos das professoras, como facilitadores no início da carreira docente.

Outra categoria recorrente em pesquisas sobre professores iniciantes, o desenvolvimento profissional docente, figurou em dois dos trabalhos que abordam processos formativos para esse público: em Hanita (2017) e Mira, Romanowski e Cartaxo (2017).

Dialogando com as dificuldades encontradas em início de carreira, a pesquisa desenvolvida por Hanita (2017) é voltada para a apresentação dos resultados obtidos por um programa de formação que ajuda a minimizar os desafios e incentivar a permanência dos professores nos seus trabalhos. Traz como objetivo a compreensão do potencial do Programa Observatório da Educação (OBEDUC) para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes. Esse programa é uma iniciativa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível de Ensino Superior (CAPES), que abrange a política de formação docente para a Educação Básica (Hanita, 2017).

O trabalho traz a participação em um grupo de pesquisa atrelado ao OBEDUC como potencializadora do fortalecimento do desejo de permanência na docência dos professores iniciantes. Demonstra a importância da participação em um coletivo, como destacado por Hanita (2017, p. 11):

Os trechos das produções textuais mencionam nitidamente que os conflitos do início de carreira são mitigados pelo conforto pessoal e profissional que o grupo de pesquisa proporciona, seja pelo sentimento de pertencimento a um grupo ou por ter disponível o suporte e o apoio dos integrantes do grupo.

A partir da análise das produções textuais de professores iniciantes, participantes de um grupo de pesquisa sobre ensino de matemática, a autora entendeu que programas e ações de apoio a professores iniciantes, na mesma perspectiva do OBEDUC, devem ser incentivados e terem suas permanências garantidas. Defende a importância da aprendizagem coletiva, do compartilhamento dos anseios do início da carreira e da busca pela resolução dos conflitos em grupos, proporcionando, dessa maneira, um espaço formativo e de desenvolvimento profissional para esses professores (Hanita, 2017).

Mira, Romanowski e Cartaxo (2017) apresentam em seu trabalho os resultados parciais de uma pesquisa, cujo objetivo foi analisar o processo de inserção na docência de professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental, com a finalidade de apontar indicadores que possam colaborar com o desenvolvimento profissional desses sujeitos. As

autoras identificaram, a partir da análise dos dados coletados, três categorias que dialogam com as demandas dos professores iniciantes, quais sejam: condições de ingresso na carreira; organização do trabalho pedagógico e aprendizagem da docência; e processos de formação continuada.

Os resultados preliminares apontam para uma visão dos iniciantes sobre a formação inicial, onde eles percebem pouca articulação entre o processo formativo e os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da prática docente, em especial no que diz respeito aos estágios disciplinares. Apontaram ainda para certa rotatividade entre escolas, por diferentes demandas dos ingressantes, e como isso contribui para o desenvolvimento profissional. Evidencia ainda a visão que têm sobre os distanciamentos entre escola pública e privada, no trato com os alunos e as famílias, e os impactos na relação entre estes e os professores nesses contextos (Mira; Romanowski e Cartaxo, 2017).

Já em Lahtermaher (2019) e Santos (2021), os programas de iniciação à docência são o foco das pesquisadoras. De maneira mais específica, o PIBID é tomado como objeto de análise para o debate que visa analisar as vivências na formação inicial e suas contribuições nos primeiros anos de docência.

A pesquisa de Lahtermaher (2019) tem como objetivo analisar as contribuições do PIBID para os primeiros anos de docência. Faz um estudo de caso com uma professora de matemática que passou pelo programa. Os relatos da professora iniciante mostram algumas das suas dificuldades enfrentadas na escola, como a relação com algumas turmas, a relação com o coletivo de professores, a assimilação das regras explícitas e implícitas da escola e incertezas acerca das escolhas que faz no seu exercício da docência. A própria professora relata que sua aula tem uma característica transmissiva, pois é como melhor consegue lidar diante das dificuldades da chegada na profissão.

Como resultado, aponta-se que a professora recebeu certo apoio da gestão e colegas docentes na sua chegada, não sendo tratada de forma diferente por ser novata. Apesar disso, há uma tendência ao isolamento, por questões da personalidade e sentimento de não pertencimento ao coletivo. Mostra ainda que o ensino transmissivo de matemática é uma forte crença epistemológica da área e que o PIBID figura como contribuição para o contexto profissional da professora, dando maior segurança para o ensino, à medida que houve um contato com a docência anterior ao ingresso na escola (Lahtermaher, 2019).

A pesquisa de Santos (2021) visou identificar os desafios e dilemas enfrentados por professores que tenham passado pelo PIBID na sua formação inicial. Buscou responder questionamentos sobre a inserção profissional desses professores, suas permanências no

magistério e os saberes mobilizados a partir dos conhecimentos adquiridos no programa. Seu trabalho mostrou os resultados parciais da pesquisa feita com egressos do PIBID, oriundos de diferentes licenciaturas, entre 2012 e 2018, que responderam a um questionário eletrônico, bem como pelos dados quantitativos e condições de ingresso na carreira que foram mapeados pela autora.

A pesquisa demonstrou que a maior parte dos egressos do programa já estão trabalhando no magistério. Mostrou também que os professores reconhecem a importância do PIBID tanto para a formação inicial quanto para a inserção no magistério, fortalecendo as suas identidades docentes.

Comunidades de aprendizagem são o cerne do trabalho de Martins, Souza e Oliveira (2017). As autoras apresentam uma pesquisa desenvolvida com alunas de licenciatura e professoras iniciantes em um processo formativo. A pesquisa ocorreu no âmbito de uma comunidade de aprendizagem em uma plataforma *online*: o *Moodle*. O objetivo da pesquisa foi investigar os processos formativos a partir do diálogo entre quem ouve, lê e responde e quem narra as histórias de vida de pessoas que exercem ou irão exercer a docência e quais os questionamentos e deslocamentos possibilitados por esse diálogo. Partem do princípio que o período de iniciação na docência é conturbado e necessita de uma rede de apoio para poder ser superado (Martins; Souza e Oliveira, 2017).

A partir de narrativas autobiográficas das participantes, as autoras identificaram transformações identitárias em movimento e um tensionamento diante das suas interações coletivas e consigo próprias, caracterizando um continuum formativo para as docentes. A socialização, a leitura e o debate em torno das histórias de vida apresentadas na comunidade de aprendizagem proporcionaram deslocamentos identitários à medida que os relatos partem de quem vive e faz a docência acontecer no chão da escola. Dessa maneira, tanto as alunas de licenciatura quanto as professoras iniciantes, se abrem para lidar com os imprevistos e surpresas do início da carreira, fortalecendo-se coletivamente (Martins; Souza e Oliveira, 2017).

Com uma temática que se diferencia das demais, a pesquisa de Rocha (2019) tem como objetivo entender os sentidos políticos atribuídos à função da escola pública por professores iniciantes. Os sujeitos da pesquisa, 10 professores e professoras pedagogas e de áreas específicas, responderam em entrevistas como se identificam e em qual escola acreditam. Como resultado, a autora identificou no discurso dos entrevistados que a visão da função da escola pública atribuída por eles poderia ser caracterizada em: tradicional humanista, construtivista, otimista, reflexiva, crítica, insurgente ou interventiva.

Rocha (2019) destaca que o sentido político atribuído à função social da escola, acaba refletindo no sentido atribuído ao ser professor. Educação e política, para a autora, estão intimamente interligadas e, por isso, não há prática docente neutra, pois sempre estará embasada por um sentido político. Isso, evidentemente, impacta nas relações estabelecidas com os alunos, com os saberes e nas tomadas de decisões no exercício da função, desde a inserção na docência. Há, segundo Rocha (2019), a percepção por parte dos professores de que estão inseridos em distintos projetos de escola, classificados pela autora em: Escola para a adaptação social; Escola para a reforma social; e Escola para a mudança social.

Outro trabalho que trouxe uma categoria diferenciada, diante dos demais, foi a pesquisa de Castro, Mendonça e Farias (2021), que tem seu foco na figura do coordenador pedagógico e seu papel no acompanhamento de professores iniciantes. Teve como objetivo analisar nos anais da ANPEd, no GT-08, entre 2005 e 2017, pesquisas que abordem a importância do acompanhamento pedagógico de coordenadores para o desenvolvimento profissional dos iniciantes na docência. As autoras destacam a relevância do papel do coordenador pedagógico tanto na formação de professores quanto na articulação das ações da escola. Com isso, espera-se que esta figura tenha centralidade na ajuda para a superação dos desafios enfrentados pelos professores no início de carreira, no chão da escola.

Embora tenham encontrado trabalhos que contivessem os descritores “coordenador pedagógico” e “professor iniciante” em seus títulos, houve ausência do descritor “acompanhamento pedagógico” nos trabalhos analisados, o que evidencia uma escassez de pesquisas que façam associação entre o trabalho do coordenador pedagógico junto aos professores iniciantes. Castro, Mendonça e Farias (2021) encontraram nos trabalhos do GT-08 e na literatura a recorrente necessidade do enfrentamento às adversidades típicas na iniciação na docência, bem como do papel do coordenador no acompanhamento dos professores das escolas onde atuam. Com isso, as autoras evidenciam a necessidade do debate sobre o papel do coordenador junto aos professores que estão descobrindo a docência na prática.

2.4 Relação entre o produto do mapeamento e nossa proposta investigativa

A partir da descrição e análise dos trabalhos das bases de dados escolhidas, pôde-se verificar que algumas pesquisas que tratam de processos formativos para professores iniciantes convergem para a análise de categorias que se repetem, embora com olhares distintos para os fenômenos analisados, enquanto outras abordam aspectos pouco levados em

consideração pelos pesquisadores do tema. Embora a formação docente tenha seu início na universidade, mas nunca se finalize, por ser um processo contínuo, e, por isso, todos os olhares lançados sobre tal processo sejam importantes, para o desafio a que a presente dissertação se propõe, alguns trabalhos têm contribuições mais expressivas que outros.

As pesquisas de Curado Silva (2017) e Cardoso (2017), por exemplo, ao abordarem estratégias aplicadas por professores iniciantes nos seus inícios de carreira, denunciam a necessidade de acolhimento, apoio e políticas que permitam amenizar os desafios característicos dessa fase, como também é manifestado no trabalho de Nascimento e Reis (2017). Esse entendimento das dificuldades e da necessidade de enfrentamento dos iniciantes na docência é unanimidade entre os trabalhos analisados, ratificando o que vem sendo debatido a tempos, como nos estudos de Huberman (2007) e Marcelo (1999), dentre outros, mas que pouco tem evoluído a nível nacional. A afirmação dos desafios enfrentados por iniciantes é pensamento basilar sobre esse tema e deverá ser usado como ponto de partida neste trabalho.

Algumas propostas para o enfrentamento dessas dificuldades, exitosas ou não, são apresentadas por algumas autoras. Dentre essas, os programas de mentoria/tutoria e formação continuada apresentados por Cardoso *et al* (2017) e Nascimento, Flores e Silva (2019), um programa de indução profissional, em Rabelo e Monteiro (2021), bem como o reconhecimento do importante papel a ser exercido pelo coordenador pedagógico, debatido em Castro, Mendonça e Farias (2021). Tais experiências, embora se tratem de aspectos que impactam na formação de professores iniciantes e os ajudem nas suas demandas, não dialogam diretamente com o projeto deste trabalho.

Da mesma maneira, os trabalhos de André (2018), Farias, Silva e Cardoso (2021), Lahtermaher (2019) e Santos (2021), que se debruçam sobre a análise dos programas de iniciação à docência e, mais frequentemente, da importância das vivências no PIBID para o enfrentamento dos primeiros anos de exercício profissional, não apresentam contribuições relevantes para nossa proposta. As pesquisas das autoras mostram o quão positiva é a participação nos programas e o contato prévio com as demandas escolares ainda durante a formação inicial, ajudando a difundir a necessidade de aproximação dos cursos de formação de professores com a realidade escolar. No entanto, essas não são categorias consideradas para o desenvolvimento desta dissertação.

Por outro lado, a categoria que mais apareceu nos trabalhos analisados, o desenvolvimento profissional docente, mostra-se um debate necessário a ser considerado aqui. Papi (2018), Almeida, Pimenta e Fusari (2019), Simas (2021) e Rabelo e Monteiro (2021), na

base de dados da SciELO, e Hanita (2017) e Mira, Romanowski e Cartaxo (2017), na análise do GT08 dos anais da ANPED, foram as autoras que trouxeram à baila essa temática. Desenvolver-se profissionalmente é crescer e se estabelecer na profissão escolhida. Na docência, essa ação resulta das experiências vividas e da reflexão da própria prática, em um ciclo praxeológico, onde a ação é precedida do confronto com a teoria e impulsiona novas reflexões sobre os atos.

Do mesmo modo, as comunidades de aprendizagem, discutidas nos trabalhos de Cericato (2017), Lahtermaher e Cruz (2022) e Martins, Souza e Oliveira (2017), apresentam-se como uma categoria com forte aproximação com o objeto de estudo deste trabalho. A busca pela participação em grupos de estudos por professores iniciantes, onde debate-se as próprias demandas e dos seus pares, com o suporte teórico do ambiente acadêmico, assemelha-se ao conceito de comunidade de aprendizagem. Nesse espaço, além de acolhimento, escuta e permissão para desabafar suas aflições, os professores também se formam e reformam, a partir do contato e identificação com o outro.

Pode-se inferir que, embora haja pesquisas que tratem de comunidades de aprendizagem nas bases de dados e períodos analisados, em nenhuma delas tratou-se especificamente sobre a formação e desenvolvimento de um grupo de estudos que busquem dar suporte às demandas dos professores recém-formados. Especialmente quando esse grupo, embora atenda ao público de uma rede de ensino específica, tenha sido criado no ambiente da universidade, externo aos muros da escola, mas investigando a prática desenvolvida por esses sujeitos nas suas dependências. A presente pesquisa tem, portanto, potencial para ampliar o debate sobre a formação para professores iniciantes, convidado para a reflexão sobre esta delicada etapa no ciclo de vida docente.

A partir do confronto com essas produções, alguns questionamentos podem ser elaborados: As questões relativas aos desafios comumente ligados ao início da carreira docente se aplicam ao grupo a ser investigado? Como se dá o desenvolvimento profissional de professores iniciantes na rede municipal de ensino de Fortaleza? O que leva os novos professores a buscarem apoio e participarem de grupos de estudos? Quais as implicações da participação em grupo de estudos para o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes?

Essas interrogações embasam e propulsionam a escrita deste trabalho, ajudando a delimitar o problema de pesquisa, o referencial teórico e as escolhas metodológicas para a análise dos dados a serem coletados. Buscar-se-á desenvolver uma escrita que dialogue com

as produções encontradas e que permita considerar novos elementos que tragam contribuições ao debate sobre formação docente e professores iniciantes.

Os ventos vigorosos que permitiram o plantio e renunciaram a boa colheita deixam suas contribuições para o trabalho que se desenvolve. Esse vento dá agora lugar às monções, que sopram dos oceanos e chegam ao litoral, nutrindo as águas a serem exploradas e favorecendo a navegação das embarcações. Sigamos os rumos dessa ventania, que nos leva agora para a apresentação do referencial teórico da pesquisa, na seção subsequente.

3 “VENTO NO LITORAL”: O REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA

De tarde eu quero descansar
Chegar até a praia e ver
Se o vento ainda está forte, vai
Ser bom subir nas pedras sei
Que faço isso pra esquecer
Eu deixo a onda me acertar
E o vento vai levando tudo embora. (Legião Urbana,
1991)

Finalizada a etapa da formação inicial, para os professores recentes é chegado o momento da experimentação do novo, do confronto com o imprevisível, da assunção de responsabilidades e tomadas de decisões que dizem respeito a si próprios e a um coletivo maior. Em nossa analogia, anseia-se nesse momento por ares favoráveis que tragam as pessoas, ambientes e o discernimento necessário para driblar os possíveis desafios. É como sentar-se à beira-mar de um fim de tarde, deixando os pés serem banhados pelas ondas formadas pelas vigorosas correntes que sopram do oceano. No entanto, se tratando da docência, nem toda corrente sopra na mesma direção e as águas, por vezes, ficam conturbadas durante o percurso.

Isso porque ser professor na sociedade contemporânea é ser um trabalhador da contradição (Charlot, 2009). Se até os anos 50 do século passado a função da escola era limitada à alfabetização e transmissão de conhecimentos elementares, a partir dos anos 60 e 70 do mesmo século, a escola passa a ter sua função amplificada, voltada para a construção do desenvolvimento econômico e social da nação. Ampliaram-se as vagas para garantia do acesso de novas camadas sociais e, com isso, o incentivo à concorrência entre os alunos por boas posições em *rankings*. Diante dessa mudança de perspectiva, os professores também passam a ter novas funções que extrapolam os limites da transmissão, recebendo certa pressão social pelos resultados positivos dos alunos, esperados pelas famílias, pelos sistemas de ensino e pela sociedade, que atrelam tais resultados à garantia do “futuro do país” (Charlot, 2009).

A pressão pelos considerados bons resultados no trabalho docente atinge toda a categoria, em escolas públicas ou privadas, em todo o Brasil. Apesar de qualquer professor, em qualquer estágio da carreira, ter questões pertinentes ao desenvolvimento dos seus trabalhos, os professores em início de carreira, em especial, além da busca pelo cumprimento dessa expectativa, ainda precisam batalhar por rendimentos em um cenário por vezes desfavorável ao seu desenvolvimento. Como exemplo, podemos citar o bom estabelecimento

da relação com os pares, com as famílias e com as crianças, o domínio de sala, a lida com demandas específicas dos alunos, a consolidação da aprendizagem, dentre outros pontos que testam e afetam os profissionais.

Nessa perspectiva, nossa investigação parte do pressuposto que o início da carreira docente é um momento passível da experimentação de angústias e da vivência de conflitos, tanto em âmbito interno, no confronto com os medos e anseios dos sujeitos, quanto externos, ao lidarem com as demandas da realidade escolar. Como uma das alternativas para a lida com esse momento singular na vida dos professores, as propostas formativas que acolham, escutem e subsidiem o trabalho docente nesse contexto, figuram como um caminho possível diante da iminente instabilidade do ingresso, impactando, inclusive, o desenvolvimento profissional dos envolvidos no processo.

A partir dessa premissa, apresentamos, nas subseções a seguir, o referencial teórico que alicerçará a pesquisa a ser desenvolvida. Partimos da caracterização e análise das três principais categorias deste trabalho, a saber: os professores iniciantes, o desenvolvimento profissional docente e a formação continuada.

3.1 Professores iniciantes

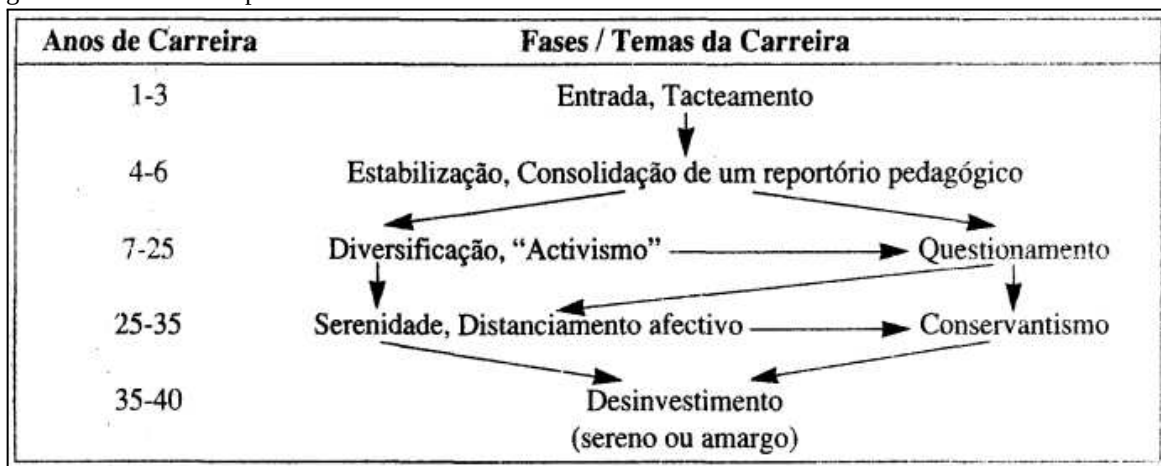
O interesse pelos estudos sobre a carreira docente, de como os professores se desenvolvem profissionalmente e, com isso, vão construindo suas identidades, surge de maneira mais expressiva a partir dos anos 70 do século passado, iniciando-se nos EUA, estendendo-se pela Europa e chegando, posteriormente, aos interesses de pesquisas também no Brasil (Huberman, 2007; Alarcão e Roldão, 2014). Esse ciclo da vida profissional tem sido tema de pesquisas que buscam descortinar diferentes questões inerentes à profissão docente, como a divisão da carreira em fases, competência e satisfação com as funções, crises e desgastes na profissão, dentre outras indagações que permeiam os interesses de quem escolhe o magistério como atividade laboral ou pesquisa sobre esse grupo (Huberman, 2007).

É sabido que, durante o ciclo de vida na docência, os professores passam por diferentes fases onde vão experimentando os sabores e dissabores da profissão, seguindo certas tendências. Conforme Huberman (2007) expõe, após a fase da entrada na carreira, experimenta-se um momento de estabilização, onde, geralmente, há um sentimento de pertencimento mais forte na profissão. Segue-se por um momento de diversificação que pode anteceder imediatamente uma fase de serenidade profissional, ou que, antes disso, pode desencadear questionamentos acerca dos rumos da profissão: um momento de crise. Nos anos

finais da carreira, há uma tendência a um desinvestimento por parte dos professores, no sentido de haver um recuo de ambições outrora pulsantes, na aproximação da aposentadoria.

De maneira esquemática, a Figura 1 agrupa essas tendências apontadas por Huberman (2007) sobre as fases da carreira docente, associando-as aos respectivos anos de carreira.

Figura 1: Fases do ciclo profissional docente



Fonte: Huberman (2007, p. 47).

Essas fases não devem ser vistas de maneira arbitrária nem como etapas fixas a serem ultrapassadas. Ainda de acordo com o autor:

[...] Uma nova fase não pode reduzir-se, em circunstância alguma, às componentes da fase precedente. Para que a nova fase possa emergir, é preciso que a configuração das partes se altere, e não só as partes em si, o que dá lugar ao aparecimento de características que não estavam presentes anteriormente. Operam-se, então, modificações qualitativas que são, a um tempo, diferentes e imprevisíveis face às características existentes à partida. Além disso, essas configurações são organizadas de modo distinto pelos indivíduos que integram a nova fase (Huberman, 2007, p. 53).

É importante frisar que, para Huberman (2007), o desenvolvimento de uma carreira não se dá necessariamente de forma linear, com uma série de acontecimentos que se sucedem previsivelmente, e sim, de maneira processual. Também não significa dizer que a totalidade dos sujeitos viverão todas as fases da mesma maneira e com a mesma intensidade, nem que atribuem os mesmos significados para as vivências no seu desenvolvimento na profissão. Há quem, durante a sua carreira, defronte-se com “patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (*ibid*, p. 38) que os façam experimentar essas fases de diferentes formas. No entanto, é notório que grande parte do professorado tende a passar por esses momentos durante o ciclo das suas vidas.

Não sendo a intenção deste estudo destrinchar cada uma dessas fases da vida docente, voltemos nosso olhar para a primeira fase: a do período de iniciação na carreira, onde os professores começam seus processos de aprenderem a ser professor a partir da prática. Esse, que é um importante e decisivo estágio para os novos profissionais, exige especial atenção para a formação de professores comprometidos e seguros das suas funções, pois é quando passa a ser construído o sentimento de pertencimento a uma rede de grande relevância na vida de qualquer cidadão.

No âmbito da docência, pela característica de ser uma profissão de notória importância social e pela autocobrança de mostrar-se um bom professor (a despeito do que isso possa significar), os sentimentos que afloram podem causar inseguranças e martelar por muito tempo na cabeça dos novos profissionais. Esse período, conceituado como “inserção profissional”, de acordo com Cruz, Farias e Hobold (2020), se refere ao:

Período que abarca os primeiros anos do professor em um novo contexto de exercício profissional, marcado, em geral, por tensões decorrentes da necessidade de atuar e de se afirmar em um ambiente de trabalho desconhecido, interferindo diretamente no seu processo de socialização profissional (p. 4).

Muitos podem ser os contextos onde se dá essa inserção. Por conta disso, é importante atentar-se às definições de termos que parecem dizer a mesma coisa, mas que carregam consigo suas próprias significâncias, como é o caso das expressões “professores iniciantes” e “professores ingressantes”. Embora não estejam dissociadas, pois relacionam-se, de alguma maneira, com o início do exercício profissional docente, suas especificidades as situam em tempos distintos. Concordamos com Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 3) quando argumentam que: “o esforço de discutir esse entendimento e os pressupostos que os perpassam nos possibilita compreender sua extensão no cotidiano das práticas sociais, em particular da prática educativa”.

Os professores iniciantes são aqueles que fazem a “travessia” de estudantes para professores e iniciam suas carreiras na docência. Como recém-formados, esses profissionais ainda estão no processo de se reconhecerem como responsáveis pelos seus atos e escolhas em um contexto de trabalho, à medida que carecem, muitas vezes, de falta de confiança para o atendimento das expectativas depositadas em si pelos demais atores escolares. Nessa fase, além dos desafios inerentes à didática, ainda enfrentam outras questões que extrapolam o ato de ensinar (Cruz, Farias e Hobold, 2020).

Uma forte característica dos professores iniciantes diz respeito a tendência de:

Investir muito mais energia, tempo e concentração para resolver problemas peculiares ao seu trabalho, pois seu repertório de conhecimento experiencial ainda é limitado, o que o faz vivenciar uma sobrecarga cognitiva, afetiva e emocional diante do que precisa aprender. E é nesse movimento de crescimento, de reelaboração de seu repertório de conhecimento profissional, que ele amplia e consolida sua compreensão e práticas sobre seu trabalho e suas especificidades. (Cruz, Farias e Hobold, 2020, p. 5)

As dificuldades que eles comumente sentem, segundo Alarcão e Roldão (2014), podem ser da ordem: científico-pedagógica, burocrática, emocional e/ou social. Dentre tantas, ainda de acordo com as autoras, estão: 1) as dificuldades com a gestão do ensino e da aprendizagem e de relacionamento com os alunos; 2) o desconhecimento das regras e funcionamento da escola, da legislação educacional e da diversificação de atividades; 3) questões de cunho pessoal, como autoconhecimento, autoestima e isolamento, e; 4) a construção da identidade docente e relacionamento com os membros da comunidade escolar (Alarcão e Roldão, 2014, p. 111).

Por outro lado, o conceito de professor ingressante “refere-se a aqueles que estão em ingresso nas escolas, redes e sistemas de ensino da Educação Básica e Superior, pública, privada ou comunitária, sem se encontrarem, necessariamente, nos primeiros anos de docência na carreira” (Cruz, Farias e Hobold, 2020, p. 6). Ou seja, professores ingressantes são aqueles que já podem ter vivenciado a etapa de iniciação na docência, mas, por diferentes motivos, mudaram de escola ou espaço educativo, já podendo trazer consigo uma bagagem das experiências vividas anteriormente. Apesar dessa bagagem, professores ingressantes também enfrentam dificuldades como “lidar com o novo cotidiano e as condições objetivas de trabalho” (Curado Silva, 2017, p. 9).

Pode-se assumir, portanto, que:

Na caracterização como professor ingressante numa rede, num nível ou numa modalidade não iniciante na docência, assume-se que o profissional carrega elementos de experiência e reelaboração da prática docente. O momento de instabilidade pessoal e profissional foi vivido anteriormente, e a fase nova se refere a se adequar a uma nova condição objetiva de trabalho. (Curado Silva, 2017, p. 9)

Levando-se em conta a premissa do ingresso em uma nova rede ou sistema de ensino ser característica fundamental da conceituação de ingressantes, reconhece-se que professores iniciantes sempre são professores ingressantes, mas o contrário nem sempre é verdadeiro (Cruz, Farias e Hobold, 2020). Embora sejam pares dialéticos e digam respeito a conceitos que em muito se aproximam, as vivências habitualmente relatadas por professores iniciantes, que podem, inclusive, impactar toda a sua carreira, justificam esse olhar minucioso para esse grupo específico.

As pesquisas na seara da etapa de iniciação de professores, apontam para duas principais possibilidades com relação aos profissionais que a enfrentam: ela pode ser *fácil* para os que alegam domínio do conteúdo ou um bom relacionamento com os alunos; e é *difícil*, ou negativa, para os que desenvolvem ansiedade, sobrecarga de trabalho, dificuldades com os alunos e na condução das aulas, sentimento de isolamento, etc. (Huberman, 2007). Para todas as sortes, “é durante os primeiros anos de inserção na docência que o professor busca incorporar, compreender e se integrar de maneira mais densa à cultura docente, à cultura escolar e se familiarizar com os códigos e normas da profissão” (Cruz, Farias e Hobold, 2020, p. 3).

No momento em que se colocam diante dos desafios da docência no tempo/espço da iniciação, os professores são testados por uma realidade que muitas vezes não se sentem capacitados para superá-la. Nesse momento, podem assumir posturas contrárias às suas crenças e princípios, como mecanismo de defesa e resolução de problemas, ou, ao contrário, surpreenderem positivamente, não deixando-se alienar pela conjuntura vivida. Como destacam Papi e Martins (2010, p. 44), posturas que variam “desde uma adaptação e reprodução muitas vezes pouco crítica ao contexto escolar e à prática nele existente, a uma postura inovadora e autônoma, ciente das possibilidades, dos desafios e dos conhecimentos profissionais que sustentam sua ação pedagógica”.

As motivações profissionais, pessoais, estruturais e organizacionais, pulsantes nesse momento, são determinantes para as tomadas de decisões, corretas ou não. O chamado “choque de realidade” pode suscitar em um sentimento de incapacidade de continuar a jornada ou gerar uma “tendência de identificação com os valores da maioria” (Lima, 2004, p. 87), assumindo atitudes e comportamentos que, por vezes, conflitam com seus próprios valores. Não obstante, esse é ainda um momento riquíssimo de construção de saberes, pelas responsabilidades e necessidade de rapidamente estabelecer laços com os alunos e fortalecer sua identidade (Alarcão e Roldão, 2014).

Como ressalta Curado Silva (2017, p. 9):

Os dilemas e as dificuldades do professor iniciante são causados pela exigência de atuação, em que a contradição marca a possibilidade do reconhecimento ou da negação. [...] . Desta forma, há, dialeticamente e contraditoriamente, a possibilidade para que o docente possa se reafirmar na profissão ou negá-la de forma diferenciada e referendada pela totalidade histórica.

Nesse contexto contraditório, o professor demanda um olhar sensível e acolhedor para lidar com o alvoroço do início. Perante os desafios próprios da profissão, muitos acabam se desmotivando na carreira e até abandonando a docência, em especial nos primeiros anos do

percurso. Embora aqueles que abandonam o magistério tenham a coerência de não continuar em uma jornada que não os faça bem, boa parcela dessa debandada poderia ser evitada com políticas e programas de acolhimento aos que iniciam suas carreiras, evitando o desinteresse e desmotivação de profissionais promissores.

Em cenários como os descritos, inquieta-nos a indagação: como professores em início de carreira desenvolvem-se profissionalmente? Para a elaboração de um argumento que dê conta de abarcar a complexidade desse questionamento, é necessário começarmos a entender o conceito e as possibilidades do desenvolvimento profissional no início da carreira docente, debruçando-nos sobre as características do processo e da importância de se pensar esse período e suas implicações.

3.2 O Desenvolvimento Profissional Docente

Assim como a formação continuada, categoria que será abordada adiante, outro processo que permeia a vida docente, contribuindo para o seu avanço, é o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Embora possua conceituação distinta da formação continuada, o DPD por vezes se confunde com o processo formativo, pois também promove mudanças nos sujeitos em constante movimento. Em suma, a submissão à formação continuada também é promotora do desenvolvimento docente, à medida que “os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente mediante participação em diferentes práticas, processos e contextos, intencionais ou não, que promovem a formação ou a melhoria da prática docente” (Fiorentini e Crecci, 2013, p. 13).

Marcelo (1999, p. 144) conceitua o DPD como “o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência”. O DPD envolve toda experiência que proporciona aprendizagem aos professores, nas diferentes vivências, nos diferentes espaços. Desse modo, esses sujeitos desenvolvem-se profissionalmente enquanto se relacionam, aprimoram suas práticas e aprendem mais sobre o trabalho que desenvolvem no dia a dia.

Os saberes tecidos na experiência, ao longo da carreira docente, vão moldando o perfil dos professores, à medida que os mune com conhecimentos sobre suas funções e os ajudam a desenvolver certa previsibilidade, lidando melhor com os desafios que possam surgir. Tardif (2002, p. 38-39) assinala que:

Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Os estudos acerca dos saberes que permeiam o fazer docente apontam como estes se apresentam e se tornam essenciais para embasar a prática dos professores nas relações que estabelecem com os alunos, como em Tardif e Raymond (2000) e Tardif (2002). Ao acioná-los, os professores, de forma racional, lidam com suas *subjetividades*, dialogando com as certezas que têm sobre determinadas ideias e com os significados a elas atribuídos. O lugar do saber é ainda o do *juízo*, mostrando os melhores caminhos a serem tomados, e o da *argumentação*, ao ser capaz de validar suas escolhas, apresentando os motivos pelos quais as tomam como verdadeiras (Sobral, 2020).

Assim sendo, os saberes tecidos na prática, articulados aos demais, estruturam o fazer docente. Para Tardif (2002, p. 39), “essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência, depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para a sua prática”. Os saberes da docência constituem-se como uma das variáveis que permeiam e proporcionam o desenvolvimento profissional. Percebe-se, diante disso, que as dificuldades relatadas por professores em início de carreira podem ter relação com a escassa capacidade de conexão entre os saberes ainda em construção.

Em seus estudos, Ferreira (2017) argui que a própria profissão docente carrega consigo uma vinculação com os processos formativos e desenvolvimentais que lhe são intrínsecos. A autora esclarece que:

A docência, atividade inerente ao professor, carrega em seu âmago a relação da formação e do desenvolvimento profissional. Os sujeitos que a exercem se formam por meio da experiência, dos saberes historicamente construídos e adquiridos antes da entrada na profissão e no decorrer da carreira, que traz traços de um percurso profissional carregado de experiências, rupturas e sentimentos diversificados (Ferreira, 2017, p. 80).

De acordo com Ferreira (2021) o DPD é revelado no cotidiano pessoal e profissional de professores, estando envolto pela experiência, história de vida, carreira profissional, pelos processos formativos inicial e continuado, pela autoformação, pelas condições de trabalho, aprendizagens, conhecimentos, profissionalidade, políticas e contextos, pelas crenças, perspectivas emocionais e as perspectivas individuais e coletivas. Todas essas variáveis circundam e atravessam o DPD, gerando mudanças, evolução e/ou continuidade (Ferreira, 2021).

Ferreira (2021, p. 60-61) destaca ainda que:

o DPD não é um processo estanque, mas carregado de movimentos que são delineadores de suas características e é marcado pela tendência de produção de conhecimento sobre a docência e as mudanças (na escola, na pessoa do professor, no ensino, nos contextos de desenvolvimentos). Dessa forma, o DPD é uma construção na/para a docência que carrega em seu âmago perspectivas de uma construção, que tende, além de outros, ser baseada na prática.

As mudanças que marcam a vida na docência são manchas oriundas desse desenvolvimento, onde os professores se constituem e constituem a profissão e (re)constróem a identidade profissional nos seus cotidianos. Esse conceito mais amplo, de acordo com Fiorentini e Crecci (2013, p. 13):

Remete também ao processo ou movimento de transformação dos sujeitos dentro de um campo profissional específico. Nesse sentido, o termo desenvolvimento profissional (DP) tende a ser associado ao processo de constituição do sujeito, dentro de um campo específico. Um processo, portanto, de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa.

Esse processo mostra-se especialmente complexo na iniciação à docência. Professores iniciantes precisam lidar com múltiplas demandas, tanto a título de resolução das questões inerentemente pedagógicas, quanto no relacionamento com a comunidade escolar e com os conflitos que lhes são externos. Sobre isso, em seus estudos, Aimi e Monteiro (2022) apontam para categorias que aparecem como desafiadoras e impactam diretamente no desenvolvimento profissional de professores nesse contexto. Essas, dizem respeito: “ao espaço físico, solidão e outros sentimentos; ambiente hostil; indisciplina; falta de apoio e acompanhamento” (*ibid*, p. 513).

Sobre os espaços das escolas, é recorrente, não só entre professores iniciantes como para a categoria em geral, as queixas sobre as questões arquitetônicas e estruturais das escolas. As dificuldades enfrentadas pelos professores são potencializadas em um ambiente inadequado para o desenvolvimento das suas atividades. Assim também é com o ambiente organizacional, onde os professores que chegam às escolas, por vezes, encontram um ambiente hostil e pouco acolhedor (Aimi e Monteiro, 2022).

A chegada também pode desencadear sentimentos angustiantes e limitantes, como a solidão e o isolamento. Um início pouco acolhedor, onde não haja uma boa interação entre os colegas de trabalho, pode fazer aflorar gatilhos, levantando questionamentos sobre a capacidade de desenvolver seu trabalho, para os professores que iniciam. Recorrente nos relatos da pesquisa de Aimi e Monteiro (2022) também é a categoria que coloca a indisciplina dos alunos como uma lamúria contumaz entre os docentes. Essa diz respeito ao contorno de

situações conflituosas com alunos e das estratégias que são ou não utilizadas nesses momentos.

A queixa mais recorrente, de acordo com Aimi e Monteiro (2022), foi a falta de apoio e acompanhamento dos professores iniciantes. Conforme já mencionado anteriormente, essa é uma das mais habituais reclamações do início da docência. A falta de apoio pode vir da gestão escolar direta, mas também ser uma prática costumeira das redes de ensino onde estão inseridos. É nesse campo minado que professores vão se desenvolvendo profissionalmente, construindo seus saberes e suas identidades, onde, sabe-se, poderia e deveria ser uma experiência diferente, com garantias de boas condições para o desenvolvimento das suas práticas.

A partir dessa explanação, destacamos o processo formativo contínuo como pretenso facilitador para a superação dos medos e incertezas próprios dessa fase e, consequentemente, como aliado para o pleno desenvolvimento dos professores na carreira.

3.3 Formação continuada

Os processos formativos aos quais professores se submetem, em diferentes ocasiões e contextos, são cruciais para a constituição do “ser professor”. Desde sua experiência como aluno na educação básica, a noção dos significados da profissão docente vai sendo tecida, tomando-se como referência, nesse contexto inicial, o contato com o corpo docente na vida escolar. Essa noção é ampliada e ressignificada durante a formação inicial, onde o preparo para o ofício escolhido vai forjando a identidade docente (Coelho Filho e Ghedin, 2018). Mas, conforme o dito popular, o professor é um sujeito que nunca para de estudar e, por ser uma profissão que interage diretamente com as transformações sociais, precisa estar também em constante (trans)formação.

Do ponto de vista etimológico, a formação contínua e continuada (ou ainda permanente) carregam os mesmos significados, sendo o termo “formação contínua” mais utilizado nos países europeus e a expressão “formação continuada” a predominante nos documentos e bibliografias brasileiras (Silva e Rocha, 2021). Esses termos, que possuem a mesma raiz, abarcam “a ideia de formação permanente, de continuidade, o que não se interrompe, o que não tem fim. Ou seja, a formação na qual o professor se torna um profissional em permanente desenvolvimento” (Silva e Rocha, 2021, p. 1145). Para os fins deste trabalho, embora se priorize o termo “formação continuada”, ambos aparecem como sinônimos.

Conceitualmente, para Lima (2001, p. 35), essa formação diz respeito à “articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis”. Esse tipo de formação, segundo Nascimento (1997, p. 70), abrange

toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior à sua formação inicial, incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino.

No tocante à sua historicidade, no Brasil, de acordo com Santos e Batista Neto (2016), os estudos no campo da formação continuada dão conta de apontar os anos 70 e 80 como um período em que os professores se sujeitaram a um modelo de formação baseado na racionalidade técnica, que buscava ares de uniformidade para o trabalho docente a ser desenvolvido. Nessa conjuntura, as formações baseiam-se na mera reprodução de técnicas, onde os anseios da sociedade eram desconsiderados. Segundo os autores:

Essa formação tinha por função garantir a instrumentalização técnica do professor, atribuindo-se um caráter de neutralidade, na medida em que ela se fazia isolada dos aspectos políticos e sociais que envolviam o ensino e o próprio processo formativo. No período aludido, a formação continuada assumiu um caráter pontual e disperso, baseado numa lógica de adaptação, desarticulado de um projeto coletivo e institucional. (Santos; Batista Neto, 2016, p. 104)

A partir dos anos 90, a centralidade da formação continuada passa a mudar, saindo dos padrões tecnicistas, passando por uma reconceitualização, e chegando à compreensão de que refletir a prática pedagógica docente pode ser considerada “uma estratégia importante para a formação dos professores, assim como uma possibilidade de reconstrução da identidade docente e de valorização dos seus saberes práticos” (Santos; Batista Neto, 2016, p. 105). Com isso, passa-se a sair de cena os padrões deterministas dando-se espaço aos saberes urdidos pelos professores nas suas práticas nas escolas. Ainda de acordo com Santos e Batista Neto (2016, p. 105):

Nesse novo modelo de formação, a valorização da prática e dos professores tem contribuído para se repensar concepções e práticas de formação docente, haja vista que ele oportuniza relações mais democráticas no processo de elaboração e apropriação do conhecimento. Ademais, os processos formativos construídos nessas bases potencializam reflexões mais próximas dos problemas concretos das escolas e dos professores, o que, consequentemente, tem ajudado a estabelecer novos vínculos com a realidade escolar e com a prática docente.

Sob essas premissas, a formação continuada se relaciona a um processo reflexivo de professores a partir do trabalho que exercem, recorrendo-se ao conhecimento constituído

como subsídio para a ressignificação das suas ações, podendo acontecer dentro ou fora dos muros das escolas onde atuam, ofertada por diferentes agentes. Lima (2001, p. 36), em sua tese, esclarece que não cabe ao professor a alcunha de mero executor de processos pré-estabelecidos. Não cabe uma métrica feita pelas atribuições apresentadas no seu currículo, pois sua condição está na sua competência profissional e intelectual.

A reflexão, ainda segundo a autora, deve ser valorizada e efetivamente incorporada à vida do professor, pois sua tomada representa o cruzamento dos saberes que são adquiridos. Esses saberes, aliados às associações e aos grupos com os quais interagem, bem como às experiências que lhe atravessam, também tipificam a condição do professor (Lima, 2001, p. 36). Dessa maneira:

A formação contínua estaria, assim, a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, capaz de oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática e a crítica criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade. Estaria ainda ajudando a pensar a profissão, a profissionalização, o profissionalismo e o desenvolvimento profissional do professor (*ibid*, p. 36).

Do ponto de vista da formação para professores em início de carreira, Nóvoa (2022) salienta que essa etapa (que chama de período entre-dois) deveria ser dedicada à indução profissional. Esse momento delicado na vida dos professores, a exemplo de outros países, deveria ser apoiado por políticas que apoiem e orientem os iniciantes, articulando-se com a formação inicial e o ambiente de trabalho, embora isso não seja observado com frequência no Brasil. De acordo com o autor:

Para que o período entre-dois ganhe densidade formativa, e profissional, é necessário repensar os ambientes de formação e de trabalho: em primeiro lugar, o ambiente universitário da formação inicial, construindo um terceiro lugar institucional; depois, o ambiente da pesquisa, de forma a valorizar um terceiro gênero de conhecimento; finalmente, o ambiente de trabalho nas escolas, reforçando uma terceira presença dos professores enquanto coletivo (Nóvoa, 2022, p. 96).

André (2012) reafirma essa ideia salientando que, diante dos tensionamentos comumente associados ao período de iniciação docente, que vão da habituação ao ambiente escolar, passando pela necessidade de formação de repertório, chegando às responsabilidades com a aprendizagem dos alunos, a indução profissional deveria ser a realidade encontrada pelos professores ao chegarem nas escolas. A autora reconhece que:

Programas de iniciação à docência, que incluam estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação, podem ajudar a reduzir o peso dessas tarefas e fazer com que os iniciantes se convençam de quanto importante é a adesão a um processo contínuo de desenvolvimento profissional (André, 2012, p. 115-116).

Não sendo o período de indução a realidade predominante nas redes de ensino brasileiras, do ponto de vista institucional, a formação dos iniciantes na carreira se dá em espaços de formação continuada, pensados ou não para as especificidades do grupo. No entanto, é primordial, do ponto de vista da formação docente, devolver a formação dos professores aos professores, tomando suas necessidades como âncora. Do contrário, conforme alerta Nóvoa (2012), há o risco do esvaziamento da pauta progressista, que se dá muito mais forte no discurso que na prática. Ainda segundo o autor:

É fundamental assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino ganham visibilidade, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho académico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa pesquisa que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar (Nóvoa, 2012, p. 14).

Imbernón (2000) corrobora com a importância da reflexão nesse processo ao afirmar que a formação continuada deve ter como base “uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho” (p. 49). Para que assim se desenvolva, segundo Imbernón (2000), é imprescindível que:

Uma formação deve propor um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária (p. 55-56).

Diante dos tensionamentos do desvelamento da realidade escolar, é necessário que os professores, especialmente os iniciantes, sejam capazes de mobilizar seus saberes para lidarem com os desafios da profissão. Não é tarefa fácil fazer o devido discernimento em contextos por vezes desfavoráveis. Perante a falta ou escassez de apoio e programas institucionais das redes de ensino, professores iniciantes usam as armas que podem e buscam por apoio nos mais variados espaços. Dentre esses, alguns regressam à universidade, o espaço da formação inicial, onde sabe-se, fervilham debates acerca da prática docente em diálogo com a teoria. Candau (1997, p. 56) propõe que:

Para um adequado desenvolvimento da formação continuada é necessário ter presente as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional,

aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se está situando em relação à aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes, e os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional.

Esses espaços formativos e acolhedores, além de nutrir os professores com conhecimento, ainda colaboram com o desenvolvimento profissional dos professores participantes, ao passo que os convidam para a reflexão e revisão das suas práticas.

Nascimento (1997), tomando Demailly (1992) como referência, destaca que, dentre os modelos formais de formação continuada dos professores, pode-se destacar duas formas: a universitária de formação, “que se caracteriza por ter como finalidade a transmissão do saber e da teoria [e] por ter caráter voluntário [...]”. Nesta forma, os mestres são produtores do saber” (p.71), e ainda a forma interativa-reflexiva, “presente nas iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas reais com a ajuda mútua entre formandos e uma ligação à situação de trabalho” (p. 71). Esses modelos formativos permitem que, além de viverem a potencialidade formativa da universidade, os professores em formação constante possam analisar suas próprias práticas em um ambiente que convida à reflexão e à investigação permanente.

Ambas as formas ganham destaque neste trabalho por dialogarem com a temática proposta, onde a formação continuada dos professores iniciantes se dá no ambiente universitário, em diálogo com os professores que vivem contextos semelhantes ou distintos. Além disso, há nesses espaços uma abertura para que os problemas enfrentados na realidade escolar desses sujeitos ganhem destaque e possa ser debatido à luz da relação entre prática e teoria. O processo formativo, nesse sentido, subsidiando a prática pedagógica dos docentes que nele imergem, pois, conforme Franco (2016, p. 536), as práticas só são pedagógicas:

quando se organiza em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados.

O pedagógico não se resume ao material utilizado na aula ou instrumento de apoio escolhido. Em uma prática estruturada e referenciada, os professores devem ser capazes de mobilizar seus saberes, incorporando elementos que sejam necessários para as demandas do momento da turma. Franco (2016, p. 547) destaca que:

As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos.

A garantia do desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes, portanto, além de ser base para a aprendizagem dos alunos, também é um importante termômetro para a atuação docente. Nesse sentido, o intuito de professores formarem-se continuamente deve condizer com o anseio de melhorarem suas práticas e superarem uma visão transmitivista de educação. Para quem inicia na carreira e teme o erro, além disso, este pode ainda ser um momento rico de aprendizagem e superação de desassossegos, para o pleno desenvolvimento dos seus trabalhos.

3.3.1 Aspectos legais da formação continuada no Brasil e em Fortaleza

A Carta Constitucional brasileira é o documento basilar que aponta os princípios básicos que devem reger a educação institucional nacional, visto que a educação é abordada como dever das famílias e do Estado. Suas premissas visam garantir os direitos e deveres para a promoção de uma educação de qualidade. Embora não aborde explicitamente a temática da formação docente, em seu artigo 206, ao trazer em seus incisos os princípios da valorização do magistério e da garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1988), pode-se considerar que a necessidade da formação inicial esteja implícita, pois não se pode falar sobre qualidade e valorização de professores que não perpassa por seus processos formativos. Desse modo, a Constituição de 88 aponta os primeiros passos para a necessidade de legislação específica sobre o tema.

Já de maneira mais clara, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 aborda a formação continuada como direito dos profissionais de educação. O parágrafo primeiro do art. 62, que aborda a formação docente para atuar na educação básica, prevê que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (Brasil, 1996), esclarecendo que os entes federativos não poderão se eximir do dever de promover a plena capacitação dos docentes em exercício.

O parágrafo único do art. 62-A da referida lei prenuncia que essa formação se dê em diferentes espaços, ao afirmar que “garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação

básica e superior” (Brasil, 1996). A formação continuada dos professores deve ser amplamente difundida e encorajada pelos diferentes espaços que debatem a educação, das redes de ensino às universidades, oferecendo recursos para que os profissionais se desenvolvam na profissão e contribuam para o debate sobre a melhoria da educação no país.

Tratando dos processos formativos de maneira geral, o parágrafo único do art. 61 da LDB de 96 apresenta os fundamentos da formação docente:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

[...] (Brasil, 1996)

A partir daí, pode-se inferir que a função social dos professores, que ultrapassa a simples explicação de conteúdos, deve ser considerada também para os fins formativos, sem desconsiderar o ensino da produção científica historicamente constituída pela humanidade. Da mesma maneira, a relação entre teoria e prática deve estar presente, dando-se destaque para os anseios dos profissionais que atuam nas salas de aula, com suas demandas específicas, levando-se em conta os saberes das suas próprias experiências.

Mais recentemente, foi promulgada a Lei Nº 14.817/2024 que estabelece as diretrizes para a valorização do trabalho docente. Em seu artigo 5º, que aborda a formação continuada, estabelece que:

A formação continuada para a atualização dos profissionais da educação escolar básica pública, promovida e estimulada pelos respectivos sistemas de ensino por meio de programa permanente com planejamento plurianual, contemplará:

I – vinculação com as necessidades de qualificação dos profissionais nas diversas áreas específicas de atuação, inclusive em nível de pós-graduação;

II – oferta de atividades que promovam o domínio do conhecimento atualizado e das metodologias de ensino mais modernas e a elevação da capacidade de reflexão crítica sobre a realidade educacional e social;

III – universalidade de acesso a todos os profissionais da mesma rede de ensino, com licenciamento periódico remunerado;

IV – coerência com os objetivos e com as características das propostas pedagógicas das escolas da rede de ensino;

V – valorização da escola como espaço de formação dos profissionais;

VI – devido credenciamento e qualidade das instituições formadoras. (Brasil, 2024)

Com esses pressupostos, a Lei Nº 14.817/2024 traz uma visão atualizada das necessidades formativas do professor em exercício. Corroborando com o prelúdio de que a valorização docente perpassa, dentre outras demandas, por uma formação sólida e de

qualidade, apontando os caminhos que podem contribuir para a garantia do desenvolvimento profissional docente na sua integralidade.

No âmbito local, a prefeitura de Fortaleza, por meio Secretaria de Educação de Fortaleza (SME), apresenta por meio da portaria Nº 204/2014 as diretrizes para a formação continuada no município. Em seu art. 1º estabelece que:

No período estipulado para a realização das atividades sem interação com o aluno, os professores deverão realizar as seguintes atividades pedagógicas: elaboração do planejamento, registro das observações acerca do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, elaboração de relatórios e de estratégias de aprofundamento de estudos, além de participar da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal da Educação. (Fortaleza, 2014)

Esse período sem interação com os alunos a qual o artigo faz referência, diz respeito ao direito ao uso de um terço da carga horária total de trabalho dos professores, estipulada para as atividades auxiliares e complementares do trabalho docente. Essa é uma previsão presente no inciso V do art. 67 da LDB de 96 como um dos aspectos a serem considerados para a valorização dos profissionais do magistério, pontuando a necessidade de um “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (Brasil, 1996).

Do ponto de vista das propostas formativas em âmbito municipal, anualmente a Secretaria Municipal de Fortaleza (SME) atualiza e apresenta para a rede de ensino um documento que, embora possua as mesmas bases, é revisado e atualizado para o ano letivo vigente. Trata-se das *Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico* com um documento norteador da Educação Infantil e outro do Ensino Fundamental. Este é o documento que deve “nortear, subsidiar, ampliar e qualificar as ações pedagógicas realizadas pelos professores e pela gestão” (Fortaleza, 2024, p. 32). Esse documento orienta, dentre outras pautas, a formação continuada dos professores da rede. De acordo com o referido documento:

A formação continuada tem como compromisso promover a reflexão acerca do conhecimento socialmente constituído e historicamente determinado, a fim de fomentar o processo formativo para o alcance de sujeitos críticos e leitores analíticos das realidades sociais. A formação continuada para professores deve pautar-se na figura do agente transformador que ressignifica suas ações e possibilita a transformação daqueles com quem constroi relações (Fortaleza, 2024, p. 32).

A formação continuada no município de Fortaleza acontece principalmente em dois momentos: nos polos de formação e no contexto da escola (Fortaleza, 2024, p. 32). A formação nos polos diz respeito ao:

momento em que professores compartilham saberes com professores do mesmo ano/série ou com professores do mesmo componente curricular, lotados na mesma escola e/ou em escolas diferentes. O processo formativo objetiva fortalecer a compreensão de que o desenvolvimento da aprendizagem ocorre ao longo de várias dimensões, como a cognitiva, a emocional, a social e a física, e que ele pode ocorrer para cada estudante em tempos diferentes e a partir de intervenções pedagógicas diversificadas (Fortaleza, 2024, p. 32).

Essa formação é oferecida em ambiente externo às escolas, em seis polos formativos espalhados pela cidade, um para cada Distrito de Educação, uma vez por mês, seguindo cronograma de acordo com a lotação dos professores. A SME conta com uma equipe de formadores composta por professores da rede e profissionais de editoras parceiras da prefeitura que acompanham o grupo de professores ao longo do ano. Nessa modalidade, os grupos para a formação são compostos por professores lotados no mesmo ano/série e os temas são preparados pela equipe de formação a partir da Base Nacional Comum (Fortaleza, 2024).

A formação no contexto da escola, por sua vez:

acontece no *lócus* da escola, mediada pelos coordenadores pedagógicos/supervisores. Ela possibilita a execução de uma política de formação docente que contempla a instituição educacional como espaço indispensável dessa formação e assegura a integração, a unidade e a articulação teoria/prática do processo formativo nos diferentes componentes curriculares, etapas e/ou modalidades de ensino, com as concepções pedagógicas em desenvolvimento. À vista disso, a formação em contexto consolida os intercâmbios de experiências entre pares lotados na mesma unidade escolar e corrobora com a função do coordenador pedagógico/supervisor escolar como agente articulador, formador e transformador (Fortaleza, 2024, p. 34).

Nessa modalidade, a figura de formador passa a ser a do coordenador pedagógico, que media um momento formativo, previamente preparado por uma equipe da SME, no ambiente da própria escola. A depender de como é organizado, esse momento pode se dar com toda a equipe docente ou dividida em partes. Além do debate sobre os componentes curriculares, a formação em contexto na prefeitura de Fortaleza:

objetiva fortalecer o ensino e a aprendizagem, promover reflexões sobre a importância da cultura de acompanhamento dos resultados individuais dos alunos — bem como o processo de aprendizagem destes —, refletir acerca do planejamento, da organização e da gestão de sala de aula, vivenciar a ludicidade através de recursos manuais e/ou digitais na aprendizagem (jogos, vídeos, simulações, objetos de aprendizagem) e tornar a família parceira do processo de aprendizagem (Fortaleza, 2024, p. 34).

A formação continuada no âmbito da legislação nacional e das especificidades de cada rede de ensino diz respeito à oferta formativa institucional, garantindo que os profissionais tenham acesso ao direito de atualizarem os seus conhecimentos, promovendo,

inclusive, a valorização das suas carreiras. No entanto, a busca por outros espaços formativos além dos oficialmente concedidos, especialmente quando estes não suprem demandas genuínas de momentos específicos, na busca de uma autoformação, também englobam o que chamamos de formação continuada docente.

Diante dos expostos, assumimos que a experiência em um grupo de estudos, além de estar incluído no campo conceitual da formação continuada, também pode fomentar mudanças de postura e aprendizagens, em um movimento próprio do desenvolvimento profissional de professores. Portanto, a proposta de investigação deste trabalho, baseando-se nesses conceitos, buscará respostas para as inquietações elaboradas acerca dos aspectos formativos e do desenvolvimento profissional do grupo de professores iniciantes atendidos pelo DOCA. Os procedimentos metodológicos a serem utilizados para a busca de tais respostas serão apresentados a seguir.

4 “NA ASA DO VENTO”: A TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Deu meia noite, a lua faz o claro
 Eu assubo nos aro, vou brincar no vento leste
 A aranha tece puxando o fio da teia
 A ciência da abeia, da aranha e a minha
 Muita gente desconhece
 Muita gente desconhece, olará, viu?
 Muita gente desconhece
 Muita gente desconhece, olará, tá?
 Muita gente desconhece. (João do Vale, 1981)

A despeito de muita gente, de fato, não conhecer a ciência por trás das habilidades de aranhas, abelhas (como escreveu João do Vale em canção que foi reinterpretada por múltiplos cantores) ou outros tantos bichos fascinantes, a história da humanidade mostra que a curiosidade e a busca pelo conhecimento da realidade são necessidades intrínsecas ao ser humano, que carrega consigo a ânsia pela descoberta do desconhecido (Minayo, 2010). Desde os povos mais antigos, os fenômenos foram sendo explicados por meio das mitologias, passando pelas questões inerentes à filosofia, pelos dogmas religiosos, chegando na ciência como forma hegemônica de construção da realidade, especialmente na sociedade ocidental, embora não de forma exclusiva, conforme explanado por Minayo (2010).

Planando na asa do vento que sopra no sentido do desvelamento das questões que impulsionam o presente trabalho, seguimos buscando os meios que nos ajudem a compreender e validar nossas impressões acerca das nossas apreensões. Sabemos que, no cenário contemporâneo da discussão sobre as etapas da vida docente, a pesquisa com professores iniciantes apresenta-se como indispensável para a compreensão das necessidades e dos conhecimentos elaborados nessa fase crucial, com impactos perceptíveis em diferentes momentos da carreira docente.

Do ponto de vista científico, a elaboração desse conhecimento deve ser passível de verificabilidade e, por isso mesmo, apresentar os métodos que permitirão o alcance das informações, com a caracterização dos processos intelectuais e técnicos escolhidos para esse feito (Gil, 2008). Há, portanto, a demanda de se delimitar a natureza da pesquisa, seus sujeitos, o local e instrumentos a serem utilizados para a coleta de dados, bem como os métodos empregados na sua análise (Gil, 2008).

Todos esses elementos são peças que se conectam e ajudam a movimentar a engrenagem da pesquisa, trazendo corpo e cinesia, caracterizando sua metodologia. Entende-se por metodologia de pesquisa:

O caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas. (Minayo, 2010, p. 14)

Sob a ótica das Ciências Sociais, das quais a Pedagogia, enquanto ciência da educação, faz parte, Minayo (2010) explica que seu objeto é histórico. Isso porque cada sociedade humana produz sua humanidade em um tempo e espaço específico, o que faz um determinado grupo se diferenciar dos demais grupos sociais. Dessa maneira, ainda em consonância com Minayo (2010, p. 12), “a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características de qualquer questão social”. Cientes disso, esforçamo-nos para que, neste capítulo, fiquem esclarecidas as particularidades da nossa proposta investigativa.

Para tanto, apresentamos o Grupo de Estudos e Pesquisa Docência e Alfabetização (DOCA) como *lócus*, os professores participantes e a coordenadora do grupo como sujeitos e o Estudo de Caso como método da pesquisa, com seus respectivos instrumentos de coleta de dados, bem como a Análise de Conteúdo, procedimento empregado para a análise dos dados coletados, e nossas primeiras impressões sobre os achados, conforme expresso a seguir.

4.1 O Grupo de Estudos e Pesquisa Docência e Alfabetização (DOCA): o *lócus* da pesquisa

A Faculdade de Educação (FACED) da UFC é uma unidade acadêmica que abriga, dentre outros cursos e programas, os Cursos de Pedagogia Diurno e Vespertino-Noturno da universidade. Está localizada na rua Waldery Uchoa, 01 – Benfica – CEP 60020-110 – Fortaleza, Ceará. Foi criada em dezembro de 1969 a partir da reestruturação do então Departamento de Educação, frente ao amplo debate da comunidade acadêmica, quando a faculdade que abrigava o departamento passava por vários desmembramentos, como relata o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2014).

A criação do Curso de Pedagogia, no entanto, antecede a da FACED. Se remete a janeiro de 1961, quando foi integrado à então Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras (FFCL), instituição pública de educação superior que abrigava, além da Pedagogia, outros 11 cursos voltados para o aprimoramento de ações pedagógicas e desenvolvimento científico e tecnológico “com foco na formação profissional para a orientação e administração escolar e

de sistemas escolares” (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2014, p. 10). O contexto social da época exigia uma formação docente voltada para a formação de uma consciência nacional e do atendimento aos ideais do tecnicismo que ascendia (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2014).

Esse perfil docente mudou a partir da abertura política, com o fim da ditadura militar. Nessa conjuntura:

A formação de um educador crítico surge, então, como uma necessidade premente, marcada pelos confrontos teórico-metodológicos que repercutem, sensivelmente, no âmbito educacional. Na década de 1990, grandes debates ocorrem acerca da reforma educação nacional de orientação global e a partir daí, as discussões sobre a formação do educador apontam para a proposta de um profissional crítico que dê conta do fenômeno educativo em sua acepção ampla e, em particular, do docente nas séries iniciais do ensino de 1º grau, da pré-escola e da educação popular. (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2014, p. 11)

São esses os princípios formativos que guiam a formação de pedagogos(as) nessa instituição e é nesse cenário que se localiza nosso objeto de estudo. A dinâmica de formação continuada para professores iniciantes proposta neste estudo será investigada no contexto do Grupo de Estudos e Pesquisa Docência e Alfabetização (DOCA), que se situa nas dependências da FAGED.

A criação do DOCA se deu no início de 2023, quando recém egressos do curso de Pedagogia da FAGED-UFC iniciaram as atividades como professores efetivos da rede municipal de educação do município de Fortaleza. Nesse contexto, muitos professores estavam carentes de auxílio para enfrentar as primeiras demandas nas escolas. Todos os integrantes foram efetivados pelo mesmo certame (Fortaleza, 2022) e são alunos formados em Pedagogia pela casa, requisitos para investidura no grupo, atuando em turmas de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O DOCA foi idealizado e é coordenado pela professora Claudiana Melo, docente do Departamento de Estudos Especializados (DEE) dos cursos de Pedagogia da UFC.

O principal objetivo desse grupo é o estudo, debate e acompanhamento sistemático das práticas pedagógicas dos professores egressos do curso de pedagogia da UFC. Esse debate é feito, principalmente, em torno de estudos de casos expostos pelos professores, formulados a partir das próprias experiências nas escolas onde atuam. Além disso, também são realizados estudos teóricos com leituras de obras cujo enfoque principal são a alfabetização e o letramento, reflexões sobre cada leitura e as implicações nas práticas pedagógicas de cada um. Atualmente, o coletivo conta com cerca de 30 professores como membros. No entanto, nem todos participam ativamente dos encontros, por diferentes

motivos, dentre os principais, a rotina cansativa, visto que os encontros se dão no turno noturno.

Na página oficial do grupo no Instagram, especifica-se ser um “espaço coletivo de acolhimento, escuta, reflexões e estudos destinados aos professores em exercício inicial da profissão docente” (DOCA, 2023). Esse é, portanto, um ambiente privilegiado para a acolhida e debate das demandas dos professores, bem como da ampliação de estudos que darão suporte às suas práticas nas escolas. As ações do grupo são assim descritas:

- Encontros quinzenais, no formato híbrido: um encontro presencial e outro online com carga horária de três horas;
- Estudos teóricos e reflexivos sobre planejamento, avaliação, prática pedagógica, oralidade, leitura, escrita, artes, multiletramentos, formação docente etc.;
- Registros reflexivos sobre a prática pedagógica;
- Estudos de Casos de Ensino;
- Produção de artigos científicos. (DOCA, 2023)

Durante todo o primeiro ano e metade do segundo, os encontros ocorriam quinzenalmente, intercalados entre um presencial e outro online, em horário noturno. Atualmente, após deliberação, as reuniões ocorrem apenas de maneira presencial, seguindo a escala quinzenal. Os encontros presenciais iniciam-se às 19:00h, com um momento de acolhida e partilhas entre os integrantes do grupo, seguindo-se, na sequência, pela execução de atividades que foram combinadas com antecedência, como, por exemplo, o debate das leituras previamente realizadas e/ou a apresentação dos integrantes sobre seus estudos. O grupo mantido no Whatsapp facilita a comunicação e organização dos encontros.

Como método que dê conta de buscar respostas para as questões investigativas formuladas para um caso tão específico quanto o do grupo de estudos DOCA, propõe-se o desenvolvimento de uma pesquisa do tipo Estudo de Caso, cujos princípios serão apresentados na sequência.

4.2 A pesquisa qualitativa e o método adotado: Estudo de Caso

Desvelar as tramas que se dão nas relações humanas, é tarefa complexa na produção da ciência. Diante da variedade de possibilidades para a escolha de métodos, técnicas, instrumentos e referenciais, o pesquisador pode se encontrar em um estado de dúvidas e incertezas acerca de suas escolhas e dos caminhos a percorrer. Nossa opção metodológica se deu considerando a complexidade do caso a ser investigado e a busca pela

fidedignidade de refletir aquilo que for encontrado. Nossas dúvidas diante do desconhecido são o que nos guia, ancorando-nos na certeza de que:

Fazer ciência é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutuamente: o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados (Minayo, 2012, p. 622).

Para o alcance dos objetivos elencados neste trabalho, optou-se pela proposição de uma pesquisa de natureza qualitativa, pois, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 11), “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Suas principais características são: 1) a predominância dos dados coletados serem descritivos; 2) a preocupação com o processo ser muito maior do que com o produto; 3) o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e 4) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (Lüdke e André, 1986). Essa caracterização engloba a proposta de pesquisar o entrelaçamento entre formação continuada e o desenvolvimento profissional de docentes iniciantes, aqui evidenciado.

Compreender o tecido social por meio de técnicas e métodos que garantam o rigor científico, torna-se o foco das pesquisas qualitativas. Diante da complexidade que é dar conta dessa complexidade, entende-se que exercer essa compreensão não é tarefa simples, pois, de acordo com Minayo (2012, p. 623):

O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere

Dessa maneira, partimos da premissa de que os participantes da pesquisa são sujeitos históricos, situados em determinado tempo e espaço. Buscaremos um olhar de respeito às suas histórias, pois cada narrativa diz respeito a um local de fala específico. A compreensão do fenômeno estudado, portanto, permeia e atravessa as experiências individuais, embora se deem também em um espaço coletivo. Diante disso, são as premissas da pesquisa qualitativa que norteiam esta proposição de investigação.

Tão frequente quanto a opção pela abordagem qualitativa nas pesquisas em educação, devido à complexidade e multidimensionalidade dos fenômenos sociais investigados, é a opção pelo estudo de caso como método para as pesquisas nessa área

(Coimbra e Martins, 2013). Apesar de o método ser, por muitas vezes, utilizado por conveniência, com critérios pouco esclarecidos, quando bem fundamentado e feito com cautela, o estudo dá suporte para o desvelamento de fenômenos complexos e/ou pouco conhecidos. Coimbra e Martins (2013, p. 23) justificam que:

A intencionalidade de investigar uma realidade, situada no aqui e agora das interações sociais, torna preferencial o estudo de caso para a pesquisa de práticas e comportamentos, em comunidade educativa. A finalidade é a compreensão integral, descritiva e interpretativa, estruturante e polissêmica, do objeto de estudo, numa perspectiva de desocultação e descoberta.

Yin (2001, p. 32) conceitua o estudo de caso como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. O estudo de caso tenta dar conta de acontecimentos que se distanciam da artificialidade de situações, desvelando aspectos pouco aparentes nas relações corriqueiras. O autor ainda caracteriza o método como exploratório (quando utilizado para explorar fenômenos ainda desconhecidos), descritivo (quando se busca o “como”) ou analítico (quando há o desenvolvimento de uma nova teoria contrastando com as que já existem) (Yin, 2001).

Stake (1999), outra grande referência teórica sobre estudos de caso, o conceitua como “o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, a fim de compreender sua atividade em circunstâncias importantes” (p. 11, tradução nossa). Dessa maneira, embora possam haver semelhanças, não existem dois casos iguais, visto que cada contexto é forjado em situações específicas, o que o torna ímpar. Cada caso, sob essa premissa, “deve ser percebido em sua especificidade – representação única de um cenário histórico-social multidimensional” (Lima; Souza; Braga, 2024, p. 338)

Lüdke e André (1986) elencam como características fundamentais dos estudos de caso o fato de que eles: 1) visam à descoberta; 2) enfatizam a “interpretação em contexto”; 3) buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; 4) usam uma variedade de fontes de informação; 5) revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; 6) procuram representar as diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; e 7) utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Coimbra (2011), em seus estudos, elaborou uma matriz de análise das características fundamentais do estudo de caso. Nesse modelo analítico, emergem oito categorias primordiais para a execução de uma pesquisa pautadas nesse método, cada uma

com subcategorias próprias. O Quadro 3 representa um modelo esquemático dessa matriz, inspirado nas proposições da autora e no estudo de Lima, Souza e Braga (2024).

Quadro 3- Matriz de análise de estudos de caso

Categorias	Subcategorias
Pluralidade do estudo de caso	Pluralidade da realidade do mundo social
	Pluralidade de métodos e técnicas
Realidade múltipla do mundo social	Realidade complexa, de interpretação subjetiva, localmente construída e interpretada
Produção científica na área	Análise crítica da produção científica acumulada na área
Construção processual do caso	Seleção de fenômeno original e complexo
	Delimitação de fronteiras estudo-contexto
	Caracterização do contexto
Delimitação do estudo de caso	Delimitação de unidades específicas do estudo (internas) e do contexto (externas)
Recolha e análise de dados do estudo de caso	Seleção de amostra abrangente e representativa
	Recolha de dados em contexto natural de investigação
	Interpretação de dados com recurso ao contexto e a história
Posicionamento do investigador	Investigador como (auto) observador participante
	Investigador não participante
	Investigador como intérprete e avaliador
	Atitude de vigilância crítica da própria subjetividade
Aplicabilidade das conclusões do estudo de caso	Possibilidade justificada e triangulada de generalização
	Apresentação das conclusões em narrativa pormenorizada e apelativa
	Responsabilidade do leitor na generalização do estudo de caso

Fonte: Adaptado de Coimbra (2011).

Visando atender a matriz apresentada, o roteiro do estudo de caso do presente trabalho tem a proposta de seguir um caminho que se inspira nas suas categorias. Desse modo, o caso deverá ser analisado sob a ótica da conjuntura de professores formados na realidade educativa de uma grande cidade de um estado do nordeste brasileiro, todos egressos do mesmo curso superior e ingressantes como professores na rede pública de ensino pelo mesmo certame. A originalidade e especificidade do estudo de caso do grupo DOCA se dá pela pouca

oferta de propostas formativas com esse viés, pelo lócus e pelo público que atende. A singularidade do fenômeno a ser investigado justifica a escolha desse método como o empregado nesta pesquisa.

A análise crítica da produção científica na área se dá pela consolidação do estudo do tipo Estado da Questão, já apresentado em capítulo anterior, e do referencial teórico que busca embasar a problematização evidenciada. Outros estudos poderão ser agregados durante a análise e interpretação dos dados, à medida que surgirem possíveis novas questões apontadas pelos sujeitos e o objeto de estudo passe a ser melhor compreendido. Sobre a pluralidade de técnicas que o estudo de caso demanda, evidenciam-se as variadas propostas para a coleta e análise de dados da pesquisa, expressas nos subcapítulos seguintes.

O pesquisador, enquanto professor nas mesmas condições dos membros do grupo, poderá tomar uma atitude participante, contribuindo com o debate durante os encontros, tomando cuidado de vigiar sua subjetividade, para que interprete e avalie o processo com um olhar impessoal (Coimbra e Martins, 2013). Propõe-se, dessa forma, uma observação participante. De acordo com Gil (2008, p. 103), a observação participante:

Consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo.

Nos interessa, assumindo as categorias da matriz de análise, não incorrer no erro de seguir o método apenas pela conveniência, descompromissados com o rigor científico exigido pelo método, tão comum em pesquisas na área, como revela o estudo de Lima, Souza e Braga (2024). Assumimos o compromisso de contribuir para o avanço da ciência e bem estar social, seguindo rigorosamente a metodologia e suas contribuições para a efetivação deste estudo.

4.3 Procedimentos para escolha e caracterização dos sujeitos da pesquisa

Conforme explanado anteriormente, os professores membros do DOCA são todos egressos dos cursos de Pedagogia da FAGED-UFC, ingressantes na Prefeitura de Fortaleza em 2023, efetivados a partir de concurso público que ocorreu em 2022. Ser integrante desse grupo é condição primordial e indispensável para a participação nesta pesquisa. No entanto, seguindo alguns critérios de seleção para colaboração nesta investigação, nem todos os participantes se encaixavam nos requisitos necessários para se caracterizarem como sujeitos.

Primeiramente, pois apesar de ingressantes na rede municipal, nem todos seriam necessariamente professores iniciantes, visto que alguns já poderiam ter tido um período laboral anterior superior a três anos de docência, conforme critério de classificação das fases da carreira docente de Huberman (2007), que usamos como referência para a delimitação do tempo de experiência prévio a ser considerado. Consideramos, então, que se encaixariam na nossa proposta aqueles que tivessem até três anos de vivências na docência em escolas até o final do primeiro ano do grupo (2023), somando-se todas as experiências anteriores. Ou seja, no máximo dois anos como professor antes da investidura na prefeitura.

Outro critério adotado foi a assiduidade dos membros aos encontros do grupo de estudos. A nosso ver, não faria sentido em uma pesquisa que visa investigar os impactos de um processo formativo para a prática de docentes iniciantes, considerar qualquer sujeito que, embora caracterize-se como membro, não tenha participado efetivamente das reuniões. Optamos por selecionar apenas os que frequentavam satisfatoriamente os encontros durante o ano de 2023. Para isso, contamos com o apoio da coordenadora do grupo que nos passou uma lista com os nomes mais assíduos durante o primeiro ano, além da autoavaliação dos próprios professores quanto a essa questão.

Endossando nossas intenções e apresentando nossas propostas, um vídeo curto foi gravado e publicizado no grupo de WhatsApp para que tomassem conhecimento do teor da pesquisa e se sentissem convidados a aderirem. O vídeo carregava a seguinte mensagem:

Oi, pessoal! Tudo bem com vocês? Eu me chamo Danilo Alves, professor da rede pública municipal de Fortaleza e aluno de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, pelo eixo “formação docente”. Tenho como orientadora a prof.^a Dr.^a Bernadete Porto. A pesquisa que nós estamos desenvolvendo tem o objetivo de investigar a importância da formação continuada ofertada pela universidade para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes. Dessa maneira, o DOCA se enquadra como lócus da pesquisa e, como sujeitos, nós teremos os professores que são membros desse grupo, ou seja: vocês. O motivo desse vídeo é pedir para que vocês façam a adesão a essa pesquisa. Eu gostaria muito de estar participando dos encontros com vocês, para me conhecerem e entenderem melhor do que se trata minha pesquisa, mas, diante da paralisação por conta da greve, isso não vai ser possível. Dessa maneira, para que eu parta para a coleta dos dados, estou enviando para vocês um formulário. Se você é professor iniciante da rede, tem até três anos de atuação como docente, juntando a sua experiência na rede com os anos anteriores, e se você participou do DOCA durante todo o ano passado de forma assídua, eu peço que você faça adesão a essa pesquisa, respondendo ao formulário. É super rápido, leva pouco tempo! A partir dos dados de quem se sentir à vontade para participar dessa pesquisa, eu vou entrar em contato com vocês para que possamos dar andamento aos próximos passos. Desde já, agradeço imensamente a contribuição de todos. Um grande abraço! (Danilo Alves, 2024)

Conforme consta em trecho da mensagem, quando o vídeo foi enviado (em junho de 2024), a UFC passava por um período de greve dos docentes e técnicos administrativos em

educação, que durou de abril a julho de 2024. Nesse período, as reuniões do grupo também foram paralisadas e, diante das incertezas a respeito da continuação do estado de greve, decidimos contactá-los por meio do vídeo encaminhado pela coordenadora.

Anexado ao vídeo, foi encaminhado o formulário para a adesão à pesquisa (APÊNDICE A). Nas duas semanas que se seguiram, oito desses membros responderam ao formulário (embora em conversa prévia com a professora-coordenadora, ela tivesse explanado que 11 dos professores que permaneceram no grupo haviam participado de forma mais assídua durante o ano de 2023). Destes, um dos respondentes não pôde ser considerado sujeito da pesquisa, pois declarou possuir experiência anterior de 15 anos como docente. Houve ainda uma outra professora que constava na lista, mas não chegou a responder o formulário, pois entrou em contato previamente para tirar dúvidas e também possuía experiência maior que a delimitada. Consolidaram-se, então, sete professores que atenderam aos requisitos e passariam a compor o quadro de sujeitos desta pesquisa, além da professora-coordenadora do grupo.

O Quadro 4 apresenta uma primeira caracterização desses sujeitos, levando-se em conta o ano de conclusão da graduação, a atuação na rede de ensino de Fortaleza, investidura no DOCA e o sexo. Para a preservação da identidade e garantia do anonimato, foram utilizados pseudônimos em substituição aos nomes reais dos participantes. A nomeação dos sujeitos foi inspirada em nomes de ventos, com origem na mitologia grega, e do deus grego dos ventos: Éolo.

Quadro 4: Caracterização dos sujeitos de acordo a atuação/ participação no DOCA

Sujeitos	Conclusão da graduação	Etapa em que atua	Ano/ Série que ensina	Distrito de Educação	Participa do DOCA desde:	Sexo
Alísia	2022	Educação Infantil	Infantil V	Distrito 2	jan. 2023	F
Austro	2022	Educação Infantil	Infantil V	Distrito 1	jan. 2023	M
Bóreas	2022	Ensino Fundamental	3º Ano	Distrito 1	jan. 2023	F
Noto	2022	Educação Infantil	Infantil IV	Distrito 3	fev. 2023	M
Brisa	2021	Educação Infantil	Infantil II, III, IV e V	Distrito 4	abr. 2023	F
Zéfiro	2022	Educação Infantil/ Ens. Fundamental	Infantil V, 1º Ano	Distrito 1	jan. 2023	M
Éola	2022	Ensino Fundamental	1º Ano	Distrito 3	fev. 2023	F

Fonte: elaborado pelo autor.

A análise do Quadro 4 nos permite constatar que a maioria dos sujeitos se formaram pedagogos no ano imediatamente anterior à investidura no cargo de professor: seis, no total. Destes, alguns relataram em entrevista precisar agilizar disciplinas e antecipar o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) para estarem aptos a assumirem seus cargos ao serem convocados. Apenas uma das respondentes formou-se no ano de 2021, no segundo semestre. Consideramos, portanto, que são todos recém-egressos da universidade. Observamos também que a totalidade dos respondentes participam do DOCA desde o seu início, em períodos que variam de janeiro a abril de 2023.

Sob a ótica da atuação nas escolas, nota-se que cinco desses professores atuam na educação infantil e três no ensino fundamental, em séries/anos variados. É possível que o resultado dessa somatória seja maior que o número de participantes pois, na rede municipal de Fortaleza, é factível que professores possam atuar nas duas etapas concomitantemente. Ainda, o mesmo professor pode ser professor regente de maior carga horária de uma turma em um turno e ser professor de menor carga horária em três turmas no contraturno, conforme casos que constam no Quadro 4.

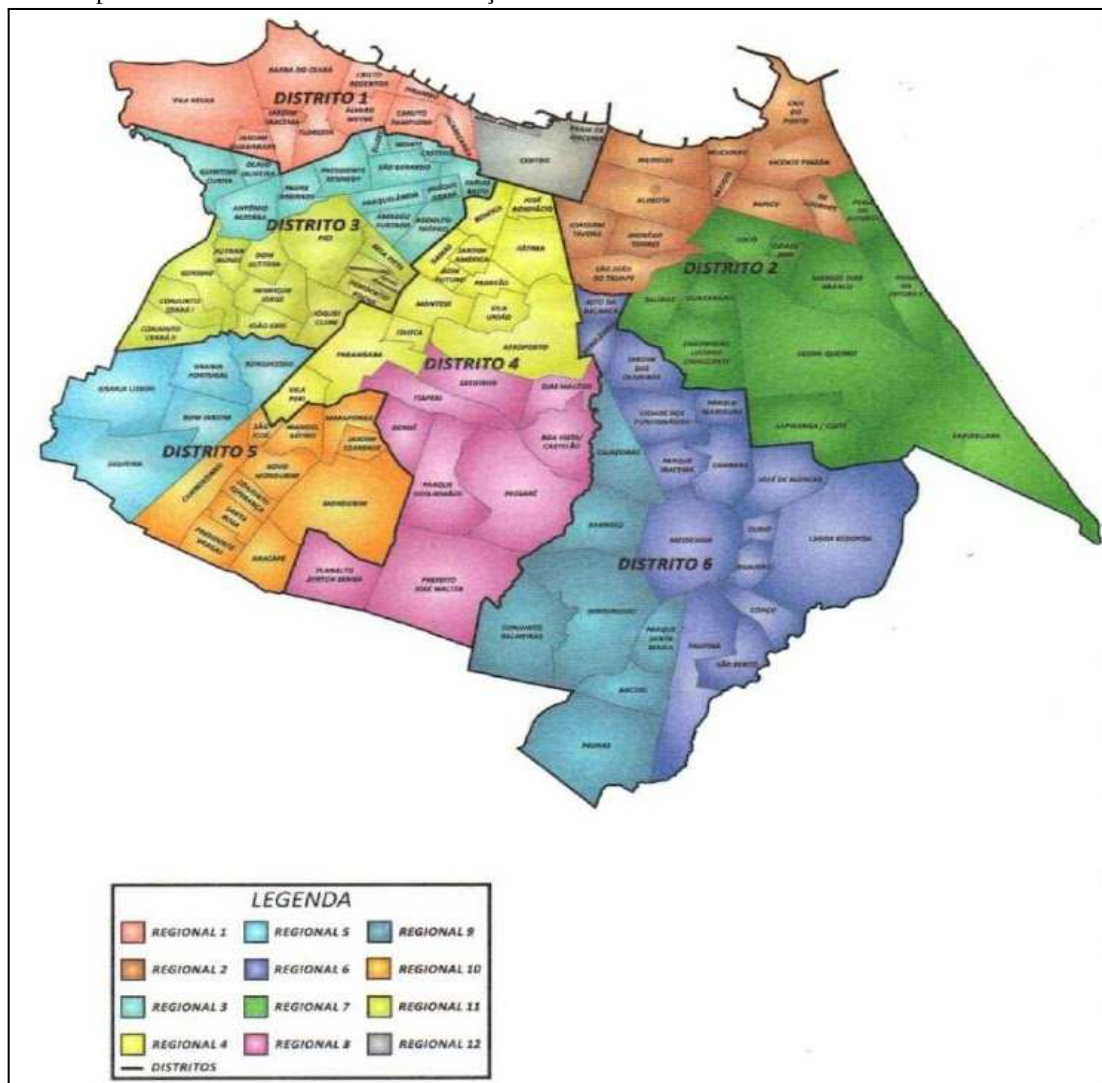
No tocante às etapas da educação básica em que lecionam, não foi definida uma específica como critério, pois a área de atuação de pedagogos como professores na educação básica pode transitar da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2014). Ainda, como o DOCA tem foco especial na alfabetização e letramento das crianças, era esperado que seus participantes estivessem lotados em anos/séries do ciclo de alfabetização ou que tivessem aproximação mais forte com as questões do ensino-aprendizagem dos processos de leitura e escrita.

Do ponto de vista da divisão por sexo, são quatro mulheres e três homens. Das mulheres, duas atuam na educação infantil e duas em turmas do ensino fundamental. Sobre os homens, é interessante salientar que todos os participantes da pesquisa estão lotados em turmas da educação infantil. Essa questão de gênero pode ter impactado nos seus processos de iniciação nas escolas, devido ao estranhamento e/ou preconceito com a figura masculina na primeira etapa da educação básica, conforme análise e discussão posterior.

Em relação à divisão espacial no município, os professores participantes da pesquisa estão espalhados pelos Distritos de Educação 1, 2, 3 e 4. Esses Distritos, tratam-se de subdivisões administrativas da rede pública de ensino, que são constituídos pela junção de diferentes bairros. Cada Distrito de Educação é formado pelo agrupamento de duas regionais, conforme mostra a figura abaixo. Dentre os sujeitos, não houveram participantes advindos dos Distritos de Educação 5 e 6, onde ficam os bairros mais afastados da região central da cidade,

embora haja membros do grupo lotados em escolas dessas regiões. A Figura 2 mostra como estão demarcados os Distritos de Educação em Fortaleza.

Figura 2: Mapa da divisão dos Distritos de Educação de Fortaleza



Fonte: Prefeitura de Fortaleza.

Os sujeitos da pesquisa ainda podem ser caracterizados de acordo com as possíveis experiências anteriores à investidura no concurso. Esse levantamento é interessante, pois contextualiza as primeiras impressões na chegada às escolas e como lidam com as demandas iniciais. Para isso, o formulário contava com tópicos para identificar e descrever essas experiências, tanto na docência, quanto em outras funções escolares. Esse apanhado de informações pode ser observado no quadro a seguir, que organiza os dados referentes às experiências profissionais prévias dos participantes.

Quadro 5: Caracterização dos sujeitos de acordo com as experiências anteriores

Sujeitos	Experiências como professor(a) em escolas anteriores ao ingresso na prefeitura			Experiências em outras funções em escolas anteriores ao ingresso na prefeitura			
	Possui experiência?	Durante quanto tempo?	Rede Pública ou Privada?	Possui experiência?	Qual função?	Durante quanto tempo?	Rede Pública ou Privada?
Alísia	Não	-	-	Sim	Assistente de Ed. Infantil	5 meses	Pública
Austro	Sim	Menos de 1 ano	Privada	Sim	Estagiário	1 ano	Privada
Bóreas	Não	-	-	Não	-	-	-
Noto	Não	-	-	Não	-	-	-
Brisa	Sim	2 anos	Privada	Sim	Coordenação	2 anos	Privada
Zéfiro	Não	-	-	Sim	Auxiliar de coordenação	2 anos	Privada
Éola	Não	-	-	Sim	Estagiária	4 anos	Privada

Fonte: elaborado pelo autor.

A leitura do Quadro 5 nos revela que dois dos sujeitos já haviam trabalhado como professor anteriormente, no entanto, em um recorte de tempo considerável para este estudo. Ambos lecionaram em escolas privadas, em contextos que declaram ser bem diferentes do encontrado ao chegarem na rede pública. Os outros cinco ainda não haviam tido vivências nessa função na educação básica. Um deles foi monitor em um curso de idiomas, mas não em escolas e com uma dinâmica bem diferente da educação básica, não contando, por isso, como limitante para a participação nesta pesquisa.

Já em relação a outras funções que não à docência, a maioria declarou experiência. Cinco dos sujeitos relataram ter estagiado ou ocupado cargos diversos na área da educação durante o tempo em que cursavam a graduação ou anteriormente a ele. Quatro deles atuaram em escolas privadas, enquanto uma na rede pública, única menção dentre as respostas. Apenas dois participantes relataram não possuir experiência prévia nem como professor nem em outros cargos em escolas, apesar de um deles já ter tido experiências em área próxima.

Levando em consideração a orientação do Estudo de Caso sobre a pluralidade de olhares para o caso a ser estudado, consideramos de grande relevância o olhar da professora-coordenadora do grupo sobre o processo idealizado e encabeçado por ela. Com isso, embora não se caracterize como professora iniciante, também a consideramos como

sujeita da pesquisa, certos de que suas percepções enriquecerão o debate, trazendo uma outra ótica sobre o processo investigado. A título de identificação, será nomeada pelo pseudônimo “Professora Coordenadora”.

4.4 Aspectos éticos da pesquisa

A pesquisa com seres humanos exige cuidados do pesquisador para não incorrer na ultrapassagem dos limites éticos. Há a responsabilidade pela manutenção da integridade dos participantes, do respeito aos seus valores e da fidelidade ao que for confiado nas narrativas. Sobre as questões éticas nas pesquisas, é importante salientar que “o respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe com consentimento livre e esclarecido dos participantes, indivíduos ou grupos que, por si e/ou por seus representantes legais, manifestem a sua anuência à participação na pesquisa” (Brasil, 2012).

A ética, enquanto área de conhecimento, é uma preocupação epistêmica da filosofia desde os mais remotos tempos. Para uma rápida explanação, tomemos a conceituação de Nosella (2008) para a diferenciação entre ética e moral:

Ética significa, em primeiro lugar, o ramo da filosofia que fundamenta científica e teoricamente a discussão sobre valores, opções (liberdade), consciência, responsabilidade, o bem e o mal, o bom e o ruim etc., enquanto o termo *mos-moris* (moral) refere-se principalmente aos hábitos, aos costumes, ao modo ou maneira de viver. Assim, qualifica-se um certo hábito ou costume de virtuoso ou vicioso e um certo modo de agir ou viver de moral ou imoral. (p. 256)

Dessa maneira, ao entendermos pesquisa como “a produção e transmissão do conhecimento em geral, a inovação em ciência e tecnologia em todos os seus ramos, isto é, no âmbito das ciências humanas, exatas, biológicas, da comunicação, da arte etc.” (Nosella, 2008, p. 257), espera-se que a forma como as ciências vão sendo constituídas dialogue com o respeito à dignidade humana, tomando a garantia da verdade como pano de fundo. É essa nossa preocupação e, para tanto, seguimos alguns passos para a garantia dos aspectos éticos neste processo de investigação.

Em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apresentado aos sujeitos para adesão à pesquisa, que pode ser consultado nos apêndices deste trabalho (APÊNDICE B), esclareceu-se que estes teriam suas identidades preservadas e que o uso de suas respostas se daria apenas para os fins científicos ao qual este trabalho se propõe. Esclareceu-se ainda que a opção pela participação na pesquisa não geraria nenhum tipo de ônus ou retorno monetário, pois se daria em caráter voluntário, e que sua autorização para

participação da pesquisa poderia ser retirada, se assim for solicitado. Em termo assinado pela direção da FAGED, atestou-se que as instalações da faculdade atendiam às necessidades para a realização da pesquisa em suas dependências.

Um vídeo de apresentação do pesquisador e dos dados básicos da pesquisa (conforme texto transcrito na subseção anterior) foi enviado aos participantes, como forma de garantir o pleno conhecimento da proposta que optariam ou não pela adesão. O primeiro parágrafo do TCLE também trazia essas informações básicas, como tema e objetivos, para deixar claro o teor da pesquisa. Em caso de possíveis dúvidas, ainda foram disponibilizados o número de telefone pessoal e e-mail do pesquisador.

Seguindo os trâmites para o desenvolvimento do estudo, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG), após a apreciação pela banca avaliadora em exame de qualificação. Os CEPs, de acordo com a Resolução n. 466/2012, são:

Colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Brasil, 2012).

A documentação exigida pelo CEP foi anexada no site da Plataforma Brasil, em junho de 2024, onde constavam, além do projeto de pesquisa, anexos referentes ao termo de consentimento, ao orçamento da pesquisa, declaração do pesquisador e da instituição que receberia a pesquisa, o cronograma, dados básicos do pesquisador, dentre outros documentos e declarações. A ação protocolada no sistema pode ser identificada pelo número de identificação 81525024.2.0000.5054. O parecer da comissão foi emitido no segundo semestre de 2024, que considerou o trabalho “Aprovado”, o que indica que “o protocolo encontra-se totalmente adequado para execução” (Brasil, 2013) e o estudo pôde ser continuado.

4.5 Instrumentos e procedimentos para a produção de dados

A pluralidade de técnicas para a produção de dados é uma das características do estudo de caso. Essa premissa não pode ser ignorada, sob o risco de descaracterização do método pois, segundo Gil (2002, p. 140):

O processo de coleta de dados no estudo de caso é mais complexo que o de outras modalidades de pesquisa. Isso porque na maioria das pesquisas utiliza-se uma técnica básica para a obtenção de dados, embora outras técnicas possam ser utilizadas de forma complementar. Já no estudo de caso utiliza-se sempre mais de uma técnica. Isso constitui um princípio básico que não pode ser descartado. Obter

dados mediante procedimentos diversos é fundamental para garantir a qualidade dos resultados obtidos.

Para dar conta de desvelar o fenômeno em foco e recolher o maior número de evidências para serem analisadas, diferentes recursos foram utilizados durante o acompanhamento do grupo de estudos. Ainda, o olhar de diferentes sujeitos será considerado para que a pesquisa possa ficar mais rica. De maneira estratégica, decidimos que cada instrumento de produção de dados deverá se relacionar com algum dos objetivos específicos elencados no início, para que cada um desses objetivos possa ser acatado e a pesquisa atenda à sua justificativa.

O Quadro 6 mostra a relação entre os objetivos específicos e os instrumentos a serem utilizados na produção de dados.

Quadro 6- Relação entre os objetivos específicos e os instrumentos da pesquisa

Objetivos Específicos	Instrumentos
Investigar quais são as principais dificuldades e desafios atribuídos por professores no início da docência	Entrevistas com os professores
Analisar como veem o desenvolvimento profissional docente no contexto de iniciação na rede pública de ensino de Fortaleza	Entrevistas com os professores; Entrevista com a coordenadora
Identificar a visão dos professores em início de carreira sobre a formação continuada, descrevendo demandas, desafios e princípios pedagógicos formativos	Entrevistas com os professores; Entrevista com a coordenadora
Investigar o confronto entre os saberes tecidos na (possível) formação ofertada pela rede e na formação no grupo de estudos na universidade com a prática desenvolvida em sala de aula	Observação e análise das exposições nos encontros do grupo; Entrevistas com os professores; Análise dos documentos norteadores da formação continuada de professores de Fortaleza

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir da apreciação do Quadro 6, identifica-se uma variedade de instrumentos para a produção de dados com os sujeitos: entrevistas com os professores e a coordenadora do grupo, observação e análise dos encontros e análise documental. Firma-se, assim, a pluralidade e múltiplos olhares exigidos nos estudos de casos para dar conta da complexidade do contexto a ser analisado.

As entrevistas constituem-se como um dos instrumentos mais utilizados na coleta de dados nas pesquisas qualitativas. Trata-se de uma conversa com finalidade, organizada pelo entrevistador, para a construção de informações convenientes ao objeto de estudos (Minayo, 2010). Podemos conceituar entrevista como:

A técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (Gil, 2008, p. 109).

O tipo adotado foi a “pesquisa semiestruturada” que “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (Minayo, 2010, p. 64). Dessa maneira, embora houvesse um roteiro de perguntas pré-definidas, durante as entrevistas com os professores, algumas questões foram mais enfatizadas, diante da pretensa dificuldade para entendimento, outras suprimidas, pois já haviam sido contempladas em outra resposta, bem como outras surgiram a partir da necessidade imposta pelo momento. Os roteiros das entrevistas com os professores-membros e a professora-coordenadora do grupo podem ser consultados nos apêndices deste trabalho (APÊNDICES C e D).

As entrevistas com os professores-membros foram feitas em julho de 2024. No formulário de adesão à pesquisa, constava área para que optassem pela melhor maneira de encontrarmos para a coleta: presencial ou *online*. Pela preferência da maioria e consentimento de todos, as entrevistas se deram de forma *online*, por meio da plataforma de videochamadas “Google Meet”. A média do tempo de duração das entrevistas foi de cerca de 52 minutos, com a mais curta durando cerca de 26 minutos (com uma professora mais tímida e sucinta) e a mais longa com duração de cerca de 1 hora e 13 minutos (com uma professora mais falante e espontânea). A entrevista com a professora-coordenadora do grupo se deu no final de agosto de 2024, com duração de 1 hora.

Para a gravação das entrevistas, foi utilizado um comando de gravação de tela do próprio computador do pesquisador, que possibilitou o registro de imagem e áudio de todo o encontro. Todos os vídeos permanecem arquivados em pasta no *drive*. Já para o processo de transcrição das entrevistas, o primeiro passo foi converter esses vídeos gravados em textos. Para isso, utilizou-se o site “Converter App” que oferece de forma gratuita esse serviço de conversão. Como os recursos do site são limitados, o passo seguinte foi fazer as necessárias correções dos textos de cada entrevista, assistindo uma a uma e fazendo as devidas alterações nos textos transcritos para ficarem fieis ao que foi relatado nas entrevistas.

Ampliando o repertório de procedimentos exigidos pelo Estudo de Caso, outro método utilizado para a produção de dados foi a observação participante. Chama-se participante, pois, à medida que o observador se insere no contexto a ser observado, modifica

e é modificado pessoalmente, diante de suas interferências no meio (Minayo, 2010). Conceitualmente, pode-se definir observação participante como:

Um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa (Minayo, 2010, p. 70).

Essas observações ocorreram no segundo semestre de 2024, por meio do acompanhamento de alguns encontros do DOCA, que se deram na sala de reuniões no Departamento de Estudos Especializados (DEE), na FACED-UFC. As reuniões foram feitas em torno de uma mesa de formato oval, com os membros sentados em torno dela. Além dos debates fomentados pela exposição de práticas e estudo dos textos sugeridos, era prática comum o uso de projetor ou materiais impressos para as exposições, bem como de materiais diversos espalhados pela mesa, como livros infantis, lápis de cor, canetas, dentre outros, que eram utilizados durante os encontros. Todas as informações e impressões foram anotadas em diário de campo, que serão descritas e ajudarão no processo de análise dos dados, a ser apresentado em capítulo posterior.

Um terceiro instrumento utilizado para a produção dos dados foi uma análise documental acerca da formação continuada ofertada pela rede de ensino de Fortaleza. Para isso, buscamos os princípios formativos nos documentos norteadores dessa formação para confrontá-los com a visão dos professores participantes da pesquisa acerca desse processo. Ressalte-se que:

Para fins de pesquisa científica são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno. Assim, a pesquisa documental tradicionalmente vale-se dos registros cursivos, que são persistentes e continuados (Gil, 2010, p. 147).

Os dados coletados foram analisados, triangulados e apresentados por meio de narrativa pormenorizada. O confronto de evidências a partir da narrativa dos diferentes sujeitos enriquecerá as proposições. A escrita deverá permitir a generalização pelos próprios leitores, que farão juízo da representatividade da pesquisa (Coimbra e Martins, 2013). Apresentamos, pois, a seguir, os procedimentos a serem utilizados na busca pelo ímpeto de atender aos objetivos elencados nesta pesquisa, por meio da análise dos resultados obtidos com a produção de dados.

4.6 Análise de Conteúdo e os procedimentos de análise de dados

Os procedimentos de coleta de dados deste trabalho têm como foco a mensagem. Nos interessa saber a visão dos professores acerca do processo formativo em que estão inseridos e, para isso, lançamos mão de instrumentais que nos permitiram captar, principalmente, a linguagem oral dos investigados sobre nosso objeto de estudo. As entrevistas, nosso principal instrumento, estão carregadas de significados que são atribuídos por sujeitos historicamente situados. Por conta disso, as narrativas, discursos e informações advindas da fala dos participantes carecem de olhar minucioso, seguindo a formalização de procedimentos que permitam a sistematização dos conteúdos nelas contidos.

Em convergência com nossos anseios, encontramos nos procedimentos da “Análise de Conteúdo” o caminho a ser seguido para apreendermos os sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa. Sentidos esses impressos em contextos específicos que envolvem, conforme pontua Franco (2005, p. 13-14):

A evolução histórica da humanidade; as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los, o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis.

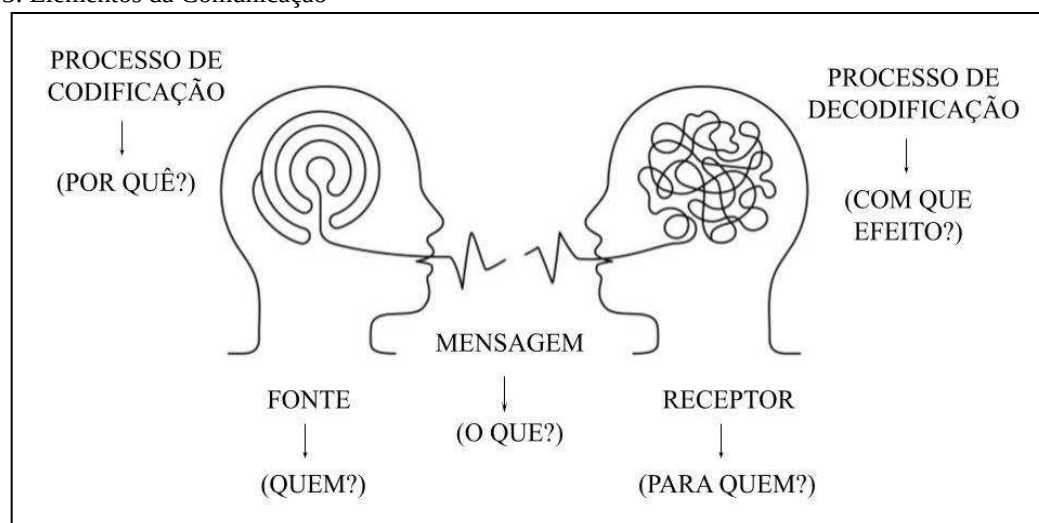
Ainda em consonância com a autora, “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido” (Franco, 2005, p. 13). É, portanto, de suma importância, que durante a análise dos dados de uma pesquisa, o pesquisador se debruce sobre os achados a fim de transmitir as significações contidas nas mensagens que lhe foram transmitidas, da maneira mais fidedigna ao sujeito que se dispôs.

O rigor exigido pelos procedimentos da Análise de Conteúdo deve proporcionar a extração de conteúdos cientificamente pertinentes das mensagens analisadas. Em conformidade com Franco (2005, p. 16):

A análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. Uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo, a outro dado. O liame entre este tipo de relação deve ser representado por alguma forma de teoria. Assim, toda a análise de conteúdo implica comparações contextuais. Os tipos de comparações podem ser multivariados. Mas, devem, obrigatoriamente, ser direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador.

Ademais, é importante salientar que o conteúdo a ser analisado vem da transmissão de uma mensagem e estas podem ser entendidas como partes de um processo maior: a comunicação. Segundo Franco (2005, p. 20) “toda comunicação é composta por cinco elementos básicos: uma *fonte* ou emissão; um *processo codificador* que resulta em uma *mensagem* e se utiliza de um canal de transmissão; um *receptor*, ou detector da mensagem, e seu respectivo *processo decodificador*”. A Análise de Conteúdo possibilita que o investigador faça inferências sobre quaisquer desses elementos e das relações entre eles (Franco, 2005). Esses elementos estão ilustrados na Figura 3.

Figura 3: Elementos da Comunicação



Fonte: Adaptado de Franco (2005). Ilustração: Yulia Sutyagina (sem data).

Para que a comunicação seja efetivada, é necessário um procedimento que envolve o alinhamento entre a fonte e o receptor da mensagem, para que os códigos sejam devidamente acessados, conforme expressa a Figura 3. Sob a perspectiva desta pesquisa, ocorre o mesmo processo. Nessa ótica, as *fontes* são os professores-membros e a coordenadora do grupo que *codificaram* suas impressões e as transmitiram em forma de *mensagem* oral durante as entrevistas. O pesquisador foi o *receptor*, que se valeu de equipamentos capazes de registrar o material coletado, e seguiu um processo de *decodificação* da mensagem, por meio da sua análise e interpretação.

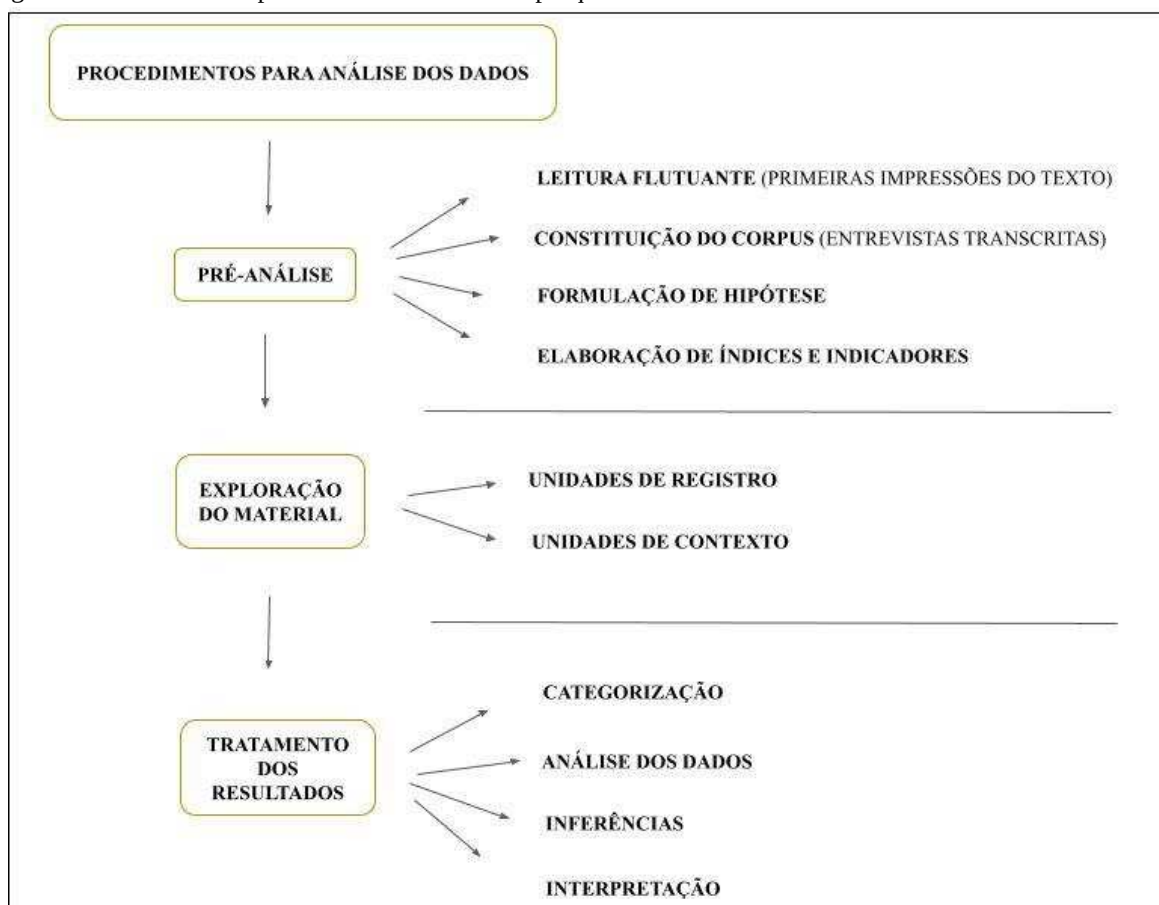
Os procedimentos a serem utilizados para a interpretação das mensagens em posse do pesquisador serão descritos em seguida, apresentando os caminhos trilhados para sua concretização.

4.6.1 Etapas para organização da análise

Os documentos que contém os sentidos impressos pelos respondentes não podem simplesmente serem descritos na sua literalidade, eles carecem de procedimentos de análise e interpretação dos seus conteúdos. De acordo com Bardin (2004), a Análise de Conteúdo se organiza em torno de três polos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Cada um desses polos possui características próprias e etapas necessárias para que, ao final do processo, o produto da análise possa ser validado como retrato leal da realidade investigada.

A Figura 4 exhibe, de maneira esquemática, a organização de cada uma delas e as atividades que as constituem. A maneira como as etapas estão dispostas segue o mesmo fluxo de como se organizou a preparação e análise dos dados neste trabalho.

Figura 4: Procedimentos para análise dos dados da pesquisa



Fonte: Adaptado de Bardin (2004) e Franco (2005).

As especificidades de cada um desses polos (pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados) serão retratadas na sequência.

4.6.1.1 Pré-análise

A pré-análise, de acordo com Bardin (2004, p. 95), “é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”. Nesse primeiro momento, diante do material disponível para análise, o pesquisador começa a esboçar os caminhos que deverá percorrer, confrontando-se com as primeiras impressões, fazendo escolhas, ancorando-se nos referenciais e nas teorias que as embasam.

Bardin (2005) esclarece que essa fase possui três missões principais, que não se organizam em forma de sucessão, nem cronologicamente, ao passo que uma pode ancora-se na outra para se efetivar, quais sejam: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final (Bardin, 2005, p. 95).

Seguindo os procedimentos descritos por Bardin (2005), iniciou-se a etapa de pré-análise com a chamada “leitura flutuante”. Trata-se da primeira atividade que “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2005, p. 96). Através desse momento de uma primeira leitura das entrevistas, pôde-se identificar onde se aproximavam ou se distanciavam as visões dos respondentes acerca das questões postas.

Para a constituição do *corpus* da pesquisa, que constitui a segunda atividade da pré-análise, delimitou-se as transcrições das oito entrevistas como os documentos principais a serem analisados (sete com os professores-membros e uma com a professora-coordenadora do grupo), documentos que, juntos, somam mais de 90 páginas. O *corpus* “é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 2005, p. 96). Essa delimitação aconteceu de forma orgânica, visto que o estudo em questão se trata de um caso muito específico com sujeitos determinados por processo igualmente específico, conforme esclarecido previamente, resultando no quantitativo de entrevistas divulgado.

Essa fase de escolha dos documentos está submetida a três regras (Franco, 2005), são elas: a *Regra de Exaustividade*: onde todos os elementos do *corpus* devem ser considerados para o esclarecimento do contexto sócio-histórico contido na mensagem; a *Regra de Representatividade*: onde a amostragem do material deve ser representativa das suas

características; e a *Regra da Homogeneidade*: que diz que os documentos a serem analisados devem ser homogêneos, obedecendo critérios e objetivos definidos (Franco, 2005).

A atividade que se segue é a formulação das Hipóteses. Refere-se a “uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar, ou não) recorrendo aos procedimentos de análise” (Franco, 2005, p. 51). A principal hipótese levantada é a de que o processo de formação ao qual os professores foram submetidos no grupo de estudos, os auxiliou no início das suas carreiras, impactando positivamente nos seus desenvolvimentos profissionais. Embora nem sempre seja possível fazer esse levantamento na pré-análise, nesse caso a hipótese surgiu *a priori* a partir do quadro teórico levantado e da leitura das pesquisas que compõem o Estado da Questão.

A última atividade da pré-análise diz respeito à referência aos índices e a elaboração de indicadores que, de acordo com Franco (2005, p. 54), “pode ser a menção explícita, ou subjacente, de um tema em uma mensagem”. Para a efetivação desta fase, buscou-se, principalmente, os termos mais recorrentes nas falas para a construção dos indicadores. Essa escolha se ancora em Franco (2005) que esclarece que “em grande parte das investigações, qualquer que seja o tema explicitado, o mesmo passa a ter mais importância para análise dos dados, quanto mais frequente for mencionado. Neste caso, o indicador correspondente será a frequência observada acerca do tema em questão” (p. 54).

4.6.1.2 Exploração do material: as Unidades de Análise

Passada a fase de pré-análise, sucede-se a exploração propriamente dita do material coletado. O tratamento do material diz respeito à sua codificação que, de acordo com Bardin (2004, p. 103):

corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices.

Parte indispensável para o pesquisador que utiliza a Análise de Conteúdo é a definição das Unidades de Análise de que deve dispor para codificar as mensagens a serem analisadas (Franco, 2005). De acordo com a autora, “a unidade de registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas” (Franco, 2005, p. 37). Elas podem ser de vários tipos, e seus usos dependem dos objetivos e do tipo de material a ser analisado.

Franco (2005) ressalta que, embora as Unidades de Registro sejam apresentadas de maneira separada, a título de uma melhor compreensão sobre as características de cada uma delas, não há motivos para que se considere apenas uma, de maneira independente, para a análise de qualquer estudo. Pelo contrário, a autora esclarece que:

Elas podem e devem ser combinadas, compartilhadas e inter-relacionadas para garantir a possibilidade de realização de análises e interpretações mais amplas e que levem em conta as variadas instâncias de sentido e de significados implícitos nas comunicações orais, escritas ou simbólicas (Franco, 2005, p. 42).

As principais unidades de registro, suas caracterizações e principais limitações quanto seus usos estão dispostos no Quadro 7.

Quadro 7: Caracterização das principais Unidades de Registro

Tipos	Caracterização	Principais limitações ao uso
A Palavra	Menor unidade de registro. Pode ser uma simples palavra, um símbolo ou um termo.	Seu emprego acarreta um grande volume de dados
O Tema	É uma asserção sobre determinado assunto. Pode ser uma simples sentença, um conjunto delas ou um parágrafo.	Exige muito tempo para a coleta de dados; seus limites não são facilmente identificáveis.
O Personagem	Pessoas particulares passíveis de serem classificadas de acordo com diferentes indicadores (escolaridade, sexo, etnia etc.).	Não apresenta limitações e/ou dificuldades adicionais.
O Item	Unidade a ser utilizada quando um texto, um artigo literário, um livro ou um programa de rádio são caracterizados a partir de alguns atributos definidores.	Unidade muito ampla que pode apresentar problemas de classificação dos atributos em duas ou mais categorias.

Fonte: Adaptado de Franco (2005).

Neste estudo, utilizamos a palavra, o tema e o personagem como unidades de registro para as análises em diferentes momentos, a depender do objetivo e possibilidade de uso de cada uma, bem como também houve o emprego da combinação entre elas, conforme pode ser apreciado no capítulo dedicado à análise e discussão dos dados.

As Unidades de Registro, no entanto, não podem ser analisadas sem o devido entendimento das circunstâncias, da conjuntura que as levaram a serem elaboradas. Por conta disso, na Análise de Conteúdo entram em cena as Unidades de Contexto, responsáveis pela impressão de significado às Unidades de Registro (Franco, 2005). Trata-se da:

Parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, porém é indispensável para a análise e interpretação dos textos a serem decodificados (tanto do ponto de vista do emissor, quanto do receptor) e, principalmente, para que se possa estabelecer a necessária diferenciação resultante dos conceitos de “significado” e de “sentido” os quais

devem ser consistentemente respeitados, quando da análise e interpretação das mensagens disponíveis (Franco, 2005, p. 43).

Nesta pesquisa, as Unidades de Registro são apresentadas principalmente em dois momentos, nos primeiros subcapítulos da sessão de resultados e discussão dos dados coletados. Primeiro, esclarecendo a conjuntura em que se deu a chegada dos professores iniciantes nas escolas, revelando suas principais dificuldades e anseios; depois quando explanam as condições concretas da realidade das escolas onde atuam, onde se compreende o cenário em que se dão os seus desenvolvimentos profissionais. Essas informações servem de pano de fundo para apreendermos os significados das mensagens passadas pelos sujeitos. Tudo isso, sem deixarmos de lado a consideração do contexto macro, onde as políticas neoliberais ditam as regras que regem as tomadas de decisões na área da educação.

Pode-se inferir que não se pode existir análise de um registro específico que não leve em consideração a conjuntura em que se dão os processos relatados. Bardin (2005) esclarece que a unidade de contexto “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro” (p. 107). Dessa maneira, essas unidades se complementam e ajudam a codificar as mensagens, auxiliando na apreensão dos significados impressos pelos sujeitos.

4.6.1.3 Tratamento dos resultados, inferência e interpretação

Passado o momento de preparação do material, para o tratamento dos resultados obtidos, buscamos organizá-los de maneira que, além de significativos, pudessem expressar a grandeza das contribuições para responder aos objetivos da pesquisa. Faz-se necessário, portanto, analisar e interpretar os dados obtidos, seguindo procedimentos cientificamente relevantes, nos moldes dos mecanismos de análise que escolhemos adotar.

Análise e interpretação são dois processos que se desenvolvem juntos, embora distingam-se conceitualmente, assim como explica Gil (2008, p. 156):

A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Para a efetivação desta etapa, iniciou-se com o processo de categorização, que se remete a “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por

diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (Franco, 2005, p. 57). O estabelecimento dessas categorias de análise é importante para que não se incorra no erro de deixar minúcias de lado, diante do movimento fatigante que é o processo analítico (Mendes e Miskulin, 2017).

Além do processo de categorização, Franco (2005) explica que a produção de inferências é o que confere relevância teórica às análises de conteúdos. Afirma que o conteúdo de uma mensagem só passa a ter sentido quando passa a ser relacionado com outros dados e que o vínculo entre eles deve estar relacionado a alguma forma de teoria. Sobre essa questão, a autora nos mostra que:

Se a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após um tratamento inicial) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a essas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação. (Franco, 2005, p. 25-26)

Esse momento de triangulação dos dados coletados, onde são confrontados com a visão de outros sujeitos, com a teoria que embasa a pesquisa e com as próprias percepções do pesquisador, além de enriquecer e garantir o rigor científico, ainda imprime autenticidade ao trabalho. Portanto:

Produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. Situação concreta que se expressa a partir das condições da práxis de seus produtores e receptores acrescida do momento histórico/social da produção e/ou recepção (Franco, 2005, p. 27-28).

Vale lembrar que, além dos métodos e técnicas da coleta dos dados, “uma análise depende também da arte, da experiência e da capacidade de aprofundamento do investigador que dá o tom e o tempero do trabalho que elabora” (Minayo, 2012, p. 622). Isso significa dizer que, além do respeito pelos sujeitos e da tentativa de transmitir fielmente suas impressões, o lugar do pesquisador como professor iniciante, que vivenciou a mesma conjuntura dos professores entrevistados, colabora para a produção de um retrato fiel da realidade investigada neste trabalho.

Diante dos expostos, a partir da leitura flutuante e da organização dos dados das entrevistas, criou-se um quadro que apresenta um panorama da associação entre os objetivos da pesquisa e as categorias de análise elencadas, onde tomou-se o tema como unidade de registro considerada, conforme apresentado abaixo:

Quadro 8: Relação entre os objetivos da pesquisa e o resultado das categorias analisadas

Objetivos		Categorias associadas
Objetivo Geral	Analisar a importância da formação continuada desenvolvida pela universidade para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes	A participação no grupo de estudos ganhou grande importância para os participantes à medida que os proporcionou acolhimento, escuta sensível, os ajudou nas escolhas de abordagens pedagógicas e possibilitou uma reflexão das práticas desenvolvidas pelo coletivo de professores iniciantes participantes do grupo.
Objetivo Específico 1	Investigar quais são as principais dificuldades e desafios atribuídos por professores no início da docência	Descrédito de gestores e colegas de trabalho acerca da capacidade profissional dos novos professores.
		Falta de acompanhamento colaborativo da coordenação.
		Falta de domínio das questões burocráticas do trabalho docente.
		Estranhamento da figura masculina na educação infantil
Objetivo Específico 2	Analisar como veem o desenvolvimento profissional docente no contexto de iniciação na rede pública de ensino de Fortaleza	A falta de recursos e as questões estruturais e materiais são apontadas como os principais agravantes para o pleno desenvolvimento profissional dos docentes.
Objetivo Específico 3	Identificar a visão dos professores em início de carreira sobre a formação continuada, descrevendo demandas, desafios e princípios pedagógicos formativos	A formação continuada está associada à reflexão, revisão de práticas e ampliação de conhecimentos dos professores.
		Os processos de formação continuada deveriam ter a própria prática pedagógica como princípio nas suas abordagens.
Objetivo Específico 4	Investigar o confronto entre os saberes tecidos na (possível) formação ofertada pela rede e na formação no grupo de estudos na universidade com as suas práticas pedagógicas.	A formação ofertada pela rede de ensino tende a não dialogar com as demandas concretas do dia a dia nas escolas.
		As práticas pedagógicas dos professores são diretamente influenciadas pelos estudos, diálogos e debates gerados no grupo de estudos DOCA.

Fonte: elaborado pelo autor.

O Quadro 8, além de apresentar as categorias levantadas, expõe uma prévia dos resultados obtidos, mostrando como cada um dos objetivos, geral e específicos foram atendidos, convergindo para a resolução do problema da pesquisa. Explanando melhor cada uma das categorias listadas, a seção seguinte discorre sobre os processos que nos permitiram fazer essas inferências, apresentando os resultados da pesquisa e suas implicações. Planar nas asas desses ventos nos permitiu chegar, finalmente, ao cais, onde sopram novas correntes e se recarregam as energias para a elucidação das respostas que buscamos.

5 “VENTOS QUE CHEGAM AO CAIS”: DESVELAMENTOS, PERCEPÇÕES E INFERÊNCIAS A PARTIR DA ANÁLISE DOS DADOS

Existirá, em todo porto tremulará
A velha bandeira da vida
Acenderá, todo farol iluminará
Uma ponta de esperança
E se virá, será quando menos se esperar
Da onde ninguém imagina
Demolirá toda certeza vã
Não sobrá pedra sobre pedra (Lulu Santos, 1988)

Percorridos todos os processos da pesquisa, os ventos nos trouxeram para as respostas às indagações que outrora foram feitas. Todas as seções anteriores convergem para este capítulo de apresentação dos resultados, à medida que ajudaram a endossar a relevância teórica e metodológica da investigação em curso. Por conseguinte, apontado pelo farol que indica o bom presságio, nossos ventos chegam ao cais, onde se assentam e se revigoram, desvelando os generosos frutos anunciados ainda durante o plantio.

Do mesmo modo como nos apegamos nestes escritos à simbologia da força que os ventos transmitem, nas primeiras linhas da introdução ao projeto de extensão escrito pela Professora Coordenadora do DOCA, documento que pode ser consultado integralmente em anexo neste trabalho (ANEXO A), poeticamente assim redigiu:

Lançar-se ao mar! E com ele, todas as possibilidades de liberdade, exploração, descobertas, tormentas e desafios. Lançar-se ao mar exige dos navegantes preparação, coragem, entrega e esperança para a descoberta de novos mundos. Mas nessa viagem, saber que há um *lôcus* para os dias de mau tempo, para carregar e descarregar, facilita o esperar de quem ousa lançar-se ao mar! (Projeto DOCA, 2022)

Com essas palavras, ela buscava fazer uma analogia aos professores que estavam saindo da universidade e se lançando nas suas carreiras, começando a desbravar a docência. Para estes indivíduos, apesar das tormentas a serem enfrentadas neste mar revolto e desconhecido, poderia haver um ponto de apoio para ancorarem, recarregarem suas energias e buscarem um novo fôlego para seguir. Surgia assim o DOCA, com a pretensão principal de acolher esses iniciantes com as suas demandas, que se tornou nosso objeto de estudo.

Com intuito de atender o objetivo principal de analisar a relevância desse processo formativo para os professores envolvidos, bem como aos objetivos específicos relacionados, emergiram, a partir da leitura e apreciação dos dados, as categorias que nos ajudam a dar corpo a esta etapa, conforme observado no Quadro 8 da seção anterior. Para abordar a visão da formação continuada ofertada pela universidade para os professores iniciantes e os

impactos nos seus desenvolvimentos profissionais, trilhamos um caminho que nos permitisse primeiro entender o contexto em que se dá o processo e as apreensões dos sujeitos acerca do que entendem sobre formação continuada e desenvolvimento profissional docente, dando embasamento às inferências.

A partir dessas categorias de análise, organizaram-se as subseções que se seguem. Primeiramente entendendo como se deu o processo de chegada nas escolas e suas possíveis dificuldades; logo em seguida, buscando analisar a visão dos sujeitos sobre desenvolvimento profissional docente e como ele se dá nesse contexto de iniciação; seguindo-se da análise do entendimento dos professores sobre formação continuada e como ela ocorre na rede onde atuam; finalmente chegando ao DOCA, enquanto espaço formativo, abordando a sua importância para os que dele participam.

5.1 A chegada na escola como professor iniciante: primeiras impressões

Embora haja exceções, a fase de iniciação na docência tende a ser um momento inquietante diante dos grandes desafios que habitualmente os professores enfrentam, como em Lima (2004), Nono e Mizukami (2006), Huberman (2007), Alarcão e Roldão (2014), Cruz, Farias e Hobold (2020). Para contextualizar o momento vivido e entender como se sentiram os sujeitos investigados, nesta primeira subseção, serão apresentadas as análises dos relatos dos professores sobre as primeiras impressões que tiveram ao chegarem nas escolas. Esse apanhado se dá a partir da primeira questão da entrevista, onde foi solicitado que fizessem um relato de como se deu o ingresso nas escolas (com o primeiro contato com a gestão, com as turmas, com as famílias etc.).

De maneira geral, todos os entrevistados relataram algum tipo de dificuldade ao principiarem nas escolas, conforme o esperado para um público que chega em um espaço novo e desconhecido. Os professores não relataram dificuldades para lidar com as famílias ou com as crianças. Duas das professoras, Bóreas e Brisa, relativizaram as primeiras adversidades, afirmando que consideram os acontecimentos dentro da normalidade e não houveram impactos negativos a ponto de abalar as relações no trabalho.

Para a professora Bóreas (2024), tudo aconteceu conforme o esperado para um primeiro contato. Contou que houveram alguns impasses devido a maneira como a equipe veterana trabalhava na escola, mas o grupo de professores que estava chegando trazia consigo novas demandas, que aos poucos foram sendo ajustadas, sem prejuízos à relação com os

colegas. As dúvidas que surgiram durante o primeiro momento não a desanimaram, mas a ajudaram a aprender muito sobre seu trabalho, conforme fala:

Anteriormente eu não tinha experiência como professora na profissão, então eu tinha tudo muito novo. Aí eu fui me adaptando aos poucos. Conforme as demandas iam surgindo, eu ia tentando pôr em prática tudo o que eu tinha estudado. De alguma forma, eu sabia como resolver. Só que aqui entra uma série de outras coisas: como lidar com as famílias, com as relações interpessoais, mas acredito que o primeiro ano foi um ano muito cansativo, mas de muito aprendizado. (Bóreas 2024)

Da mesma maneira, para a professora Brisa foi uma receptividade muito boa por parte da gestão e da equipe. Não relatou problemas quanto a isso. Em relação às colegas de trabalho, argumenta: “É uma relação tranquila com todas elas. Foi necessário um tempo para o grupo se unir, para entendermos que éramos “nós por nós”. Até porque teve a chegada de duas pessoas novas na escola” (Brisa, 2024). O apoio veio mais das próprias colegas que da gestão, pontuou a professora, apontando para uma tendência onde os iniciantes na docência costumam conseguir mais apoio entre os pares que com os entes que deveriam ser responsáveis por essa recepção (Nono; Mizukami, 2006; Alarcão; Roldão, 2014).

Ambas professoras citadas coadunam com o pensamento de Huberman (2007) quando, a partir de seus estudos, afirma que o tempo de iniciação não segue uma regra que seja válida para todos os envolvidos, pois os ciclos da carreira docente não são estáticos. O autor pondera que, a despeito de a maioria dos professores alegarem dificuldades que impactam seus fazeres no início, um outro grupo, que domina conteúdos e consegue formar uma boa relação com os demais atores escolares, podem encontrar maior facilidade para driblar as primeiras adversidades (Huberman, 2007). Tendência essa que aparece também nesta pesquisa.

Por outro lado, a professora Brisa (2024) declara que, a despeito das boas relações tecidas, gostaria que houvesse um maior acompanhamento da gestão para ajudar com as suas demandas. A professora considera que seria interessante um olhar mais atento da coordenação para os recém-chegados nas escolas. A equipe gestora por vezes tende a achar que os professores chegam prontos nas instituições, entendendo suas nuances, e, diante das outras demandas do trabalho de gestão, acabam não dando o devido acompanhamento e olhar atento para eles.

Sobre essa questão do acompanhamento da coordenadora pedagógica, a professora Éola (2024) relatou um ponto que a desagradou bastante:

O que eu tenho percebido, da chegada, é que há uma falta de comunicação. Eu acho que as coisas partem muito de cima para baixo sempre. E acaba que eu que estava

chegando, que não sabia muito bem como aconteciam, como eram os trâmites, ficava com medo de como seria esse processo ao longo do ano. É tanto que quando a gente voltou depois do meio do ano, meu diário tinha um monte de bilhetes de coisas que eu precisava ter preenchido, mas que eu nem sabia que tinha que preencher. Então, eu acho que faltou muito uma comunicação.

As pesquisas mostram que um importante fator de descontentamento dos professores no primeiro contato com as escolas é justamente essa falta de um acompanhamento efetivo, como em Alarcão e Roldão (2014) e Aimi e Monteiro (2022). Os professores se veem jogados em uma realidade que ainda não compreendem, precisando atender às expectativas da rede de ensino em um contexto onde essa necessidade se choca com as inseguranças típicas da iniciação. Aponta-se uma necessidade de mentoria de pessoas mais experientes no trabalho e capazes de repassar conhecimentos necessários para lidar com as demandas e características específicas daquele ambiente.

Embora as funções do coordenador pedagógico sejam múltiplas, passando das atribuições administrativas ao acompanhamento e organização de aulas e estudos, uma função inerente ao seu trabalho é a formação da equipe que lidera. Sobre as atribuições desses profissionais, Castro, Mendonça e Farias (2021, p. 2) esclarecem que:

Os processos formativos na escola concretizam práticas de acompanhamento pedagógico, desde planejamentos, ações individualizadas de apoio ao professor ou mesmo em momentos coletivos que servem de espaços para reflexões sobre a ação docente, sendo essas atribuições peculiares ao CP [Coordenador Pedagógico]. A esse profissional cabe olhar para as necessidades formativas do professor iniciante, de modo acolhedor e colaborativo, movendo-o para a superação das dificuldades do ingresso na docência.

As funções administrativas e o cumprimento das demandas dos seus superiores acabam tomando muito tempo do trabalho na coordenação. Com isso, podem deixar de lado o acompanhamento mais atento e colaborativo dos novos professores, não se atentando para o que os aflige nos seus trabalhos e prestando as devidas assistências. Pior ainda quando, além dessa falta de colaboração, a recepção vem acompanhada de uma falta de gentileza e trato humano, como no depoimento da professora Alísia (2024), que relatou como foi recebida pela sua coordenadora:

Até hoje eu lembro a reação da minha coordenadora quando eu fui me apresentar. Uma das primeiras perguntas que ela fez foi se eu tinha experiência, se eu já era professora antes, e eu disse que não. Na hora que eu disse não, ela botou a mão na cabeça, revirou os olhos e falou “meu Deus!”. Isso eu recebi como um acolhimento negativo, uma reação negativa dela. Ela ficou desesperada, porque como eu era iniciante, tinha me lotado em turmas do infantil V e 1º ano, que são duas etapas importantes, principalmente na alfabetização da criança. E aí eu fiquei assim meio balanceada com a reação dela. Ela desacreditou um pouco de mim.

A postura tomada por essa gestora mostra a escassez da capacidade de lidar com pessoas em momentos delicados. Mais importante que a recepção e bem estar da profissional que ingressa na escola, são os pretensos resultados a serem obtidos por ela, reduzindo a sua humanidade ao cumprimento de metas. A professora Alísia (2024) falou que depois o quadro mudou. Uma colega do trabalho comentou que ela superou as expectativas de todos, pois no início duvidavam muito que ela desenvolveria um bom trabalho por não ter experiência. Alísia não teve problemas com as famílias nem com as crianças.

Uma questão bem específica diz respeito à recepção dos homens que optaram por trabalhar na educação infantil. Coincidentemente, os três professores participantes desta pesquisa estão lotados em turmas dessa etapa. Destes, dois relataram terem sido alvo de estranhamentos, enquanto o terceiro diz ter sido mais tranquilo. O Professor Zéfiro, embora trabalhe em duas escolas diferentes, declarou que foi bem recebido pelas gestões e pelas colegas de trabalho, que contribuíram com sugestões propositivas. Em relação ao contato com as famílias, relatou que sempre teve um bom relacionamento, inclusive por já ser bastante conhecido pela população de uma das escolas que está localizada na comunidade onde morava. Apenas com as crianças houve certo estranhamento, conforme explana:

Com as crianças, talvez no primeiro momento, pelo que eu lembro, elas tiveram um pouquinho de choque por ser um homem. Elas vinham de outros contatos apenas com mulheres. Mas, com as crianças, esse “choque” é facilmente dissipado. Esse momento de choque foi muito breve. Era o professor ali. Depois fomos fortalecendo as relações e nos dando muito bem, fortalecendo as relações afetivas. Não houve nenhuma intercorrência, apenas coisas normais de crianças. (Zéfiro, 2024)

Realidades distintas enfrentaram os professores Austro e Noto. Para estes, a desconfiança e os olhares tortos foram corriqueiros durante as primeiras vivências após a chegada, conforme na declaração do professor Austro (2024):

Bem, eu fui o primeiro professor homem desse CEI (Centro de Educação Infantil). Esse CEI é relativamente novo, ele tem uns 5, 6 anos, e eu fui o primeiro professor homem lá. Então, as famílias que já estavam lá com as crianças do Infantil 2 ao 4 (e sou professor do Infantil 5) no primeiro dia, elas meio que estranharam, ficaram na porta, ficaram olhando por cima, ficaram ali longe, não quiseram ir para casa, para observar. Por parte das famílias, em si, não houve muita resistência por ser um professor homem, não houve nenhum comentário homofóbico, mas houve sim uma certa desconfiança. Sempre que eu chamava algum pai ou alguma mãe para conversar, eu notava que eles me olhavam com um certo olhar assim “será que eles sabem que ele está fazendo?”, e realmente, eu acho que eu transmiti um pouco essa ideia de estar meio perdido, de estar inseguro.

Embora com as famílias o estranhamento tenha se dissipado mais rapidamente, o professor contou que sua chegada na escola gerou uma certa aversão por parte da sua coordenadora que questionou sua atuação na educação infantil por ser um homem lidando

com crianças pequenas. Austro explicou que, ao ter conhecimento do Centro de Educação Infantil (CEI) em que iria trabalhar, ligou para a secretaria da escola para uma visita de apresentação e reconhecimento do espaço antes do início das aulas, que foi atendida com a recepção da coordenadora da instituição. Nessa ocasião, o primeiro contato se deu da seguinte maneira:

Assim que eu cheguei, já dei de cara com a coordenadora, a ajudei a levar uns pacotes para a sala dela, sentei, me apresentei e ela com a cara muito fechada, questionou: “O que você está fazendo aqui? Você tem alguma experiência?” Eu disse ter trabalhado por dois anos em uma escola particular. Ela olhou para mim e disse: “Olha, essa experiência que você tem não serve de nada aqui”. Eu já fiquei meio assim, né? Então fui bem sincero com ela, como até hoje sou, e perguntei se ela estava com receio por eu ser um homem na Educação Infantil. Ela falou: “sim, isso mesmo!” (Austro, 2024)

Como agravante, com o início das aulas, o professor narrou ter descoberto que a sala em que daria aula não seria uma sala de referência de fato. Segundo conta, com a demanda pela abertura de novas turmas, a prefeitura transformou uma sala que foi projetada para abrigar uma sala de informática, de vídeos, em uma sala de referência para as crianças. “Ela me colocou nessa sala que não tinha estrutura como as outras, com pia, com solário, com área reservada, onde você consegue acompanhar o que as crianças estão fazendo”, contou o professor Austro (2024). Isso tudo, somando-se ao fato de a turma ser formada por alunos que ainda não haviam ido para a escola anteriormente, por conta da pandemia, e da presença de dois alunos atípicos não-verbais. Nesse cenário, conta o professor:

Eu fiquei completamente desesperado. Eu não sabia literalmente o que fazer, eu botava as mãos na cabeça e dizia: “pronto, agora eu vou ficar louco!” E realmente, pelos três primeiros meses, eu saía todos os dias do CEI chorando desesperadamente. Porque ela, até hoje, é uma coordenadora péssima. Ela não acompanha, ela não dá feedback, ela cobra o ela precisa cobrar, mas ela não dá um mínimo de apoio. (Austro, 2024)

Além de não ter apoio nesse primeiro momento por parte da coordenadora, o professor ainda se sentiu afastado do corpo docente da escola. Sobre essa relação, relata que “com a grande maioria das professoras, eu também não tinha proximidade. Elas também pareciam meio resistentes a mim, por ser um homem. Tanto que eu vim fazer amizade só uns quatro ou cinco meses depois que eu já estava na escola” (Austro, 2024). Nesse contexto de iniciação, período em que mais precisava de apoio e parcerias, o professor se viu cercado por um ambiente desolador, que aumentava sua insegurança em relação às escolhas a se fazer nesse momento.

Do ponto de vista ideológico, atribuem-se papéis sexuados aos gêneros, onde as divisões tendem a seguir dois princípios básicos, segundo Monteiro e Altmann (2014, p. 724): “o princípio da separação, que considera a existência de trabalhos de homens e trabalhos de mulheres; e o princípio hierárquico, segundo o qual o trabalho exercido por homens tem valor maior que o trabalho exercido por mulheres”. Nessa perspectiva, o trabalho feminino, historicamente associado ao cuidado familiar, se encaixaria nos objetivos dos primórdios da educação infantil de princípios assistencialistas. Monteiro e Altmann (2014, p. 723) explicam que:

A docência dedicada à infância é uma área profissional que ilustra a segmentação decorrente dessa perspectiva de divisão sexual do trabalho, com o trabalho das mulheres associado à esfera reprodutiva e o dos homens, à esfera produtiva. A educação de crianças pequenas é associada ao âmbito do trabalho doméstico e à esfera reprodutiva, sendo, dessa forma, naturalizada como área de atuação feminina

Embora a educação infantil venha há tempos se desvinculando dos ideais assistencialistas, a partir do princípio da indissociação entre cuidado e educação nessa etapa, essas premissas ainda continuam pulsantes no imaginário leigo das famílias e, surpreendentemente, de profissionais da educação, que presumem-se terem conhecimento sobre o assunto. Esse tipo de comportamento tende a segregar os professores que optam por trabalhar com crianças pequenas nos seus ambientes de trabalho. Aqueles que permanecem, são resistências, com a difícil missão de ultrapassar fronteiras e mudar essa realidade (Monteiro; Altmann, 2014).

O professor Noto, que precisou pedir transferência de CEI no segundo ano de trabalho, também teve experiências desagradáveis. Sua transferência foi a culminância de questões sensíveis com a família de um aluno, que ele atribui ao fato de ser um professor homem na educação infantil. Sobre os primeiros momentos na escola, ele relatou:

Na primeira escola, eu senti que não fui muito bem acolhido porque eu atuo na Educação Infantil e ainda há um certo tabu com a presença de professores homens. Eu senti uma certa resistência de alguns profissionais, da gestão, das famílias. Apesar de que eu tinha duas turmas na primeira escola que eu trabalhei: uma turma de Infantil III, uma turma de Infantil V. Na turma de Infantil III, a aceitação das famílias foi um pouco melhor, porque eu trabalhava em sala de aula com uma assistente de sala. Então, de certa forma, eu estava sendo acompanhado por uma figura feminina e as famílias se sentiam mais seguras. Existe essa concepção de que só a mulher pode e sabe cuidar. Já na turma de infantil 5, que eu estava sozinho, eu senti uma certa dificuldade de adaptação, tanto das famílias, quanto das crianças e das profissionais do CEI. (Noto, 2024)

No seu primeiro ano no CEI onde trabalhava, houve a troca de coordenadoras por quatro vezes, deixando o ambiente ainda mais conturbado. Embora com duas dessas, que

ficaram por um curto período, ele tenha alegado uma boa relação, com outras duas foi bem diferente. Da primeira coordenadora, a que estava lotada no cargo quando ele chegou ao CEI, o professor Noto (2024) obteve informações desagradáveis:

Essa coordenadora já tinha problemas de relacionamento com as outras pessoas. E aí, antes de eu entrar, ela fez um comentário para uma das trabalhadoras, que mais tarde me relatou, dizendo que ia tentar ver com a SME para me trocar, porque não podia ter um homem na educação infantil.

Com a quarta dessas coordenadoras, o professor também alegou ter tido dificuldades:

Ela também tinha um comportamento não só conflitante em relação a minha presença, mas também tinha comportamentos e falas homofóbicas. É ainda pior! Além de não aceitar a presença de uma figura masculina, negava ainda mais a figura de um homem gay. Então, foi assim bem conflituoso, apesar de que depois com o tempo, com diálogos, esse ano, depois de muita conversa, muitas discussões, eu senti uma melhora. (Noto, 2024)

Os relatos desses professores materializam as desconfianças e segregações sofridas por homens na docência da educação infantil, conforme evidenciam os estudos de Monteiro e Altmann (2014) e Santos (2021). Para esses sujeitos, além das questões de insegurança próprias a todos os professores iniciantes, ainda precisam lidar com o preconceito que envolve as suas presenças no espaço educacional de crianças pequenas e bem pequenas. Mesmo para aqueles que não sofrem diretamente segregação em seu trabalho, como no caso do professor Zéfiro (2024), precisam sempre estar em estado de constante atenção, demonstrando que fazem um trabalho de excelência, para serem aceitos nesse espaço que é predominantemente feminino no Brasil (Monteiro, Altmann, 2014).

De acordo com Santos (2021, p. 7):

Ainda que os professores homens sejam aceitos pelos diferentes atores que se encontram cotidianamente na instituição de educação infantil (professoras, gestoras, crianças e familiares), eles são vistos como pares-dísparos, pois, embora comprovem possuir habilidades pedagógicas como as professoras, sempre serão observados em função de uma suposta ameaça à sexualidade de meninos e de meninas, seja pela possibilidade de abusarem sexualmente das crianças, seja por serem considerados uma referência perniciosa do ponto de vista da produção da sexualidade dos pequenos, especialmente dos meninos.

Isso é o que nos mostra a realidade dos professores homens iniciantes na educação infantil, que enfrentam o desafio de serem aceitos na profissão escolhida, enfrentando preconceitos e julgamentos por parte de quem deveria acolhê-los. Para esses, a função de se reconhecerem e sobreviverem na docência nos primeiros anos é atravessada por essa questão de gênero, que poderá permear os seus percursos na carreira por muito tempo. As primeiras

impressões da chegada nas escolas, além de desconfortáveis, podem somar-se a outros desafios, conforme apresentados na sequência.

5.1.1 Desafios na iniciação à docência

Além das dificuldades de relacionamento interpessoal e da receptividade dos professores, como relatado a pouco, outros desafios também foram apontados na fala dos sujeitos da pesquisa, cujos principais foram: dificuldades para o atendimento de burocracias do trabalho docente, apropriação dos documentos que regem as normas da docência e as dificuldades de caráter didático-pedagógicas. O conhecimento dessas dificuldades nos ajuda a situar esses sujeitos em um espaço específico e contextualizar o ambiente e suas principais demandas.

Para as professoras Alísia e Éola, um grande peso no primeiro ano de docência foram as dificuldades para assimilar as atividades de planejamento e registro nos instrumentais exigidos pela rede para essas tarefas:

Eu tive dificuldade de me organizar na parte burocrática. Tem que preencher diário, tem que se organizar no tempo de aula, fazer planejamento... Eu senti muita dificuldade de me organizar nesse sentido. É tanto que teve muitas vezes que eu planejei em casa, porque faltava ideia, faltava referencial. (Alísia, 2024)

Eu tive muita dificuldade de planejamento. Eu acho que a universidade não nos prepara para isso. A prefeitura manda um instrumental cheio de frescura, que às vezes nem é tão necessário. A gente perde mais tempo tentando preencher aqueles instrumentais, do que planejando de fato. Aí senti muita dificuldade. Enquanto professora de primeira viagem, porque antes eu era só estagiária, eu trago o medo, a dúvida de saber o que é próprio do 1º ano, o que eu posso trabalhar dentro do currículo do 1º ano. A BNCC traz o mínimo que eu posso trabalhar no 1º ano. Mas para além, o que eu posso fazer? Isso foi muito sofrido. (Éola, 2024)

Essas professoras experimentaram a tendência apontada por Cruz, Farias e Hobold (2020) de que os professores no início das suas carreiras acabam investindo muito mais tempo e energia para a resolução de tarefas relativamente simples, pois o seu repertório experiencial ainda é muito curto. Com isso, o preenchimento de instrumentais para o registro das atividades desenvolvidas, como nos exemplos citados, acaba se tornando uma atividade maçante que desinteressa as professoras. Isso, somando-se a falta de mentoria nos primeiros momentos ou um acompanhamento ineficaz por parte da coordenação, pode fazer com que os professores não compreendam com clareza a necessidade de certas atividades e acabem deixando-as em segundo plano, fazendo um trabalho dobrado posteriormente.

A formação inicial realmente acaba não dando conta de todas as minúcias do trabalho docente e especificidades de cada rede de ensino e, por isso, muitas dessas aprendizagens acabam se consolidando de fato durante o desenvolvimento da própria prática. Mas isso às vezes não está tão claro para o professor iniciante, que pode não ser capaz de fazer certas ponderações e não tem uma assessoria direta que os ajudem. Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 5) esclarecem que “é nesse movimento de crescimento, de reelaboração de seu repertório de conhecimento profissional, que ele amplia e consolida sua compreensão e práticas sobre seu trabalho e suas especificidades”.

O professor Noto (2024) também relatou dificuldades por parte da apropriação dos documentos que guiam o trabalho docente:

Eu estudo muito e ainda estava me apropriando dos documentos oficiais, das normas e diretrizes, sempre lendo os documentos oficiais para... ter um norte, na experiência de sala de aula. Mas eu acho que a dificuldade só é essa mesma, de marinheiro de primeira viagem. De ainda estar tentando se adaptar ao ambiente, às exigências, porque assim, por mais que os documentos oficiais, nos deem subsídios para a nossa prática e para as vivências, de sala de aula, há ainda as exigências sociais, que são contextos anteriores nos quais as famílias e algumas coordenadoras estiveram inseridas e aí geram expectativas.

O trabalho docente, por sua importância e dinamicidade, está envolto por regulamentos que devem embasar as ações, bem como em constante movimento, que deve acompanhar as mudanças na sociedade. De acordo com Alarcão e Roldão (2014), as dificuldades apresentadas por esses professores são da ordem burocrática. Esses obstáculos envolvem o “conhecimento da legislação, dos regulamentos, do funcionamento da escola, diversidade de tarefas e tempo para as gerir, assunção de cargos sem preparação” (Alarcão; Roldão, 2014, p. 11) e são comumente associados ao início da docência.

Houveram também dificuldades de cunho didático-pedagógicas, como apontadas nas falas dos professores Zéfiro e Austro:

A maior dificuldade que eu tive foi em relação à questão didática, a questão pedagógica. Porque eu vinha de uma realidade, tanto de faculdade quanto de colégio particular, que eu pensava a pedagogia de forma mais idealista. Mais linda, mais bonita... Entretanto quando eu cheguei na rede pública, eu vi que a situação é mais árdua, mais difícil, mais violenta, tem mais escassez, tem menos cores, tem menos essas questões assim mais artísticas, estéticas, isso que nos dá a vida! Então, nos primeiros dias, semanas e meses, eu fui, de certa forma, buscando fazer coisas mais ligadas a isso, uma coisa mais rica, “diferentona”, do que já era comum. E aí, eu fui vendo as possibilidades, e percebendo que naquele contexto não era possível fazer, por conta de diversos âmbitos. (Zéfiro, 2024)

Por exemplo, oferecer pincel, para que elas pudessem pintar. As crianças não sabiam segurar o pincel. Não sabiam como conduzir o pincel, que tinha que lavar. E eu disse “nossa! Eu tenho que explicar isso”. Mas lá na escola particular, as crianças com

cinco anos já sabiam fazer isso muito bem, porque fazem isso desde muito novos. E as que estão lá, chegam muitas vezes ao infantil 5 sem fazer uma dobradura, sem saber segurar em um pincel. É uma coisa meio absurda! E quando eu comentava isso com as colegas, o que eu escutava era “mas é porque é lá, as daqui são diferentes”. (Austro, 2024)

Como já haviam tido contato com outros espaços educativos, em redes privadas de ensino, os professores acabaram se deparando com uma realidade muito discrepante daquela que vivenciaram outrora. Os professores podem demorar um tempo para assimilarem os novos desafios que não imaginavam ter que se deparar. Trata-se de um “choque de realidade”, que, de acordo com Lima (2004, p. 87):

Configura-se como a diferença encontrada pelos professores entre a idealização da realidade – segundo suas vivências anteriores, em especial o que lhe foi apresentado no curso de formação inicial – e a realidade tal qual ele agora vivencia pessoalmente na inserção profissional.

Apesar das dificuldades relatadas, os professores vão buscando estratégias, por conta própria ou entre pares, para lidarem com as demandas que aparecem. É possível, apesar dos desafios, se depararem com momentos que os fazem ganhar fôlego e recuperar as forças para seguirem nas suas funções. A professora Brisa fez um comovente depoimento ao falar sobre a relação com as crianças. Ao ser perguntada sobre alguma possível dificuldade com os pequenos, a professora emocionada falou:

Nas situações de dificuldades, quando eu olho pra eles é o que me dá esperança, porque eles me dão o combustível. Eles são o combustível pra seguir, sabe? Quando eu olho para eles e vejo essas crianças, eles me acolhem e me esperam todos os dias, como se fossem um primeiro encontro. Então eu vou para a escola com mais vontade, porque eu me deparo com isso, com o bem querer de pessoas pequenas, que querem estar ali, como se fosse um universo mágico. Para eles é mágico estar na escola! (Brisa, 2024)

São diversas as eventualidades na inserção profissional. Alarcão e Roldão (2014, p. 12) nos alertam para as possibilidades diante do contexto de iniciação:

Perante as dificuldades, alguns professores assumem atitudes de otimismo, superação e autorrealização. Outros, pelo contrário, manifestam diminuição de esforço ou menor motivação, refugiando-se nos comportamentos seguros, criando inibições ou caindo na rotina pedagógica.

Percebe-se que, diante das dificuldades, é muito mais fácil acompanhar a rotina e assumir comportamentos mais relaxados em relação às suas práticas. Ao escolherem esse caminho, os professores caem na vala da alienação da função docente e dela podem não conseguir sair mais. Não obstante, apesar do ambiente parecer convidativo para isso, inclusive com ausência de políticas de indução dentro da própria rede, muitos professores fazem o

caminho contrário, buscando mecanismos para driblar suas dificuldades. É nessa direção que seguimos, no sentido da busca de alternativas que amparem professores iniciantes para que não sucumbam às artimanhas do sistema.

5.2 O Desenvolvimento Profissional no contexto de iniciação

Em certo momento da conversa, os participantes foram questionados sobre o que entendiam por Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), com o intuito de introduzir esse tema na entrevista. Cinco deles, em suas respostas, limitaram o termo à busca por formação continuada. Essa associação é algo natural, visto que os processos formativos figuram como os principais mecanismos para o desenvolvimento dos professores nas suas carreiras, mas não se limitam a eles (Marcelo, 1999).

Para esclarecer o significado do termo, foi feita a leitura para os sujeitos da conceituação de Marcelo (1999, p. 144), que define DPD como “o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência”. A partir daí, pôde-se ampliar o entendimento dos participantes sobre a temática, permitindo que pudessem fazer reflexões em torno de como se dão os seus desenvolvimentos nesse contexto de iniciação.

Indo para além do tópico que envolve formação, o professor Austro (2024) falou sobre as questões de desenvolvimento pessoal dos sujeitos que impactam diretamente no dia a dia da profissão:

Bem, eu acho que é necessário fazer primeiro uma distinção. Se for dentro de uma concepção geral, o professor, do que eu acredito que é dentro de uma concepção da pedagogia histórica crítica, é aquele que tem como dever, trabalho, proporcionar que as classes sociais, principalmente aqueles das classes trabalhadoras, tenham acesso ao conteúdo historicamente construído. E para que eles possam ter acesso, o trabalho do professor, muitas vezes, não está relacionado apenas à condução pedagógica, mas ao próprio desenvolvimento pessoal do sujeito. É nessa relação entre saber e desenvolver-se, que se dá o trabalho do professor.

Associação semelhante fez a professora Éola (2024) quando explanou:

Eu acho que, dentro desse desenvolvimento profissional, também perpassa o meu desenvolvimento pessoal, de quem eu sou. A “Éola” que chegou precisava fazer terapias semanais para tratar das crianças que diziam que sofriam abuso, ou que passavam fome, ou que sofriam racismo, dentro da minha turma. Esse desenvolvimento pessoal colaborou com a minha cura, de quem eu era na infância, de começar esse processo de cura, e de pensar no que eu poderia fazer enquanto profissional, para também salvar as crianças. Longe de mim a prospecção de que o

professor é o salvador. Não é isso, mas [pensar no] mínimo que a gente consegue fazer no dia a dia.

As falas dos professores mostram que entendem que o trabalho docente é permeado por várias nuances que não o permitem ser tomado como um fazer estático. Os saberes tecidos na prática, no encontro com o outro e ressignificado durante a reflexão transformam os sujeitos imersos nesse decurso. Todos esses processos, que extrapolam o limite do pedagógico, como o professor Austro pontuou, impactam o desenvolvimento profissional dos sujeitos e a constituição das suas identidades. Sobre isso, Marcelo (2009, p. 112) assinala que:

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.

Para entender o contexto concreto em que estão forjando suas identidades e como tem se dado o DPD dos sujeitos desta pesquisa, perguntou-se sobre os desafios que têm enfrentado para a garantia dos seus plenos desenvolvimentos. Dessa maneira, podemos entender melhor as nuances da realidade em que os professores exercem seus trabalhos. Sobre essa questão, o professor Austro (2024) afirma haver:

Uma série de barreiras que impossibilitam que o seu trabalho seja executado com qualidade, com boa qualidade. Porque quando você pensa em ser professor, você já imagina que seu trabalho vai ser principalmente a questão do ensino, da aprendizagem, mas quando você chega lá, você se depara com a situação que eu me deparei. Eu tenho uma sala de referência, 20 crianças, e o que me foi entregue foram as crianças e o espaço. Acabou não há mais nada, não há outra coisa além disso. E a partir disso, você precisa construir, não só repertório pessoal, trabalho, mas também material.

A falta de recursos materiais e a estrutura dos espaços foram as principais queixas dos entrevistados, relatando as condições de trabalho que enfrentam no dia a dia. A respeito das questões estruturais, a professora Brisa (2024) afirmou que enfrenta “problemáticas estruturais, de uma escola que tem uma estrutura que não abarca as necessidades das infâncias”. Como exemplo, relatou que o parquinho do CEI onde trabalha não passa por manutenção há muito tempo e que a acústica é muito ruim, pois as paredes são baixas e todo barulho que uma turma faz acaba atrapalhando as outras. A professora contou ainda que:

Eu acho que a desigualdade dentro de uma mesma rede, ainda é muito gritante. Quando uma instituição recebe recursos e a outra não, isso me causa grandes

inquietações. A minha instituição não recebe alguns projetos que são existentes! Isso é uma das grandes dificuldades que eu acho que a gente enfrenta para poder realizar os trabalhos. (Brisa, 2024)

Ainda sobre esse tópico da estrutura, os professores Alísia e Noto reiteraram o que foi falado quando mencionam:

Uma das dificuldades também que eu senti, foi justamente essa falta de estrutura, porque da gente é cobrado muita coisa. São cobradas práticas exitosas, com perspectivas interacionistas, piagetianas, vygotskianas e falta muita estrutura. Então, muita coisa que a gente quer fazer a gente não faz, porque não tem como. Além disso, é cobrado muita coisa que a gente faça também, que muitas vezes tem que sair do nosso bolso, e isso eu não concordo. (Alísia, 2024)

Sobre as questões estruturais, eu vejo uma diferença gritante entre o CEI que eu trabalhava e o que eu estou agora. Por exemplo, no CEI que eu estava trabalhando anteriormente, as salas de aulas não eram climatizadas. Então eu ficava estressado, cansado, eu chegava em casa exausto, era longe da minha casa, então eu tinha que passar o dia inteiro em sala de aula, era cansativo, era extenuante. As crianças ficavam estressadas, eu acredito que por conta disso, elas ficavam mais agressivas, ficavam mais agitadas. O calor, de fato, contribui para a dificuldade no processo de ensinamento/aprendizagem das crianças e também na performance dos profissionais. Já nessa escola que eu estou agora, as salas são climatizadas, aí eu percebo também uma diferença gritante. Eu me sinto menos cansado. (Noto, 2024)

As estruturas e a organização dos espaços das escolas são extensões do ambiente educador que circundam a relação entre professores e alunos e é capaz de afetá-la. De acordo com Aimi e Monteiro (2022), embora não de forma direta, o espaço também se converte em ação pedagógica, visto que pode ser entendido como uma linguagem, um elemento constitutivo do pensamento. Dessa maneira se torna muito mais difícil desenvolver uma prática cheia de cor e movimento em ambientes que desfavorecem essa movimentação, exigindo esforço extra dos professores desejosos de atividades diversificadas. Para as autoras:

Os espaços de uma escola não são simples arranjos físicos, são também arranjos conceituais e carregados de símbolos; assim sendo, constituem-se campos nos quais e com os quais aqueles que os habitam estabelecem determinados tipos de relações, emoções, atitudes. Se uma escola possui espaços duros, fechados, vai receber dos alunos que são atendidos o mesmo: emoções duras, fechadas e pesadas como o concreto que cobre o chão. (Aimi; Monteiro, 2022, p. 513-514)

Em relação às questões materiais, houveram relatos de condições desfavoráveis, inclusive com a necessidade de os professores arcarem com despesas para a compra de materiais para suas aulas. O professor Zéfiro (2024) admite que:

Muitas vezes, as condições materiais nas escolas não são boas, a gente precisa estar investindo em algum material que não tenha, mas que a gente quer comprar. Por exemplo, tinta. Às vezes não tem tinta e a gente precisa trabalhar. Compramos do nosso próprio bolso. Na escola, geralmente só tem o básico do básico. Outros itens que também são importantes para uma experiência ampla da criança, não têm. Se eu

quero, por exemplo, argila, eu tenho que ir atrás de argila e comprar com meu dinheiro para levar para as crianças. A verba que vem para a escola, não é para isso. É para coisas muito básicas.

O professor Austro (2024) também assume já ter gastado muito dinheiro com a compra de materiais, como nesse trecho:

O que vem para a escola não é um material para professor utilizar com as crianças. Cada criança recebe um kit educacional, com alguns materiais, e nós pedimos aos pais que doem parte desse material para que ele possa ser utilizado na sala de referência, mas além disso, a gente precisa de outros materiais, porque a educação infantil gasta muito. Ela precisa de muitos recursos para que possa acontecer. Então, eu já cheguei, por baixo, a ter gastado uns 2, 3 mil [reais] de recursos, tirando do meu bolso para que possa realizar um trabalho de boa qualidade.

Além das estruturas precárias e falta de materiais, ainda surgiram outras questões. Aliadas a essas problemáticas, a Professora Brisa relatou a necessidade de tomar para si várias funções, transformando a professora em uma “faz tudo” para dar conta de efetivar as atividades que planeja. Ela conta que:

Além de estrutura, faltam recursos. Tanto que lá, nós que fazemos as campanhas para conseguir recursos e seguir com alguns projetos. É o que mais choca, porque o professor assume vários papéis. É o que nos torna ainda mais cansados, porque nós precisamos assumir vários papéis. (Brisa, 2024)

As multifunções que os professores precisam assumir também foram queixas do professor Austro (2024):

Muitas vezes a gente escuta, inclusive dos colegas, que o que a gente menos faz é dar aula. O que mais fazemos é compreender, acalantar, proporcionar vivências, entender os sujeitos, às vezes acomodar, às vezes trazer para si, às vezes fazer com que a criança tenha gosto de permanecer na escola, no centro de educação infantil, tem várias coisas que estão envolvidas. Mas, apesar disso, a gente consegue ensinar, e, apesar disso, eles conseguem aprender.

O professor descortina as multifacetas que os docentes acabam tendo que apropriar-se para dar conta da complexidade do trato humano, especialmente quando se lida com crianças. Como exemplo, ele relata:

Muitas vezes, a criança vem, como já aconteceu, com piolho. Então, meu trabalho naquele dia não foi ser professor. Como eu já tinha informado à família que a criança estava com piolho, e a criança continuou vindo para a escola, porque não pode barrar a criança, fui dar banho na criança, passar pente fino e passar Escabin, que eu também comprei do meu bolso. Então, essas são coisas que a gente não pensa que são repertórios, inclusive aprender a pentear um cabelo cacheado. São coisas que você aprende na prática, mas só a prática pela prática, ou pela relação cotidiana, você não consegue compreender as relações que estão envolvidas, como por exemplo, relações econômicas. (Austro, 2024)

Fiorentini e Crecci (2013, p. 13) refletem que “os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente mediante participação em diferentes práticas, processos e contextos, intencionais ou não, que promovem a formação ou a melhoria da prática docente”. A partir dessa reflexão, pode-se inferir que os sujeitos dessa investigação não estão inseridos em cenários que favoreçam plenamente os seus desenvolvimentos. Apesar disso, resistem e conseguem desenvolver práticas lidando com a realidade de que dispõem. Além das questões levantadas nesta subseção, outras implementam o debate sobre o contexto em que tem se dado o desenvolvimento desses professores iniciantes, conforme apresentado nas subseções posteriores.

5.3 A visão dos sujeitos sobre formação continuada

Ao serem perguntados sobre o que entendiam por formação continuada, os professores trouxeram em suas falas, cada um da sua maneira, aspectos do que a caracterizam. O quadro abaixo organiza as respostas dos sujeitos, permitindo sua melhor apreciação.

Quadro 9: Visão dos professores sobre formação continuada

O que você entende por formação continuada?	
Alísia	Eu entendo que seja justamente para o professor estar revendo as suas práticas, fazer a reflexão sobre o que está fazendo, o que pode melhorar, sobre aprimorar mesmo.
Austro	A formação continuada, no caso é a formação pós formação inicial, ou seja, o sujeito já se formou, está em serviço, e dentro do serviço há uma formação para que ela continue. É a ideia de formação permanente.
Bóreas	É você não se acostumar com o que você sabe, que você aprendeu há dois, três, quatro anos atrás. É sempre buscar o que está na vez agora, o que tem que estar atento. Porque a gente lida com o mundo, que ele se transforma, as informações estão muito mais rápidas. Então, se a gente se ater, somente a uma coisa, a gente pode ficar um pouco ultrapassado.
Noto	É a formação que a gente escolhe. Nós, enquanto professores, escolhemos o que pra gente é importante. Mas também tem a nossa autoformação, que é para além dessas formações da prefeitura e das universidades, também tem a minha formação individual.
Brisa	A formação continuada, além desse processo diário, reflexivo, porque eu entendo formação continuada a partir desse princípio, é uma formação que ela acontece diariamente. Eu entendo formação continuada como essa práxis, essa relação que se constitui entre teoria e prática, que é contínua, que eu busco e levo para a minha prática e faço a reflexão.
Zéfiro	Eu entendo a formação continuada como processos, programas, que tem a premissa de contribuir continuamente para continuar envolvendo e gerando conhecimento para os profissionais.
Éola	A formação continuada é aquilo que eu já tenho um conhecimento base, e eu preciso ampliar esse conhecimento. Eu saio dessa zona de desenvolvimento que eu já tenho e vou para além.

Fonte: elaborado pelo autor.

De acordo com os sujeitos da pesquisa, a formação continuada ocorre após a formação inicial, em uma perspectiva de formação permanente, devendo cooperar para um aprimoramento das suas práticas por meio da reflexão sobre elas (Alísia; Austro, 2024). Ela se dá por meio de processos e programas que são organizados de maneira a ampliar o conhecimento dos professores (Zéfiro, 2024). Os sujeitos fizeram ainda uma associação com a autoformação, em um processo diário onde os professores devem buscar maneiras de ampliarem seus conhecimentos, não se limitando ao que é oferecido formalmente pelo espaço onde trabalham (Bóreas; Noto; Brisa; Éola, 2024).

Nas suas falas, os sujeitos mostraram entender bem os princípios e características da formação continuada, em consonância com os estudos de Nascimento (1997), Lima (2001), André (2012), Nóvoa (2022), dentre outros. Assim sendo, pode-se inferir que as respostas às perguntas que se seguiram e versaram sobre esse tema foram elaboradas por sujeitos conscientes da conceituação e do papel dessa formação para o trabalho docente. É o que se pode constatar a seguir com o debate a respeito da formação ofertada na rede onde atuam e sobre o que gostariam que fosse abordado nesse espaço-tempo.

5.3.1 A formação continuada na rede onde atuam

Ainda sobre o tema “formação continuada”, uma das questões da entrevista perguntava sobre a visão dos professores acerca dos processos formativos ofertados pela rede em que atuam. Esses processos dizem respeito à formação em contexto da escola (onde os coordenadores assumem o papel de formador, debatendo com o corpo docente na própria instituição de ensino) e nos polos formativos (que acontecem mensalmente em espaços externos às escolas, onde os professores são divididos tomando como base o ano/série que ensinam) (Fortaleza, 2024), embora apenas as formações nos polos tenham sido citadas nas respostas. Dentre os seus objetivos estão:

Apresentar ao profissional da educação as concepções educacionais adotadas pela Rede Municipal de Educação de Fortaleza, promover um diálogo sobre as práticas de ensino e aprendizagem, apresentar ferramentas de inovação tecnológica e favorecer trocas de experiências entre os pares. (Fortaleza, 2024, p. 32)

Essa formação, no entanto, parece não alcançar plenamente os professores, visto que os relatos foram de descontentamento por parte de 86% dos entrevistados. O professor

Noto foi o único dos sujeitos da pesquisa que declarou gostar dos encontros da formação, se posicionando da seguinte maneira:

Eu gosto! Tem muitas pessoas que são contra. Eu vejo as pessoas falando mal o tempo todo, mas as pessoas falam mal de tudo. As formadoras são maravilhosas, você vê que elas estão preparadas, que elas gostam de estar ali. Algumas vezes, elas trazem questões que fogem da nossa realidade, mas eu acho que é porque elas trazem aqueles conhecimentos, a partir do que é estudado dentro da academia. As especificidades e as particularidades, nós professores temos que pautar, e quando digo pautar não é só chegar lá na sala reclamando não. Vai pesquisar, vai escrever, vai produzir, porque a partir daqui você escreve, produz e vai trazer um outro olhar para a educação. (Noto, 2024)

Esse professor tocou em um ponto que foi quase unanimidade entre os respondentes: o distanciamento entre os assuntos abordados nos encontros e a realidade das salas de aula. A professora Brisa (2024), em seu relato, disse: “eu acho que ela ainda se distancia da própria realidade da escola pública, em vários contextos. A teoria traz pra gente direcionamentos importantes, mas seria melhor discutirmos sobre o que é a realidade escolar”. Podemos ainda observar esse padrão na fala das seguintes sujeitas:

Eu acho que ela não comportava a demanda da sala de aula do dia a dia. Não era necessária. Eu preferia estar na escola planejando, preparando recursos, ou fazendo outro curso, outra coisa para além, porque eu achava que era uma perda de tempo. E olha que eu estava no meu primeiro ano de docência, imagina quem já está a 20 anos na rede, passando pela mesma formação todos os anos! (Éola, 2024)

Eu percebo que em algumas dessas formações, a realidade da escola não é muito considerada. Eu vejo que eles tentam fazer de alguma forma, só que o que pesa é isso: a realidade, às vezes, não é considerada. Eu estou falando de estrutura, de material, de condições mínimas de trabalho, de espaço... E também, a questão das crianças em si, porque uma atividade muito bonita, bem organizada em tudo, às vezes não tem sentido para aquela criança que não tenha aquele contexto. A nossa maior dificuldade é adaptar uma atividade que tem a ver realmente com o contexto deles, para que seja interessante. (Bóreas, 2024)

Em um dos relatos do professor Austro, encontramos uma explicação mais detalhada sobre as vivências descontextualizadas que os professores trouxeram nos seus discursos. Ao explicar o porquê de considerar que os assuntos abordados nos polos formativos não atendam as demandas que os professores têm, ele disse:

Até exemplos que ela [a professora formadora] traz de atividades, de vivências com as crianças, são de escolas particulares do sul. Professora com três, quatro crianças brincando de terra. Espero ver ela brincar com terra com 20 crianças. Não é que isso não possa acontecer. A gente consegue, apesar da grande quantidade de crianças, proporcionar vivências lindas. Mas uma coisa é você trabalhar com quatro crianças, outra coisa é você trabalhar com 20 crianças. É muito diferente! Porque você tem que dar conta de várias coisas ao mesmo tempo. (Austro, 2024)

Endossando o que foi relatado pelos colegas, a professora Alísia (2024) afirmou que a considera “rasa”. Disse que as temáticas não tem a ver com o que ela trabalha em sala de aula e que ela mesma não lembra exatamente as coisas que são estudadas. Segundo ela:

Não se aprofunda assim tanto, teoricamente. Até porque fica um monte de gente interrompendo, querendo desabafar sobre a realidade da escola. Eu acho interessante esses eventos que a prefeitura faz, esses seminários. Eu acho importante, interessante, mas eu sinto que falta alguma coisa, ainda está raso, ainda não está profundo. (Alísia, 2024)

Ao ser perguntada se considera que esses encontros formativos agregam na sua prática na escola, a professora afirmou que a formação mensal que acontece nos polos não agrega em nada, mas os seminários e eventos intermitentes organizados pela prefeitura acabam ajudando, pois, “fazem a gente enxergar outras coisas, ter outros pontos de vista” (Alísia, 2024). Na visão do professor Zéfiro (2024) “um encontro de quatro horas em uma sala, tem a potencialidade de ser, minimamente, pelo menos inspirador, que você saia de lá inspirado a fazer coisas diferentes. Só que, tanto pelo conteúdo como pela forma que é mediado, eu sinto que não tem tido esse efeito”, reforçando o descontentamento dos respondentes em relação à formação que a rede de ensino concede.

Embora na década de 90 tenha havido uma pretensa mudança de perspectiva na formação de professores, acompanhando as tendências pedagógicas ascendentes, passando a considerar os saberes docentes e suas práticas como princípios formativos (Santos; Batista Neto, 2016), sabe-se que os padrões tecnicistas continuam em alta na educação brasileira. Isso se dá pois, embora os estudiosos do tema apontem para a necessidade de mudanças bruscas no modelo educativo brasileiro, nosso país está entranhado pelas políticas neoliberais que assolam nosso século.

Ao explicar sobre a racionalidade neoliberal, Parreira e Pereira (2023, p. 504) explicam tratar-se de “um conjunto de ideias políticas e econômicas que favorecem a liberdade do mercado, a exigência de produtividade exacerbada, a precarização das condições de existência dos sujeitos, especialmente da classe trabalhadora, dentre tantos outros aspectos”. Nessa conjuntura, a educação é tomada como um bem privado, que deve atender aos princípios do modelo econômico em voga, servindo aos interesses do capital. Com isso, a escola acaba sendo uma das grandes responsáveis pela replicação do modelo neoliberal “o que ocorre através de como a educação é pensada, organizada e implementada via currículo nos sistemas de ensino” (Parreira; Pereira, 2023, p. 504).

Nessa conjuntura, o papel da escola acaba sendo deturpado por indivíduos alheios aos ideais educacionais. Ainda de acordo com as autoras:

O currículo transmite conteúdos e práticas que são considerados importantes em um dado contexto, ou seja, está alinhado com as perspectivas políticas e econômicas da sociedade. Nesse sentido, é perceptível como a racionalidade neoliberal é inserida na educação por meio do funcionamento no modelo de gerência empresarial introduzido via currículo na administração educacional. (Parreira; Pereira, 2023, p. 504)

Dessa maneira, entende-se que, mesmo que não de maneira puramente intencional, as demandas reais das escolas acabam sendo substituídas pelas urgências das políticas neoliberais. As dificuldades do cotidiano e a reflexão sobre a prática são preteridas, dando lugar ao atendimento dos *rankings*, das avaliações externas, de números que mascaram a realidade material. Apesar de, por vezes, haver boa intenção por parte dos professores-formadores, não há como estes se desprenderem totalmente das orientações, temas e materiais preparados para as formações.

A fala do professor Noto (2024), ao pontuar que “as especificidades e as particularidades, nós professores temos que pautar, e quando digo pautar não é só chegar lá na sala reclamando não. Vai pesquisar, vai escrever, vai produzir, porque a partir daqui você escreve, produz e vai trazer um outro olhar para a educação”, se transmuta em um grito de resistência perante a situação posta. Ele nos parece dizer que, apesar dos percalços, os professores devem buscar estratégias para não sucumbirem ao sistema, criando seus próprios mecanismos por meio dos estudos.

Mas não há como desconsiderar esse descontentamento por parte dos demais professores. Embora o tempo destinado para o planejamento e estudos tenha sido uma vitória da categoria, que por muito tempo lutou para que fosse realidade (Silva, 2022), esse tempo e espaço precisam ser repensados, de maneira que seja significativo para os professores e não um mero cumprimento de burocracias. Nas palavras de Silva (2022, p. 15) “a proposta de premiação por desempenho, nos processos avaliativos dos professores, colabora para a negação das dimensões indissociáveis do trabalho docente, na medida em que desconsidera a realidade na qual está situado o professor”.

Com isso, é imprescindível que a reflexão sobre a prática esteja presente nos processos formativos dos professores, como confirmam Imbernón (2000), Lima (2001), Nóvoa (2022), André (2012) e outros estudiosos dessa temática. Presente de maneira contundente, como forma e conteúdo, permitindo a aprendizagem entre pares, a valorização dos saberes profissionais, a identificação e a superação de obstáculos para o melhor desenvolvimento do trabalho docente. Com suas críticas, os próprios professores dão um

norte do que almejam, refletindo que a formação ofertada pela rede de ensino deveria dialogar com as demandas concretas do dia a dia nas salas de aula.

Até aqui, abordou-se a formação continuada comum a todos os professores. Na sequência, veremos as nuances de um processo formativo voltado apenas para os iniciantes.

5.3.1.1 A formação oferecida pela rede para os novos professores

Ao serem indagados se houve, por parte da rede de ensino em que atuam, a oferta de algum processo formativo voltado especificamente para os professores ingressantes em seu certame, a maior parte dos sujeitos relatou ou não ter havido ou lembrar vagamente da participação em algum evento, sem associação imediata com uma formação para os iniciantes. Fato é que, embora de maneira incompleta, a prefeitura organizou um conjunto de cursos que objetivava preparar os professores recém-chegados na rede de ensino para os cargos a serem ocupados.

Em 19 de junho de 2023, a Secretaria Municipal emitiu comunicado no site oficial da SME-Fortaleza informando sobre o curso de formação voltado para os novos professores da rede¹. De acordo com o informe, a proposta visava atender os Editais n.º 108/2022 e 109/2022 que previam, além dos trâmites do certame, a oferta de um curso para os professores pedagogos e de áreas específicas aprovados no concurso público. Este curso seria composto por um conjunto de eventos, dispostos em um cronograma formativo, de maneira presencial, híbrida ou online, a depender da proposta de cada evento. A carga horária total do curso seria de 260 horas.

O curso deveria abordar diferentes temáticas relevantes para o trabalho docente, de acordo com a SME-Fortaleza. As temáticas, objetivos e cargas horárias dos respectivos eventos ficaram assim distribuídas:

- 1) Temática Tecnologia Educacional (60h/a): o curso *Move to Google* foi oferecido pela empresa de tecnologia Google, no formato híbrido, no período de 06 de março a 23 de junho de 2023, atendendo, de acordo com a secretaria, a temática especificada (não atendeu a todos os ingressantes);
- 2) Temática Direitos, Deveres e Responsabilidades do Servidor; Estrutura Programática das Ações de Governo; Apresentação da Rede Municipal de

¹Publicação de informe da SME-Fortaleza sobre o curso destinado aos novos professores. Disponível em: https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8966:sme-informa-sobre-curso-destinado-aos-aprovados-no-concurso-p%C3%BAblico-para-professores-da-rede-municipal&catid=79&Itemid=509. Acesso em: 26 abr. 2024.

Ensino de Fortaleza (8h/a): trata-se de uma formação realizada na semana de 26 a 30 de junho de 2023, no Centro de Eventos do Ceará, onde cada professor recém-ingresso deveria comparecer no seu respectivo dia de planejamento. A Secretaria do Planejamento, Orçamento e Gestão (SEPOG), apresentou os temas que lhes são pertinentes em 4h/a. As demais horas foram distribuídas entre uma apresentação do funcionamento da rede de ensino e a palestra “Acreditar no potencial do estudante muda o futuro!”, ministrada pelo advogado, historiador, ator, cantor e colunista cearense Haroldo Guimarães.

- 3) Temática Inclusão na Educação (120h/a): o tema da inclusão foi contemplado pela oferta do curso “Potencializando diálogos e construindo caminhos para uma educação inclusiva”, em parceria com Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). O curso, na modalidade EAD, aconteceu entre julho e agosto de 2023.
- 4) Temática Programas e Projetos desenvolvidos pela SME (60 h/a): curso realizado na modalidade EAD, programado para acontecer entre os meses de setembro a novembro de 2023 (não aconteceu).
- 5) Temática Equidade na Educação; Avaliação da Aprendizagem e Avaliações Externas de Larga Escala (12h/a): formação programada para ser desenvolvida no primeiro semestre de 2024, com 8h/a em um encontro presencial e 4h/a ofertadas na modalidade EAD (não aconteceu).

Desses conteúdos listados, apenas dois foram de fato efetivados: o que diz respeito aos “Direitos, Deveres e Responsabilidades do Servidor; Estrutura Programática das Ações de Governo; Apresentação da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza” e o curso voltado para a temática da Inclusão na Educação. Um terceiro, o curso *Move to Google*, foi realizado por uma parcela dos professores, visto que foi ofertado em período anterior ao comunicado do curso de formação, não sendo direcionado para todos os docentes. As datas para a ampliação do curso *Move to Google* aos demais professores não chegou a ser divulgada. Já as temáticas voltadas para os “Programas e Projetos desenvolvidos pela SME” e “Equidade na Educação; Avaliação da Aprendizagem e Avaliações Externas de Larga Escala” não chegaram a ser executadas até a presente data.

Três dos professores não recordaram a existência desses cursos: os professores Alísia, Austro e Bóreas. Mesmo depois do pesquisador lembrá-los do que se tratava durante as entrevistas, não associaram a um processo formativo voltado para os iniciantes ou lembraram vagamente do evento consolidado “Temáticas Direitos, Deveres e

Responsabilidades do Servidor; Estrutura Programática das Ações de Governo”, por ter sido o mais robusto, com ares de celebração em um espaço amplo e organizado. Para esses, não fez sentido perguntar se a formação os ajudou de alguma maneira, visto que não haveria como fazer esse tipo de associação.

Dos sujeitos, o professor Zéfiro, lembrou com clareza do encontro do Centro de Eventos, mas não se recordava dos demais cursos. Ainda assim, classificou o evento que participou como algo positivo para o seu início de carreira. O professor reconhece que:

Contribuiu, porque a gente estava chegando e estava sem norte, chegando na rede municipal. Por que uma coisa é chegar em uma escola particular, onde o compartilhamento de valores é feito em uma conversa ou em um momento menor. Mas quando a gente chega na rede municipal, com várias escolas e milhares de profissionais, e precisa ter estabelecido todas as questões amplas, você fica assim sentindo essa necessidade de orientação mostrando as particularidades da cidade. [...] Então, minimamente, essas formações ajudaram pelo menos a mostrar o básico. (Zéfiro, 2024)

O professor Noto também levantou pontos positivos sobre o mesmo curso e o que abordava a educação inclusiva:

A gente teve algumas formações, por exemplo, sobre a reforma da previdência, sobre o estatuto do servidor, e especificamente do professor, os PCCS, foi importante também, foi legal, porque há uma diferença, uma especificidade no serviço público, para a gente que está na educação. A formação também sobre inclusão foi muito importante, eu gostei muito. Me sensibilizou ainda mais, porque eu tive, na formação inicial, disciplinas que falavam sobre a questão da inclusão, que foi importante, mas foi também importante ver como é que a prefeitura enxergava a inclusão, porque ainda não há um consenso. (Noto, 2024)

Os demais, não consideraram muito positivo o evento, como ressalta a professora Éola ao enfatizar: “Eu vi que teve, porque eu vi os históricos de cursos do ano passado. Mas eu acho que foi muito insignificante, a gente teve que ir para cumprir tabela. Ainda teve a ameaça que você ou fazia o curso de férias ou não recebia [o salário]. Foi horrível!” (Éola, 2024). Segundo a professora, o recebimento do salário do mês de julho de 2023, referente ao período de férias escolares, estava atrelado à conclusão do curso online com a pauta da inclusão, justificando a remuneração nesse período de afastamento das escolas. Ainda de acordo com a opinião da Professora o evento “não foi muito formativo não. Eu esperei mais do que me dizerem quais eram minhas obrigações” (Éola, 2024).

Negativa também é a visão da professora Brisa (2024), quando destaca que:

Não. Não vejo isso como uma mudança, assim como muitos eventos que acontecem. Eu teço diversas críticas, há muitos simpósios, conferências, seminários. Eu acho que quem poderia contribuir com essas demandas seríamos nós, os professores. Eu acho que poderiam ser feitas consultas com os professores.: quais temáticas estão em

volta da prática de vocês, que a gente poderia trazer para o debate macro? Olha que pergunta rica! Um clique resolveria em um formulário. Volto a dizer, volume formativo não é qualidade.

O professor Austro, depois de ser lembrado sobre os eventos por parte do pesquisador, destacou como positivos os textos da formação do meio do ano, que abordavam o tema da inclusão. Falou que a leitura sobre altas habilidades e superdotação era algo que lhe faltava, mas que havia suprido com o curso. No entanto, afirmou que, de maneira geral, não ficou contente com a formação ofertada pela prefeitura.

Conforme ressalta Marcelo (2011, p. 9), uma forte característica da iniciação é que este é “um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimentos profissionais e manter um certo equilíbrio pessoal”. Por conta disso, deveria haver, por parte dos governos e das redes de ensino, programas e políticas sólidas que dessem conta de oferecer formação que atendesse às necessidades específicas dos iniciantes. Não é o que mostra costumeiramente a realidade do nosso país (André, 2012).

Estudos nessa seara, como em André (2012) e Cruz *et al* (2022), revelam que ainda são poucas as iniciativas nas redes de ensino que façam esse tipo de oferta. Cruz *et al* (2022, p. 3) ressaltam que as poucas experiências espalhadas pelo Brasil “podem ser traduzidas em forma de cursos e seminários acoplados ao concurso de ingresso, ou curso de formação após aprovação no concurso e anterior à entrada em sala de aula, ou, ainda, como programa de formação específica durante os três anos do estágio probatório”. Aparentemente, embora tenha havido uma tentativa por parte da prefeitura de Fortaleza de fazer parte desse grupo distinto, sua intenção acabou falhando.

Primeiro pois, em nossa amostra, três professores incluídos no grupo a ser atendido sequer recordaram de imediato da ocorrência da formação, demonstrando o baixo impacto para a vida destes. Segundo, pois dos sete participantes da pesquisa, cinco deles atribuem pouca ou nenhuma importância do evento ao momento em que estavam vivenciando. Além disso, a própria prefeitura pecou ao não concluir o percurso formativo anunciado por ela própria, o que indica desinteresse e falta de compromisso com os novos professores nesse quesito.

Essa falta de perspectiva com as formações ofertadas pela rede em que atuam, além da baixa satisfação com a recepção nas escolas, ajudam a motivar a participação e permanência em um grupo que esteja disposto a acolher, ouvir e traçar estratégias para a superação das demandas dos professores iniciantes, bem como justificam a sua existência.

Embora fora dos limites das escolas, encontraram na universidade esse porto seguro que cumpre seu papel formativo e estende suas ações para além dos muros da academia, cumprindo as determinações do eixo fundamental universitário, composto pelo tripé ensino, pesquisa e extensão. Sob essa premissa, seguimos com a análise da visão que os participantes têm sobre o DOCA.

5.4 A participação no DOCA e a visão dos sujeitos sobre o grupo

Em sua entrevista, a Professora Coordenadora do DOCA relatou como se deu o seu processo de criação. Como pesquisa e leciona principalmente disciplinas voltadas para as temáticas “alfabetização e letramento” nos cursos de Pedagogia da UFC, seu primeiro desejo foi de formar um grupo de estudos com professoras e professores alfabetizadores. Com o advento da pandemia, durante uma live da professora Magda Soares, referência no debate e pesquisas sobre alfabetização, a Coordenadora se prendeu a uma de suas falas que dizia sobre a necessidade de cuidado com os novos professores alfabetizadores que as universidades deveriam ter, gerando nela as primeiras inquietações.

Uma pesquisa desenvolvida por uma orientanda de TCC sobre os professores recém-egressos da UFC que estavam atuando em turmas de alfabetização a fez aumentar seu desejo e ampliar suas perspectivas acerca da necessidade da formação de um coletivo com essa identidade. Finalmente, quando saiu o resultado do concurso para a prefeitura de Fortaleza, em 2022, onde passaram mais de 50 alunos ainda matriculados nos cursos de Pedagogia, ela bateu o martelo: “Preciso aproveitar o momento, os alunos iniciando a docência. Vou lançar o grupo!” (Professora Coordenadora, 2024). A Professora relatou que houve um interesse grande dos aprovados, pois quase todos chegaram a fazer a inscrição. Então, no finalzinho de janeiro de 2023, iniciaram-se os encontros do DOCA.

Um fato curioso diz respeito à escolha do nome do grupo. Embora a sigla DOCA se remeta à junção dos termos docência e alfabetização, a Coordenadora assim o nomeou impulsionada também por outro motivo. Ela conta que estava buscando na internet imagens associadas a portos, em uma ligação poética com suas pretensões para o grupo que estava sendo formado, ao qual ela imaginava que pudesse funcionar como ponto de acolhimento, um porto seguro para os professores recém-egressos. Nas suas buscas, se deparou com a imagem de uma doca que pode ser nomeada como a parte abrigada de um porto, dispondo de cais acostável onde se podem recolher embarcações para fugir do mau tempo ou para carregar e descarregar cargas.

Assim tem sido. O DOCA, especialmente em seu primeiro ano, funcionou como esse local onde os professores ancoravam seus barcos após enfrentarem os mares bravios das demandas das escolas onde trabalhavam. Um espaço sem apontamentos, sem julgamentos, onde os novos professores poderiam desabafar e trocar ideias para a superação do momento vivido. Para a Professora Coordenadora (2024):

O DOCA é um espaço de acolhimento, de troca de pares, de aprendizagem, de estudos, de começo, de recomeço. Um espaço onde cada um pode apresentar sua prática pedagógica sem julgamento, falar sobre suas dificuldades, suas conquistas. É um espaço também de muita celebração de cada conquista. Como são professores em início da docência, da sua experiência profissional, o DOCA é esse espaço de encontro, de entrega, de reclamação, de abertura do coração. Dizer o que sabe, o que não sabe, os desafios. É uma escuta da realidade que cada professor e professora vivencia em sua escola.

Visão semelhante sobre o grupo tem a professora Alísia (2024), quando relembra que:

Era bom chegar lá desesperada, perdida, e saber que tinha outras pessoas que compartilhavam da mesma sensação e trocavam percepções. [Falávamos] como que tinha sido na escola, nesses primeiros dias, nesses primeiros momentos. Então, foi boa a troca! Quando lembro do DOCA, lembro de uma rede de apoio de verdade.

Corroborando com os anseios da Coordenadora e a visão da professora Alísia, uma nuvem de palavras foi formada a partir das respostas à pergunta das entrevistas “Como você descreveria o DOCA?”, destacando os sentimentos principais dos participantes em relação ao grupo, conforme mostra a imagem abaixo:

Figura 5: Nuvem de palavras: O que é o DOCA?



Fonte: elaborado pelo autor.

A partir da análise da Figura 5, nota-se que os professores realmente associam o grupo a esse porto seguro, a um espaço de acolhimento para as suas demandas. Observa-se ainda uma relação do DOCA com um coletivo aberto ao debate, à reflexão, à pesquisa. É, portanto, a partir dessa primeira análise, um espaço de bem estar, que faz bem aos que estão envolvidos nele. Para apresentar a íntegra das respostas dos professores à pergunta, organizou-se o Quadro 10.

Quadro 10: O que é o DOCA?

O que é o DOCA?	
Alísia	O DOCA foi, principalmente, uma rede de apoio, de acolhimento e também uma espécie de porto seguro.
Austro	Acho que, no início, o DOCA era um grande grupo terapêutico, porque estava todo mundo tão desesperado, todo mundo tão louco, que a gente ia para fazer as discussões sobre os textos, debater sobre a nossa prática, só que a gente só conseguia desabar. Só conseguia falar da angústia que a gente estava sentindo.
Bóreas	O DOCA é acolhimento. Foi um momento que a gente estava precisando. Foi tipo aquela ponte entre a universidade e a escola.
Noto	É um espaço de acolhimento, formação continuada, pesquisa, reflexão e debate.
Brisa	Refúgio. Ele é como um lugar de ampliação do meu repertório. Eu me sinto ouvida, eu me sinto contemplada como professora.
Zéfiro	O DOCA é um grupo, uma reunião de professores e professores, novatos na rede, que buscam discutir, pensar essa educação de Fortaleza e vivenciar, de certa forma juntos e coletivamente, esse processo de chegada na rede municipal, compartilhando experiências, dores, sabores, conquistas, e criando esse elo com as pessoas.
Éola	O DOCA é um porto.

Fonte: elaborado pelo autor.

Sobre as motivações que os levaram a participar do grupo, percebeu-se nas respostas de quatro dos sujeitos a necessidade de acolhimento e trocas para a superação do momento vivido como força motriz para tal ação. Como exemplo, a professora Alísia alegou a demanda por “continuar tendo contato com as pessoas, com pessoas novas que estavam compartilhando das mesmas emoções que eu. Também para ter a orientação mais de perto de uma grande referência que é a Professora Coordenadora do grupo”. Relatos nesse sentido também tiveram os professores Austro, Zéfiro e Éola:

No início, foi justamente ter essa possibilidade de apoio, de ter alguém, um grupo onde as pessoas entendem o que é você ser professor em início de carreira. Sabe? De você ter um lugar onde possa sentar e refletir sobre a sua prática, sobre o seu trabalho, e fazer essas trocas sem medo de ser julgado, de alguém apontando para

você, “como assim, você não está sabendo como deve ser, como deve ser sua prática enquanto professor?”. Foi mais esse intuito mesmo no começo. (Austro, 2024)

Eu me senti atraído por ser um grupo que estava acolhendo os professores. Eu me senti com essa necessidade de acolhimento, necessitado, de ter um grupo de apoio, de me ajudar nesses primeiros momentos, porque eu já imaginava que seria difícil. Eu descobri que são dez vezes mais difíceis do que imaginava. (Zéfiro, 2024)

Foi uma forma também de dizer assim: na hora que eu estiver afundando, alguém vai puxar minha mão. Na hora que eu estiver duvidando de mim, ou da minha prática, eu vou ter pessoas que vão estar ali pra me dizer que eu estou fazendo o melhor que eu posso. E eu também vou ser esse suporte pro outro. (Éola)

Há também os que alegaram não querer perder o vínculo com a universidade, como um forte motivo para a investidura no DOCA. Dentre os argumentos, a professora Éola contou ter a pretensão de entrar em um mestrado e acha importante estar em contato com esse ambiente universitário. Alísia (2024) argumentou que, dentre outros critérios, “foi justamente para não me distanciar da teoria, para não parar de estudar, para não me afastar dos estudos”. A docente expôs um certo desagrado com a formação inicial pois, segundo ela, deixou de lado muitas coisas que poderiam tê-la preparado melhor para a docência. Por conta disso, as leituras propostas para os estudos do grupo a ajudaram bastante no primeiro momento.

Em consonância com os expostos, a professora Brisa (2024) falou que “quando eu vi que poderia voltar e estudar com as pessoas na universidade e falar sobre o que eu estou vivendo agora, foi maravilhoso!”, demonstrando entusiasmo com a possibilidade de ampliar a rede de contatos para o debate sobre sua prática. Ainda sobre a vontade de não perder o vínculo com a casa que a formou, a professora Bóreas (2024) argumentou que “foi exatamente essa necessidade de não perder o vínculo com a universidade, com essa formação, de estar sempre buscando. Porque acaba que a gente é tomado pela rotina, e se a gente não tiver alguém, um grupo ou alguma coisa, acabamos ficando só naquilo ali”.

Além da professora Alísia que a apontou como uma referência para si, dois dos professores, Noto e Éola, afirmaram ainda que o fato de a Professora Coordenadora ter tido experiência no passado como professora na educação básica contribuiu muito para os encontros, conforme observado nos relatos:

Uma coisa que eu acho muito “massa” da Professora Coordenadora, que eu percebi que algumas professoras da UFC não tinham, é a prática da educação básica. Eu percebi de algumas professoras que não tiveram essa experiência, eu senti que elas estavam um pouco deslocadas da realidade da sala de aula. A professora não, ela vivenciou a sala de aula da educação básica e eu sinto que ela está muito mais preparada, não que as outras não tivessem, também estão, o processo formativo delas foi importante, foi válido, mas às vezes, faz toda diferença você ter passado pela escola. Tem essa sensibilidade! (Noto, 2024)

O que me fez, de fato, preencher o formulário e querer estar lá à noite, e participar também da coordenação colegiada do DOCA, foi o fato de a Professora Coordenadora, para além de ser uma professora universitária, ter tido essa experiência de professora alfabetizadora. Isso me fez pensar assim: ela vai entender, ela vai trazer uma luz. Ela vai ser mesmo um porto, porque ela já passou por isso. Ela sabe como é. (Éola, 2024)

Para esses sujeitos, o fato de a coordenadora do grupo ter passado por uma experiência congênere a deles, como professora na educação básica, a nutrem com um olhar mais sensível para as situações que vivenciaram. Conforme pôde ser observado durante um dos encontros, enquanto debatiam as dúvidas de alguns dos participantes sobre determinado assunto, a Professora Coordenadora citou exemplos de como lidou com situações semelhantes quando era ela a iniciante. Embora em espaço e tempo diferentes, tendo sido professora alfabetizadora em uma escola particular nos anos 2000, seus ensinamentos acabam sendo validados e admirados pelos professores que a veem como um caso de sucesso, cujo local de fala se assemelha ao dos próprios participantes.

Quadro 11: De que maneira o DOCA é um espaço formativo?

De que maneira você considera o DOCA formativo?	
Alisia	Porque a gente compartilha momentos e atividades que foram significativas. A gente também compartilha como é a nossa relação com as famílias, com a escola, com as crianças. Compartilha o cotidiano, as práticas, autores relevantes e textos, de forma geral.
Austro	Justamente nessa relação de pensar sobre o meu trabalho, para além das dificuldades que são as condições dadas de trabalho. Dentro do DOCA a gente consegue ter debates, discussões, em que a gente vê que o colega tem a mesma “situação” que eu, mas está conseguindo fazer um trabalho direcionando a turma nesse ou naquele sentido. Ou está trabalhando tal coisa, ou tendo tal abordagem que está funcionando.
Bóreas	Porque para mim, espaço formativo não é só aquele espaço onde a gente tem que ficar lendo, escrevendo e tudo... É o diálogo, a conversa, a troca. Para mim, é um espaço formativo.
Noto	A gente está ali, na mesma intencionalidade, que é refletir e contribuir para desenvolver a prática educativa, não só no individual, mas também coletiva, mas, ao mesmo tempo, compartilhando essas visões de mundo e essas perspectivas.
Brisa	Na ampliação de estudos teóricos, assim falando academicamente, de produção. Formativo também porque eu estou aprendendo com colegas, eu estou aprendendo com uma professora extremamente experiente dentro da academia, que ela traz todo o repertório dela para a gente, e possibilita esse alargamento de conhecimentos, não só do que ela tem a nos ofertar, mas do que uns têm para ofertar para os outros. É totalmente formativo!
Zéfiro	O processo formativo do DOCA, não traz só essas questões de didática, mas também as possibilidades de diálogos sobre questões de vivências e dificuldades na escola. Elas impactaram para entender melhor como reagir a isso tudo.
Éola	Ele me forma na perspectiva de teóricos, apesar de que, na sua grande maioria, eurocêntricos.

Fonte: elaborado pelo autor.

Seja com as contribuições da tutora do grupo, seja pela troca com os pares ou ainda pelos estudos dos textos propostos, o DOCA se mostra ser um local de muita aprendizagem. Ao serem perguntados se o consideravam um espaço formativo, todos os participantes assumiram que sim. Então, na pergunta seguinte, foi solicitado que dissessem o que os fazem considerar o grupo como formativo, apontando aspectos que o levassem a fazer tal afirmação. No Quadro 11 estão organizadas as respostas para essa pergunta.

Percebe-se que o processo formativo do DOCA, indicado pelos participantes, atende aos anseios que eles apontaram não serem contemplados na formação ofertada pela rede de ensino onde atuam. No grupo, é possível tecer reflexões a partir das práticas, do cotidiano, das dúvidas e receios dos próprios professores. O elo que une esses sujeitos é o momento vivido por eles, que se aproxima em diversos aspectos e rege o debate nos encontros. Com isso, as trocas entre os pares, em congruência com as contribuições da coordenadora do grupo, se transmutam em uma vivência rica de significados para os que estão imersos nesse movimento.

Da mesma maneira, o estudo de textos relevantes para a alfabetização e letramento das crianças, escolhidos cuidadosamente para dialogarem com as questões levantadas pelos participantes, se apresenta como potência para a formação desses professores. Bebendo dessas fontes, esses sujeitos não se distanciam da teoria, refletindo suas ações a partir das contribuições da ciência, em um movimento próprio da práxis docente, conforme revelaram os professores por meio da análise do Quadro 11. Com essa dinâmica, apesar das dificuldades apontadas na chegada às escolas, acabam sendo contemplados por mecanismos que engrandecem seus desenvolvimentos na profissão.

A valorização dos saberes que os sujeitos estão tecendo a partir das suas práticas acaba sendo um ponto forte do grupo, tornando-o especial para seus participantes. De acordo com Nóvoa (2012, p. 14):

É fundamental assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino ganhem visibilidade do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa pesquisa que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar.

Para a Professora Coordenadora, a formação continuada tem papel crucial para o desenvolvimento profissional docente e é papel da academia dispor de mecanismos que dialoguem com essa demanda genuína de professores. Embora estejam bebendo desses conhecimentos no seio da universidade, a experiência desses professores vai ganhando centralidade no debate tecido. No caso do grupo, à medida que vão se aprofundando nas

práticas de leitura e de escrita, da educação e da docência em geral, eles levam muito a própria realidade para compreender aqueles estudos, conforme observado nos encontros. A Professora Coordenadora (2024) reflete que:

Primeiramente, eu vejo a formação docente como um contínuo. A formação inicial tem sua importância, mas, pelo próprio nome, ela é o início do desenvolvimento profissional. No curso de Pedagogia eles têm uma visão muito ampla, muito generalizada sobre educação, sobre espaço escolar, sobre a prática pedagógica. Eu penso que a formação continuada faz um casamento muito interessante com a própria realidade da docência. Então, os estudos tomam um outro corpo porque, à medida que estão estudando, estão relacionando com a própria realidade as ideias, as contribuições dos teóricos, a troca entre eles. A formação continuada tem uma outra natureza, que é diferente da inicial. Acho muito interessante porque os estudos que são feitos, são de um outro lugar agora, que é um lugar de profissional.

Em face desses pressupostos, infere-se que o DOCA cumpre seu papel formativo à medida que permite o encontro, o debate e a reflexão das práticas que os sujeitos desenvolvem. Além disso, acolhe as demandas dos professores, revelando-se um espaço seguro para serem quem são, despindo-se de qualquer receio ou vergonha, reverberando, certamente, nos seus fazeres cotidianos. É com esse olhar que este trabalho segue, descortinando a visão dos sujeitos acerca dos impactos desse processo para as suas rotinas profissionais.

5.4.1 Como o DOCA ecoa no dia a dia dos professores

Conforme mostraram os participantes, as reuniões do DOCA têm grande potencial formativo. A maneira como os encontros são organizados possibilita a fala e escuta daqueles que se sentem à vontade para expor suas práticas. Embora no primeiro ano de grupo as questões que causavam angústias nos novos professores estivessem mais latentes, muitas outras dúvidas e inseguranças permaneceram no ano seguinte. Como exemplo, apresentamos o relato de um dos encontros que aconteceu em setembro de 2024, cuja observação foi registrada pelo pesquisador em diário de campo.

Nessa ocasião, estiveram reunidos sete professores membros do grupo, além da professora coordenadora. O encontro foi voltado para a apresentação de relatos de experiências de práticas de leituras que os professores desenvolveram nas suas turmas. No encontro anterior, haviam combinado que eles fariam registros de momentos voltados para a apreciação de livros pelas crianças das suas turmas, a serem compartilhados posteriormente. Quatro dos professores presentes apresentaram suas práticas por meio de fotografias, vídeo e

relato oral. Desses, três foram sujeitos da pesquisa, a quarta integrante entrou no grupo apenas em 2024.

Abrindo as exposições, a professora Brisa mostrou fotos da roda de leitura que fez com sua turma do Infantil V para contação da história “A casa sonolenta”, no pátio aberto da sua escola. Durante sua apresentação, a professora chegou a se emocionar ao lembrar das suas crianças e do trabalho que desenvolve com elas. Alguns integrantes teceram comentários, elogiando a atividade e levantando outras questões sobre a proposta da professora, que foram sendo arrematados por falas da coordenadora. Na sequência, o professor Zéfiro também apresentou imagens de um momento de leitura com seus alunos, descrevendo como ocorreu o momento. Por coincidência, todos os professores que apresentaram suas práticas nesse encontro atuam na educação infantil.

Na mesma oportunidade, o professor Austro apresentou um vídeo onde fazia uma contação de histórias sobre o mesmo livro apresentado por Brisa. Durante a exibição, o professor se mostrou desconfortável, pois alguns de seus alunos ficaram dispersos durante a atividade, e em certo momento, um dos alunos acabou batendo em outro. O professor explicou que se tratava de um aluno com autismo, o que acabou gerando um debate sobre essa temática, na ocasião. Ao final, a Professora Coordenadora, em sua fala, tranquilizou o professor, falando que via naquelas imagens uma sala de aula real e que os comportamentos e atritos entre alunos faziam parte do processo. Ela também apontou elementos que mostravam a construção da rotina leitora da turma e a formação dos novos leitores, a partir do que foi apresentado por Austro.

Ainda, uma outra professora apresentou fotos de uma vivência com as crianças do Infantil IV, do projeto de contação de histórias africanas que estava desenvolvendo. Mostrou vivências onde ela trabalhava com tapetes criados por ela própria e como os alunos se envolviam nas atividades. Os participantes se mostraram maravilhados e quiseram entender um pouco mais sobre como ela preparava aquele momento. Os relatos das vivências iam sendo interseccionados com a leitura do texto que estava sendo estudado.

Essa descrição de um dos encontros revela como costumam se dar as trocas nessa conjuntura. O DOCA se apresenta como um espaço confiável para os professores exporem suas práticas e convidativo para que reflitam juntos sobre o que fazem e como podem avançar com suas dificuldades. O debate acaba sendo enriquecido pelos diferentes olhares dos outros membros, cada um enxergando cada situação e as confrontando com as suas próprias experiências. Há ainda a possibilidade de aumentarem seus repertórios a partir das vivências

bem sucedidas pelos companheiros. Conhecendo melhor as nuances que envolvem as práticas dos colegas, acaba sendo natural que os membros acabem formando elos.

Nas entrevistas, ao serem perguntados sobre o que consideravam mais interessante nas relações tecidas, alguns participantes enfatizaram as trocas e o vínculo que o grupo proporciona. Nota-se esse padrão nas seguintes falas:

O mais interessante, na minha opinião, é que criamos um vínculo, um elo, de não julgamento. Então, a gente compartilha coisas que a gente faz, nossas práticas, e não se tem um clima de julgamento. A linguagem que nós usamos, é de acolhimento. Seja de situações de maiores dificuldades, seja de qualquer outra situação, a gente compartilha, dialoga, não só no grupo de whatsapp, mas também presencialmente, buscamos sempre entender o lado do outro. (Zéfiro, 2024)

O fortalecimento. A vontade de seguir. É bom, é muito legal estar com aquelas pessoas. Tem dias que a gente chega e a nossa conversa é: gente, estou muito cansada! E aí a gente começa a falar um pouquinho para o outro, e depois a gente vai para o debate teórico, de apresentação de leituras. Mas assim, é um espaço que a gente forma relações. (Brisa, 2024)

O mais legal são as trocas, de olhares, de saberes, de perspectivas, porque às vezes, a gente fala de um local que a gente ocupa, e aí quando a gente escuta de um outro indivíduo, de um outro sujeito, que ocupa um outro local, apesar de estar na mesma trajetória, ele precisa falar sobre outras coisas: em relação a gênero, à raça, à sexualidade, à classe social, a questões geográficas... Essas questões também vão influenciar na maneira como a gente se relaciona no nosso trabalho, e a maneira como as coisas cheguem até a gente. Quando nós compartilhamos uma visão, a gente compartilha a partir de um local, e como o nosso grupo não é homogêneo, é um grupo heterogêneo, que isso é possibilitado pela universidade pública, isso para mim é o mais rico: essa possibilidade de a gente aprender com olhares e perspectivas múltiplas. (Noto, 2024)

Almeida, Pimenta e Fusari (2019) salientam que a fase de iniciação na profissão e de socialização nas escolas costuma ser desafiadora para os novos professores. De acordo com os autores, nesse momento “é quando se processam algumas transições importantes: de estudante para professor, de trabalhador leigo para profissional, de sujeito inexperiente para experiente. Constrói-se uma nova identificação, que agora é também profissional” (Almeida; Pimenta; Fusari, 2019, p. 191). Nesse período, as estratégias para sobreviverem na profissão são múltiplas e, a partir das relações tecidas, pode-se definir inclusive a permanência ou não na carreira que apenas se inicia.

Nesse contexto, as trocas entre os pares apontadas pelos sujeitos da pesquisa indicam uma tática importante de amparo ao momento vivido. Para esse momento, “corroboram as relações com colegas, a formação que vivenciam no espaço escolar, os apoios recebidos, as condições para o exercício do trabalho, enfim, as condições do acolhimento profissional” (Almeida; Pimenta; Fusari, 2019, p. 191-192). Na fala dos professores, identifica-se a confiança para exposição das suas aflições para os colegas, pois sabe-se que

daquele exercício resultarão escutas atentas e olhares sinceros para suas questões, sem julgamentos para as escolhas tomadas. Com essa prática, os professores são auxiliados para a organização de ações futuras, mudanças de perspectivas e apoio para a permanência na profissão.

Sobre o que considera importante no que se desenvolve no grupo, a professora Bóreas citou um evento que ocorreu na FAGED de acolhida aos novos alunos dos cursos de Pedagogia, no início de um semestre letivo, onde os integrantes do DOCA prepararam uma roda de conversa sobre o trabalho docente do ponto de vista deles, que eram novos professores na rede pública. Sobre esse evento, ela relata que foi interessante:

Poder partilhar a nossa experiência, os casos que deram certo e ver essa troca. Essa experiência especial foi poder ter a oportunidade de mostrar para as pessoas que estão entrando na pedagogia, o lado como realmente é, o nosso trabalho em si, para eles terem uma visão bem mais ampla. Coisa que eu não tive quando entrei [no curso]. (Bóreas, 2024)

Nessa perspectiva, a troca entre os pares alcança outro patamar, ampliando as possibilidades de expansão dos saberes que esses professores tecem durante a sua iniciação, alcançando os professores em formação que em breve estarão vivenciando situações que se assemelham às suas. Ainda, permite que elaborem narrativas sobre suas experiências, convidando-os a refletirem sobre tais feitos, identificando os elementos que constituem as suas práticas.

Além da questão relacional, a participação em um grupo que impacta a vida dos que dele participam, certamente reverbera nos seus fazeres nas escolas onde atuam. Com o olhar de mentora, que acompanha de perto os processos dos professores, a visão da Professora Coordenadora (2024) sobre esse assunto é a seguinte:

Eu penso que o DOCA pode contribuir para a prática pedagógica dos participantes, primeiro pela reflexão a partir dos estudos que a gente vai fazendo, de temáticas que eles estão fazendo a partir das suas necessidades. À medida que vamos estudando os textos, vamos trazendo situações reais de sala de aula, a própria prática pedagógica e fazendo uma relação com o que estamos estudando. A gente também tem momentos em que, quem tem disponibilidade para isso, vai fazendo relatos de experiências a partir de determinadas temáticas que a gente vem estudando. Eles apresentam situações que foram vivenciadas com as crianças, falando dos avanços, dos pontos altos e dificuldades. Eu penso que essa troca entre os participantes contribui muito. Como eu sou a profissional mais experiente, de mais tempo na docência, também vou contribuindo com meus pensamentos, minhas reflexões, com meu conhecimento e minhas próprias experiências como professora da educação básica. Então, essa troca, acredito que contribui muito no avanço e superação das dificuldades que eles estão enfrentando.

Ao serem interrogados acerca das influências da participação no grupo para o dia a dia nas escolas, os professores Noto e Zéfiro deram respostas mais direcionadas para uma visão geral dos encontros do DOCA:

Com certeza, absoluta! A minha prática educativa é muito influenciada pelas discussões e pelas pesquisas que a gente faz no DOCA, principalmente esse ano, porque eu sinto que ano passado, como foi um baque, a gente ficou muito tempo discutindo sobre o que a gente estava vivendo em sala de aula. A gente também estudava, a gente também lia, também pesquisava, mas eu sinto que esse ano, como a gente está um pouco mais “escaldado”, mais preparado também, hoje a gente consegue debater outras coisas, consegue inovar. (Noto, 2024)

Eu acredito que os processos que ocorrem, os diálogos que a gente já fez, as problematizações, as discussões de textos, as conversas presenciais, tudo isso vai ampliando nosso entendimento e, por vezes, gerando mudanças de perspectiva. Muitas vezes, escutando relatos e ideias de colegas, aquilo entra na nossa mente e, mesmo de forma implícita, vai mudando a forma que a gente trabalha. Eu sinto que, de certa forma, mudou, só não sei citar uma situação específica. Eu sinto que o que o grupo compartilha, eu tomo pra mim como uma possibilidade, um princípio, como problematização, e na hora que eu estou planejando, pensando, essas coisas vão surgindo. O processo formativo do DOCA, não traz só essas questões de didática, mas também as possibilidades de diálogos sobre questões de vivências e dificuldades na escola. Elas impactaram para entender melhor como reagir a isso tudo. (Zéfiro, 2024)

Os demais sujeitos trouxeram argumentos próprios dos processos de alfabetização que são o objetivo central do grupo, mostrando exemplos práticos de atividades feitas nas suas aulas, inspiradas nos estudos e debates:

Vou dar um exemplo prático: no início, a gente saiu da faculdade ouvindo muito falar da consciência fonológica. Mas assim, estudar ela direitinho como é, [não houve]. No DOCA, houveram alguns debates sobre a consciência fonológica que foram muito importantes para mim. Daí eu entendi coisas pequenas, que são pequenas, mas são extremamente importantes, que fazem toda a diferença. Então, na prática, para mim, principalmente a questão da consciência fonológica, que a partir dos debates, eu consegui expandir. Fui pesquisar mais e agora eu consigo traçar estratégias e atividades que eu vejo que dá certo, que dá resultado. Isso é muito bom! (Alísia, 2024)

Principalmente a questão da aprendizagem da cultura escrita. Porque educação infantil não tem como propósito alfabetização. Mas também, a prefeitura de Fortaleza, apesar da documentação, indicando o que precisa ser feito, não é muito claro. Então, a gente sempre fica na dúvida: o que trabalhar? Como trabalhar? O que deveria uma criança com 5 anos aprender? Pelo menos no meu caso, que atuo na educação infantil. Então, no grupo, a gente teve no primeiro ano todo esse debate, o que deveria ser, como pode ser, o que a gente poderia trabalhar, o que seria ideal, o que está muito avançado para uma criança de 5 anos, era a dúvida que eu tinha. (Austro, 2024)

Com o básico do grupo, eu tenho interesse pela alfabetização. Posso citar como exemplo a contação de histórias, contar histórias desde os pequeninhos até os maiores. Aprendi a escolher as melhores histórias que contemplem temas interessantes, por exemplo, como diversidade, com questões que as crianças, muitas

vezes, desconhecem, que trazem essa curiosidade. Isso sim, foi uma das coisas que acrescentou muito. (Bóreas, 2024)

A roda de conversa foi um dos pontos, porque quando a gente começou a estudar, por exemplo, o texto da Brandão, a gente falou muito sobre essa roda de conversa e como fazer... Para além da roda de conversa, as práticas do dia-a-dia, de lembrar que a gente precisa entender qual é a função social do que eu estou tentando ensinar para a minha criança e vivenciar essa função social. Se é uma parlenda, eu vou brincar. Se é uma cantiga, eu vou cantar, eu vou fazer uma ciranda de roda e a criança vai experimentar com o corpo. Lembrar que a criança é um ser completo, que ela tem emoções, e trabalhar isso. Eu acho que o DOCA tem feito isso. (Éola, 2024)

Nas suas falas, os professores indicaram elementos das práticas pedagógicas que desenvolvem, amparados pelos estudos no grupo que participam. Sobre práticas pedagógicas, Franco (2016, p. 536) pontua que:

Uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados.

Dessa maneira, a participação no grupo os impulsiona à elaboração de vivências que ampliem a possibilidade de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Embora, obviamente, o DOCA não seja o único motivador do trabalho concebido pelos professores, a forma como se dão os encontros, os assuntos debatidos, as trocas de experiências e os vínculos firmados os auxiliam a conscientizarem-se da multidimensionalidade dos seus atos. Especialmente contribuindo com amparo nessa fase crucial para os professores iniciantes, o grupo acaba tendo um papel importante para o desenvolvimento de práticas reflexivas e coerentes dos seus membros.

Ressalte-se que o DOCA é um grupo relativamente novo, gestado e concebido no contexto da iniciação desses professores na profissão. Certamente, muitas outras conquistas virão, à medida que o grupo avance e se fortaleça como espaço de estudos e pesquisas. No que diz respeito ao balanço do primeiro ano de grupo, a Professora Coordenadora (2024) fez o seguinte relato:

O balanço que eu faço do primeiro ano é muito positivo. Foi um primeiro ano de muitas novidades para todo mundo. Para eles, que estavam em início de docência, e para mim também que estava me inaugurando na formação de novos professores já atuando em sala de aula. Também foi um aprendizado muito forte para mim! Foi um primeiro ano com muitas aprendizagens para todos nós. Foi também um momento em que a gente ia se definindo enquanto grupo, criando a nossa identidade. Penso que o primeiro ano teve essa importante função de criação da própria identidade do grupo e fortalecimento do aprendizado que a gente vai tendo ao longo dessa

caminhada, pois ele não foi criado já com tudo consolidado na cabeça. Foi se tornando um grupo com a cara que ele tem hoje. Foi um momento de aprender caminhando, para irmos melhorando no segundo ano. E agora, ao fim do segundo ano, também essa mesma sensação, que a gente tem uma identidade mais formada e acredito que o terceiro ano será ainda melhor.

Pensando no futuro do DOCA, o professor Noto considera que ele talvez ainda o ajude bastante nas suas questões do cotidiano. Evidenciando a importância do grupo, o professor falou que espera que o grupo o ajude a:

Sobreviver! Eu acho que o DOCA é uma questão de sobrevivência, para eu sobreviver dentro da prefeitura, nesse probatório, eu preciso do DOCA. Porque lá é a minha terapia de grupo, é meu grupo de estudos, é o meu momento de sociabilidade, o meu momento de pesquisa, de estudo, de tudo! O DOCA é fundamental para mim nesse momento, no meu probatório. (Noto, 2024)

Para a professora Bóreas (2024), os estudos dos textos propostos durante os encontros são o principal atrativo, quando argumenta: “eu pretendo continuar e quem sabe o mestrado mais na frente sobre a questão da alfabetização, que é um tema que está me chamando muita atenção”. Não se distanciar da teoria e conhecer cada vez mais as nuances do trabalho docente é condição imprescindível para a práxis docente, à medida que essa é uma profissão em constante transformação. Aprofundar os estudos também é a intenção da professora Alísia (2024) ao seguir no grupo, quando explana:

Eu pretendo continuar lá. Eu queria me aprofundar mais nos textos. Minha pretensão está mais ligada a parte teórica mesmo. Encontrar coisas que façam sentido para mim, que eu concorde, que eu vejo que está realmente impactando a minha prática. Que dialogue, que tenha coerência. Eu acho que tem gente que quando sai da faculdade perde o interesse de estar lendo, mas acho isso tão importante para gente deixar sempre nossa prática alinhada com o que a gente acredita.

No que diz respeito às pretensões futuras, os professores Zéfiro e Éola acreditam que o grupo deva expandir o seu alcance, com a escrita das práticas que debatem, publicações científicas e participação em eventos, permitindo que outros sujeitos tenham conhecimento das suas ações. Sobre isso, afirmam:

Eu quero continuar nele. Eu quero que o grupo se fortaleça mais ainda, que a gente faça publicações, que a gente faça uma coletânea de práticas, dos nossos relatos de experiências. E, mesmo que já esteja há um ano e meio, ainda me sinto recém-formado, chegando agora. E o DOCA, ele abrange todos os níveis, embora debata questões de alfabetização e letramento, a perspectiva maior é a do acolhimento. (Zéfiro, 2024)

Escrever. A gente estava conversando agora sobre. A gente precisa tornar visível aquilo que a gente debate no DOCA. Aí uma das coisas que foi feito agora, nesse período de greve da UFC, foram oficinas ministradas pela gente. Entramos em parceria com o centro acadêmico e oferecemos algumas oficinas. Mas foi uma forma de tornar visível, demonstrar para as pessoas quais são os caminhos percorridos

pelos professores e o que é possível mesmo, o que dá pra gente fazer. É uma das coisas que a gente vem conversando sobre jogar pro mundo as nossas vivências, nossa prática. (Éola, 2024)

Já para os professores Austro e Brisa, além dessa expansão do conhecimento que têm construído, o modelo formativo assumido pelo DOCA poderia ganhar notoriedade e ser incorporado, inclusive, pela prefeitura. Isso fica claro quando ambicionam:

Eu acho que eu gostaria que o DOCA seguisse uma linha de orientação. Talvez seja algo muito pretensioso da minha parte, mas que ele fosse uma linha de orientação no sentido que, os professores que estão lá, eles estão mostrando que, a partir do vínculo entre universidade e a atuação no chão da sala de aula, há trocas e há uma produção riquíssima que ela é fundamental e que não pode se perder. Eu acho que aí é que está a grandeza do DOCA. Que a gente possa ser multiplicadores, e mostrar que esse vínculo entre universidade e escola pode gerar algo extremamente valioso na prática do professor, e que quando isso acontece, a gente pode ter uma educação de boa qualidade. Não que ela já não possa acontecer, apesar das condições de trabalho, mas que ela possa servir como referência. (Austro, 2024)

É um exemplo sim a ser consideradíssimo pela rede. O que a gente tem construído em estudos baseados nas práticas docentes, de chão de sala de aula e totalmente alimentada pela teoria. Porque a gente não está ali solto, vazio, sem nada. Consideram-se os grandes teóricos, a gente considera as leituras que a gente faz. E aí a gente faz críticas, a gente traz como debate, a gente diz, não, isso aqui realmente acontece, como é que a gente pode trazer isso para a nossa prática? (Brisa, 2024)

Ao argumentarem que os processos formativos ofertados pela rede não dialogam com suas demandas, pois desconsideram suas necessidades reais, e recomendando a adoção do modelo de encontros do DOCA, os professores acabam sugerindo que devolvam a formação de professores aos próprios professores, conforme preconiza Nóvoa (2012). Para essa mudança de paradigmas, o autor sugestiona que: 1) a formação de professores seja concebida de dentro da profissão, considerando-se suas práticas e a identidade docente; 2) que se valorize o conhecimento profissional docente, ou seja, o que entendem sobre sua profissão, e; 3) que as organizações formativas se baseiem na tríade “formação, pesquisa e prática docente” para a formação de professores (Nóvoa, 2012).

Diante dos expostos, depreende-se que o DOCA tem ultrapassado a fronteira do acolhimento no momento de dificuldade e tem inspirado os seus professores-membros em aspectos diversos na vida docente. As vivências desses sujeitos nesse coletivo apontam para uma possibilidade de mudanças qualitativas nos modelos formativos e na maneira como professores iniciantes são recebidos nas suas escolas. Em maior escala, nota-se a necessidade de políticas de indução profissional nas redes de ensino que possibilitem um primeiro contato honesto dos professores com a sua profissão. O caso do grupo estudado revela que é possível

uma formação continuada dialógica e que os impactos para os professores iniciantes são positivos e esperançosos.

Consoante o que pontuam Almeida, Pimenta e Fusari (2019, p. 192):

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.

Atina-se que a garantia de um início de carreira menos conturbado depende de diferentes fatores que podem contribuir para o pleno desenvolvimento de professores iniciantes. Entre estas, aponta-se para algumas possibilidades indicadas pelos sujeitos que podem ajudar nessa empreitada, como um acompanhamento mais próximo e olhar atento dos gestores para os iniciantes, programas e projetos sérios de indução profissional docente, processos formativos que dialoguem com suas demandas, espaços de acolhimento, trocas e boa relação com os pares. Embora não se possa garantir que abarquem a totalidade das demandas dos professores, essas ações indicam caminhos promissores para o trato durante a iniciação à docência.

Notoriamente, o DOCA acabou congregando muitas dessas características, firmando-se como um espaço privilegiado de refúgio e formação. Embora o período de chegada às escolas seja costumeiramente carregado por sentimentos aflitivos, podemos perceber que amargar nas próprias angústias não deveria ser a possibilidade costumeira entre os que passam por essa fase. Além de cumprir com suas atribuições formativas e extensionistas, o DOCA inspira para que se ampliem projetos que acolham esses marinheiros de primeira viagem, que velejam nos seus vulneráveis barcos à vela. Os ventos que conturbaram os mares podem ser os mesmos que guiam para a calmaria, ajudando os velejadores a encontrarem seus portos seguros.

6 “E O VENTO LEVOU”: ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Vou seguindo o caminho do vento e o vento vai
Me levando por entre as veredas, chego a um cais
Só espero que uma brisa venha me levar
Pra ajudar a viver aquilo que virá (Os Gonzagas, 2014)

Quando os primeiros suspiros para o desenrolar deste trabalho foram dados, com a definição da temática, do problema e dos objetivos da pesquisa, que dialogam com as experiências vividas pelo autor, almejava-se compreender de que maneira um processo formativo poderia impactar os fazeres pedagógicos de professores iniciantes. Os ventos, no entanto, sopraram ganhando cada vez mais força e, ao final, nos revelaram que no turbilhão dos primeiros anos de docência, para além das dificuldades, pode existir sabedoria e estudos, necessidade de um ombro amigo e gente disposta a acolher.

O DOCA apresentou-se para os novos professores como um cais. Um grupo capaz de amparar e debater suas demandas, ajudando a transformar as dúvidas, incertezas e medos dessas pessoas em coragem e força para enfrentar os obstáculos. Esses professores, todos recém-formados em pedagogia, foram privilegiados pelos encontros do grupo em um momento oportuno, destoando da maioria dos profissionais que ingressam na docência e têm pouco ou nenhum apoio especializado para lidarem com suas angústias. Dessa maneira, o DOCA constituiu-se como *lócus* e seus participantes como sujeitos da pesquisa, que contribuíram para a apreensão da importância da participação em um espaço formativo nesse período de chegada.

Esse foi um desvelamento possível apenas porque as escolhas metodológicas permitiram o descortçamento dos sentidos atribuídos por sujeitos imersos nesse processo. Para dar conta de tamanha subjetividade, privilegiou-se a pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, cujos princípios dialogam com o caso estudado. As entrevistas semiestruturadas, como principal instrumento de coleta de dados, deram conta de apreender a visão dos participantes sobre os processos que vivenciaram. Ainda, a escolha da análise de conteúdo como instrumental para minuciar os dados que dispomos, permitiram a decodificação das mensagens repassadas pelos sujeitos.

Em consonância com as pesquisas que investigam processos formativos nos primeiros anos de docência, conforme apresentadas nos capítulos do Estado da Questão e do referencial teórico da pesquisa, como produto de nosso processo investigativo, pôde-se constatar as principais dificuldades e desafios que os professores atribuem ao início das suas

carreiras. Como exemplo, elenca-se: o descrédito de gestores e outros colegas de trabalho acerca da capacidade de iniciantes desenvolverem um bom trabalho, por conta da pouca ou total falta de experiência; a omissão das gestões da escola para um acompanhamento efetivo; a falta de domínio das questões burocráticas do trabalho de professores e; uma visão preconceituosa acerca de professores homens na educação infantil.

Ainda, a pesquisa nos mostrou que, no tocante à visão sobre o desenvolvimento profissional docente nesse contexto de iniciação, os sujeitos da pesquisa apontaram a falta de recursos, estruturas precárias, ausência de materiais e a necessidade de os próprios professores suprirem financeiramente demandas das suas turmas, como circunstâncias agravantes para seus plenos desenvolvimentos. Sob esses pressupostos, pintou-se o “pano de fundo”, o contexto geral da iniciação desses professores na rede onde atuam, pois, além das questões corriqueiras do período de iniciação, precisam lidar com outras que extrapolam as atribuições da profissão que escolheram.

No que diz respeito à formação continuada, este estudo revelou que a rede de ensino em que os sujeitos estão inseridos não possui um programa efetivo de indução profissional docente. Mesmo o conjunto de eventos que deveria acolher os novos professores, conforme previsto em edital, foi descontinuado e os cursos que chegaram a ser concluídos tiveram pouco impacto prático para eles. Os sujeitos, sabiamente, associaram a formação continuada à reflexão, à revisão de práticas e ampliação de conhecimentos dos professores. No entanto, em sua maioria, declararam que os encontros formativos ofertados pela rede não dão conta de atender suas demandas, pois não dialogam com suas necessidades reais para as salas de aula.

Contrariamente, afirmaram que as suas práticas pedagógicas foram diretamente influenciadas pelos estudos, diálogos e debates gerados no grupo de estudos DOCA. Inclusive, chegaram a sugerir que a formação ofertada pela rede poderia seguir o exemplo dos encontros do grupo, que se mostra um modelo formativo exitoso para eles. Além de cumprir seu papel formativo, o grupo inspira e apresenta possíveis caminhos de práticas que podem dar certo, bem como da necessidade do olhar companheiro e acolhedor para os professores que iniciam suas carreiras.

O esclarecimento de todas essas questões trazidas, contextualizam e coadunam para o atendimento do objetivo geral da pesquisa, que foi analisar a importância da formação continuada desenvolvida pela universidade para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes. Finalizadas todas as etapas, pôde-se inferir que a participação no grupo de estudos ganhou grande importância para os participantes à medida que os proporcionou

acolhimento, escuta sensível, os ajudou nas escolhas de abordagens pedagógicas e possibilitou uma reflexão das práticas desenvolvidas pelo coletivo de professores iniciantes participantes do grupo. Com isso, percebe-se que a pesquisa foi capaz de atingir os objetivos que se propôs a depreender.

A partir desses achados, percebe-se as lacunas deixadas pelo sistema no acolhimento aos professores iniciantes e as possibilidades que eles próprios apontam para sanar suas demandas. Primeiramente, mudando a maneira como os professores costumam ser recebidos nas escolas, exigindo-se gentileza e olhar atento dos responsáveis para que se sintam pertencentes e saibam que podem contar com ajuda, caso necessário. É imprescindível que as redes de ensino formulem estratégias que contemplem programas de indução profissional sérios, para que os professores entendam bem os mecanismos dos seus trabalhos e não fiquem à mercê dos estilos de cada gestão escolar.

Percebe-se ainda que ressignificar a formação continuada, permitindo a reflexão da prática pedagógica, sem apontamentos, sem julgamentos, ouvindo os anseios do coletivo e permitindo que possam traçar estratégias para a superação de adversidades reais de sala de aula, parece ser um passo importante para que os processos formativos da rede pública onde atuam ultrapasse a barreira do burocratismo e afete positivamente o corpo docente. É um desafio grande para uma rede gigante de ensino, pressionada pelos preceitos neoliberais, mas um passo necessário diante do descontentamento dos que são diretamente afetados pela formação que oferecem.

Ademais, encontros nos moldes do grupo de estudos DOCA, além de serem exemplos de uma prática de sucesso como estratégia de acolhimento, conforme já evidenciado, apontam para a importância do diálogo entre a universidade e a realidade escolar nos cursos de formação de professores. A epistemologia da prática docente é a fonte mais rica de conhecimento para a formação de novos professores e o elo firmado entre a academia e a escola fortalece ambos os lados da moeda, amplificando e ressignificando os saberes tecidos nessas instituições.

A análise dos dados nos possibilita ainda reconhecer que há debates que necessitam ser ampliados, com a proposição de pesquisas futuras. Os limites dos objetivos deste trabalho não nos permitiram desenvolver melhor, por exemplo, as questões inerentes à chegada dos professores homens iniciantes na educação infantil, com questões sensíveis, mas necessárias para uma mudança de paradigmas nessa seara. Ainda, uma ampliação da discussão sobre a formação continuada na rede, com uma amostra maior de professores em diferentes contextos de trabalho, para uma visão mais expansiva sobre suas demandas.

Deixamos essas temáticas como sugestões para o desenvolvimento de investigações que deem conta de abrangê-las.

Por fim, somos desejosos de que os ventos que percorreram os percursos desta pesquisa alcancem professores iniciantes, redes de ensino, professores universitários e outros interessados, e que sussurre em seus ouvidos que a iniciação na docência não precisa e não deve ser um momento puramente angustiante. Que tomem para si o desafio de transformar o vendaval da descoberta do novo em uma leve brisa de verão. Ainda, que os olhares para o desenvolvimento profissional docente sejam de respeito e empatia, ajudando a valorizar essa carreira importante, mas historicamente mal amparada.

No oceano da vida docente, ansiamos que os ventos tempestuosos se transformem em calmaria. Que seus navegantes ancorem em seus portos e possam encontrar suas docas, para descarregar e recarregar o fôlego necessário para seguir em frente. Que quem veleja em barco à vela, veja que há ventos que podem levar para longe os maus momentos, revelar as boas práticas e os caminhos a seguir e elevar a vontade de crescer e pôr em prática seus princípios. Nessa jornada, que possamos nos juntar às ventanias para carregar os balões pro mar, enrolar as pipas nos fios, espalhar os beijos pelo ar e fazer da docência um espaço-tempo de potência. Vento, ventania.

REFERÊNCIAS

AIMI, Deusodete Rita da Silva; MONTEIRO, Filomena Maria Arruda. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: tensões experienciadas no contexto da escola pública. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 103, n. 264, p. 505-525, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/ChhkpftT6hqB6vvgKTWRhj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2023.

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

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/RVf6F5s9DNwybqcZsVvdX5D/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2023.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZsNkyQs8gSbvqGgPGmKQrFz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 dez. 2024.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230095, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BY5fzpxPtrsBp5gbhXYJcfj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 466**, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, 12 dez. 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html#:~:text=O%20respeito%20devido%20%C3%A0%20dignidade,anu%C3%A0ncia%20%C3%A0%20participa%C3%A7%C3%A3o%20na%20pesquisa. Acesso em: 7 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Norma Operacional n. 001**, de setembro de 2013. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/sobre-o-conselho/amaras-tecnicas-e-comissoes/conep/legislacao/norma/norma-operacional-no-001-de-2013.pdf/view>. Acesso em: 7 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 14.817**, de 16 de janeiro de 2024. Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14817.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.817%2C%20DE%2016,da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20escolar%20b%C3%A1sica%20p%C3%ABlica. Acesso em: 20 dez. 2024.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARDOSO, Solange. “Eu era muito insegura, não fazia nada sem perguntar a outra professora”: professores iniciantes da educação infantil. In: **Anais 38ª Reunião Nacional da ANPED**. São Luís/MA: UFMA, 2017. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT08_1175.pdf. Acesso em: 16 jul. 2023.

CARDOSO, Viviani Dias, *et al.* Professores iniciantes: análise da produção científica referente a programas de mentoria (2005 a 2014). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 248, p. 181-197, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/p6hHhPhtxBHmqZNvRcVprHq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2023.

CASTRO, Iris Martins de Sousa; MENDONÇA, Luciana de Oliveira Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Pesquisa sobre o coordenador e o acompanhamento pedagógico de professores iniciantes no GT 08 da ANPED. In: **Anais 40ª Reunião Nacional da ANPED**. Belém/PA: UFPA, 2021. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_19_24. Acesso em: 20 jul. 2023.

CERICATO, Itale Luciane. Sentidos e significados da docência, segundo uma professora iniciante. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 729-746, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/XjNJJdLYfqHfWg8vn8BzVkp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2023.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In: D’ÁVILA, Cristina (org.). **Ser professor na contemporaneidade**: desafios, ludicidade e protagonismo. 1ª ed. Curitiba: Editora CRV, 2009.

COELHO FILHO, Mateus de Souza; GHEDIN, Evandro Luiz. Formação de professores e construção da identidade profissional docente. In: **Anais do IV COLBEDUCA**- Colóquio Luso-Brasileiro de Educação, v. 3, Braga e Paredes de Coura, Portugal, 2018.

COIMBRA, Maria de Nazaré Castro Trigo; MARTINS, Alcina Manuela de Oliveira. O estudo de caso como abordagem metodológica no Ensino Superior. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente- SP, v. 24, n. 3, p. 31-46, set./dez. 2013.

COIMBRA, Maria de Nazaré Castro Trigo. **O círculo da escrita: o texto argumentativo e a consciência (meta)linguística no ensino secundário**. Tese (doutorado) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Instituto da Educação, Lisboa, 2011. Disponível em: <https://recil.ulusofona.pt/items/edccb7a2-1067-469c-9867-a327c65b1f7f>. Acesso em: 23 nov. 2024.

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

CRUZ, Giseli Barreto da, *et al.* Indução docente em revisão: sentidos concorrentes e práticas prevaletentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, e 09072, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4JwtgxNHdScBJmYwR5b7GZg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 dez. 2024.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. Professores em início de carreira: as dificuldades e descobertas do trabalho docente no cotidiano escolar. In: **Anais 38ª Reunião Nacional da ANPED**. São Luís/MA: UFMA, 2017. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalhoencom_38anped_2017_gt08_i_textokatiacurado.pdf. Acesso em: 16 jul. 2023.

DOCA, Grupo Docência e Alfabetização. Grupo de Estudo e Pesquisa: Docência e Alfabetização (DOCA). Fortaleza, 26 ago. 2023. Instagram: @doca4021. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CwaLHyILAJ_/?img_index=1. Acesso em: 6 fev. 2024.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SILVA, Silvina Pimentel; CARDOSO, Nilson de Souza. Inserção profissional na docência: experiência de egressos do PIBID. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e225968, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/MczTJGLBgQCG7h4qVb78MqC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2023.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 39, n. 1, p. 79-89, jan./mar., 2017.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional docente: cotidiano e aprendizagem na docência de professores iniciantes. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, p. 58-80, 2021.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional DOCENTE: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v.05, n.08, p.11-23, jan-jun/2013.

FORTALEZA. Prefeitura de Fortaleza. Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. **Portaria Nº 204/2014**, de 18 de junho de 2014. Estabelece diretrizes para a realização de formação continuada para os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Fortaleza: SME, 2014.

FORTALEZA. Prefeitura de Fortaleza. Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. **Edital Nº 109/2022**. Concurso público para o provimento de cargo efetivo de professor pedagogo da

rede pública municipal de ensino de Fortaleza. Fortaleza, 31 mai. 2022. Disponível em: <https://concursos.fortaleza.ce.gov.br/selecoes/realizados/edital-n-109-2022-concurso-publico-para-cargo-efetivo-de-professor-pedagogo-da-rede-municipal-de-ensino-de-fortaleza>. Acesso em: 6 fev. 2024.

FORTALEZA. Prefeitura de Fortaleza. Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. **Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do ensino fundamental 2024**. Fortaleza: SME, 2024. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1hU9iUHWVUYVF0gkB7hq87bQYWR3gYkS-/view>. Acesso em: 26 dez. 2024.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18 mar. 2024.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HANITA, Marília Yuka. Resistência do Programa Observatório da Educação (OBEDUC) e desenvolvimento profissional de professores iniciantes. *In: Anais 38ª Reunião Nacional da ANPED*. São Luís/MA: UFMA, 2017. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT08_951.pdf. Acesso em: 16 jul. 2023.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, António (org.). Vida de professores*. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, Cortez, 2000 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).

LAHTERMAHER, Fernanda. Egressos do PIBID: O caso de inserção profissional de uma professora de matemática. *In: Anais 39ª Reunião Nacional da ANPED*. Niterói/RJ: Universidade Federal Fluminense, 2019. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_36_4. Acesso em: 16 jul. 2023.

LAHTERMAHER, Fernanda; CRUZ, Giseli Barreto da. Articulações entre estabelecidos e outsiders no contexto de uma comunidade de aprendizagem docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e85839, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4kgGCnrXP4pnPqN76hrt5bL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2023.

LIMA, Emília Freitas de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 85-98, 2004.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 169p., 2001.

LIMA, Morgana Timbó; SOUZA, Rafaela da Costa; BRAGA, Adriana Eufrásio. A utilização do método Estudo de Caso em pesquisas no Ensino Superior. **Communitas**, Rio Branco, v. 8, n. 20, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/8044/4797>. Acesso em: 26 nov. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

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

MARCELO, Carlos García. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MARCELO, Carlos García. **Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente**. Santiago, 2011.

MARTINS, Rosana Maria; SOUZA, Ana Paula Gestoso de; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Licenciandas em Pedagogia e professoras iniciantes: diálogo por meio de narrativas online. In: **Anais 38ª Reunião Nacional da ANPED**. São Luís/MA: UFMA, 2017. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT08_680.pdf. Acesso em: 18 jul. 2023.

MENDES, Rosana Maria; MISKULIN, Rosana Giarretta Sguerra. A Análise de Conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 165, jul./set. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 17 (3), p. 621-626, mar. 2012.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin; CARTAXO, Simone Regina Manosso. Processo de inserção profissional de professores da educação básica: estudo introdutório. In: **Anais 38ª Reunião Nacional da ANPED**. São Luís/MA: UFMA, 2017. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/poster_38anped_2017_GT08_167.pdf. Acesso em: 18 jul. 2023.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativa de segregação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 720-741, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/RLTGrW43VVJqGZPpr3Qdk5p/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2025.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemáticas. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

NASCIMENTO, Maria das Graças C. de Arruda; FLORES, Maria José Batista Pinto; SILVA, Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da. Políticas de inserção profissional na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: uma proposta em movimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 256, p. 558-577, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/sqB5CqcS5J5VG7WmZhs4Dws/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2023.

NASCIMENTO, Maria das Graças C. de Arruda; REIS, Rosemary F. dos. Formação docente: percepções de professores ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 49-64, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/dn8pztJSC3YYgLJCfQBqPSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2023.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.15, n. 30, jul./dez. 2004.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos *In*: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA TERRIEN, Sílvia Maria (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2010.

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

NOSELLA, Paolo. Ética e Pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9HTpY96qdgMhfhYsWsnBQh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 nov. 2024.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE UFES**, Vitória, ES, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PACKER, Abel Laerte *et al.* SciELO: uma metodologia para publicação eletrônica. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 109-121, maio/ago. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/XhRCDr87m5VTswK5WtNdYzL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2023.

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

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Desenvolvimento Profissional de Docentes Iniciantes na Educação Especial. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 747-770, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/MXTGBxDPMN5JQpvThRDN6rz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2023.

PARREIRA, Vanessa Aparecida Diniz. PEREIRA, Maristela de Souza. Neoliberalismo e organização da educação básica brasileira. **Revista Psicologia Política**, Florianópolis, v. 23, n.58, p. 502-518, 2023. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v23n58/1519-549X-rpp-23-58-0502.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2024.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA. Coordenação do Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2014. Disponível em: <https://faced.ufc.br/pt/graduacao/pedagogia/projeto-politico-pedagogico/>. Acesso em: 30 nov. 2024.

RABELO, Amanda Oliveira; MONTEIRO, Ana Maria. Apoio ao docente em início de carreira: impactos na indução profissional de professores do Programa Residência Docente do Colégio Pedro II. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e32723, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/QYrtxLYNzs5VkYyg4Mw4RLt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2023.

ROCHA, Deise Ramos da. Os sentidos políticos atribuídos à função social da escola pelos professores iniciantes na carreira. In: **Anais 39ª Reunião Nacional da ANPEd**. Niterói/RJ: Universidade Federal Fluminense, 2019. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_30_8. Acesso em: 16 jul. 2023.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos; BATISTA NETO, José. Concepções e práticas de formação continuada na educação básica. **Revista Interterritórios**, Recife, v. 2, n.3, 2016.

SANTOS, Lorene dos. Inserção profissional de professores egressos do PIBID. In: **Anais 40ª Reunião Nacional da ANPEd**. Belém/PA: UFPA, 2021. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_32_18. Acesso em: 17 jul. 2023.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Homem na docência da educação infantil: uma análise baseada na perspectiva das crianças. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 6, e260077, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qtK9PYWdVKHcLybqCVpc7D/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SILVA, Anair Araújo de Freitas; ROCHA, Juliano Guerra. Dilemas em torno dos conceitos/termos formação contínua e formação continuada: um diálogo com pesquisadores do Brasil, Canadá, Espanha e Portugal. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 23, n. 3, jul./set. 2021.

SILVA, Bruno Vasconcelos. Marcos legais sobre a formação continuada docente. **Revista Chão da Escola**, Curitiba, v. 19, n. 1, nov. 2022. Disponível em: <https://chaodaescola.com.br/rce/article/view/139>. Acesso em: 20 dez. 2024.

SILVEIRA, Clarice Santiago; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria. Estudos sobre pesquisa e formação de professores da Educação Básica: a elaboração do Estado da Questão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 41, n. 27, p. 219-243, jul./dez. 2011.

SIMAS, Vanessa França. Narrativas compartilhadas na formação da professora iniciante. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e75677, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/XFxstTKyKnqdZVDQ9SBWpwL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2023.

SOBRAL, Conceição Maria Alves. **O saber ludo-sensível na visão de docentes em um curso de Pedagogia**: estudo exploratório na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/57016>. Acesso em: 17 dez. 2023.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. 2ª ed. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, Ano XXI, n. 73, dez./2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e método. Tradução Daniel Grassi. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – FORMULÁRIO PARA ADEÇÃO À PESQUISA

Formulário para participação da pesquisa de mestrado “O Desenvolvimento Profissional Docente em início de carreira na perspectiva da formação continuada: o caso do Grupo de Estudos e Pesquisa Docência e Alfabetização (DOCA)”

- Nome: _____
- Telefone para contato: _____
- E-mail: _____
- Ano de conclusão da graduação: _____
- Desde quando participa do DOCA? (mês e ano): _____
- Possui experiência como PROFESSOR(A) em escola antes de assumir o concurso?
() Sim
() Não
- Em caso afirmativo, quanto tempo de docência? _____
- Em caso afirmativo, na rede pública ou privada?
() Pública
() Privada
- Possui experiência em OUTRO CARGO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO antes de assumir o concurso?
() Sim
() Não
- Em caso afirmativo, qual(s) cargo(s)? _____
- Em caso afirmativo, quanto tempo? _____
- Em caso afirmativo, na rede pública ou privada?
() Pública
() Privada
- Qual o Distrito de Educação em que atua na rede?
() Distrito 1
() Distrito 2
() Distrito 3
() Distrito 4
() Distrito 5
() Distrito 6

- Etapa(s) ou modalidade em que atua:
 - () Educação Infantil
 - () Anos iniciais do Ensino Fundamental
 - () Atendimento Educacional Especializado (AEE)
- Em qual ano/série? _____
- Tenho disponibilidade para a entrevista:
 - () De maneira presencial (na FAGED ou em local a ser acordado)
 - () Apenas de forma online (pelo Google Meet ou semelhante)
 - () De ambas as formas

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Primeiramente, agradecemos seu interesse em colaborar com a pesquisa intitulada "O Desenvolvimento Profissional Docente em início de carreira na perspectiva da formação continuada: o caso do Grupo de Estudos e Pesquisa Docência e Alfabetização (DOCA)". Este estudo, que tem como objetivo analisar a importância da formação continuada desenvolvida pela universidade para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes, está sendo desenvolvido por Danilo Alves Barroso, aluno de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), sob a orientação da professora Dr.^a Bernadete de Souza Porto.

Concordando em contribuir com a pesquisa, a sua participação será em responder à uma entrevista, a qual não haverá despesas ou abonos financeiros. A entrevista será conduzida pelo pesquisador, de modo presencial (em local a ser decidido de comum acordo) ou virtual (através da ferramenta Google Meet), à escolha do sr./ sra., em data a combinar. A entrevista será gravada, para registro dos dados a serem coletados, pelo celular ou aplicativo de captação de áudio do computador do pesquisador, conforme o encontro seja presencial ou on-line. Ressalte-se que esta é uma ação voluntária e o caráter das respostas é sigiloso. A identidade dos respondentes será preservada, garantindo-se a confidencialidade do processo. As respostas serão utilizadas apenas para os fins científicos a que se destina a pesquisa.

Ressaltamos o seu direito e liberdade de se opor a responder quaisquer questionamentos realizados, bem como de desistir da sua participação no estudo a qualquer momento, independente da motivação. Os resultados obtidos serão analisados e divulgados para fins acadêmicos, no entanto, reitero que o sigilo de sua identidade será mantido.

Em caso de dúvidas ou para maiores esclarecimentos, coloco-me à disposição através do seguinte contato: Danilo Alves Barroso – celular/WhatsApp: (85) 99784.7870, email: daniloalbar@gmail.com.

Consentimento pós-informação:

Declaro que li este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e não tenho dúvidas sobre o objetivo e as etapas da pesquisa. Tenho ciência de que poderei solicitar maiores informações a qualquer momento, bem como reverter minha decisão de participação sem qualquer prejuízo. De livre e espontânea vontade, concordo em participar da pesquisa e permito que os dados fornecidos sejam utilizados para fins acadêmicos, contanto que minha identidade, como informante, seja preservada.

Aceita participar da pesquisa?

() Sim

() Não

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

- 1) Relate como se deu seu ingresso na(s) escola(s). (Como foi o primeiro contato com a(s) turma(s), com a gestão, com os demais profissionais?)
- 2) Você enfrentou alguma dificuldade na iniciação à docência? Qual(s)?
- 3) Como você vê o processo de desenvolvimento profissional docente?
- 4) Como você avalia as condições (materiais, estruturais, relacionais, emocionais...) para o DPD nesse início de carreira?
- 5) O que você entende por formação continuada?
- 6) Quais aspectos você considera indispensáveis de serem abordados na formação continuada?
- 7) Qual a sua visão acerca da formação continuada ofertada pela prefeitura?
- 8) Você considera que essa formação atende suas demandas enquanto professor(a)?
- 9) Houve algum processo formativo voltado para os professores ingressantes no seu certame? Como se deu?
- 10) Essa formação contribuiu para o momento vivido? De que maneira?
- 11) Como você descreveria o DOCA?
- 12) O que te motivou a participar do DOCA?
- 13) Você reconhece o DOCA como espaço formativo? De que maneira?
- 14) O que você considera mais interessante nas relações tecidas?
- 15) É possível fazer uma relação entre a sua participação no grupo e a prática desenvolvida na escola? De que maneira?
- 16) Quais as suas pretensões futuras com o DOCA?

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A COORDENADORA DO GRUPO

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA COORDENADORA

- 1) Como você descreveria o DOCA?
- 2) Como se deu o processo de criação do grupo?
- 3) Quais os objetivos do grupo?
- 4) Quantos são os integrantes atualmente? Quantos eram no primeiro ano do grupo?
- 5) Existe algum processo para ingressar no grupo? Como se dá?
- 6) Qual a dinâmica dos encontros? Qual o seu papel e o dos membros?
- 7) Qual a sua visão sobre a importância da formação continuada, em especial a ofertada pela universidade?
- 8) De que maneira você acredita que o DOCA pode ajudar os integrantes com as práticas que desenvolvem nas escolas?
- 9) De forma geral, qual o balanço que você pode fazer do primeiro ano de encontros?
- 10) Qual o seu sentimento em relação ao que está sendo construído no grupo?
- 11) Quais as pretensões para o futuro do grupo?

ANEXO A – PROJETO DE EXTENSÃO DOCA

Projeto de Extensão - Grupo de Estudo e Pesquisa: Docência e Alfabetização (DOCA)

Coordenação: Profa. Claudiana Maria Nogueira de Melo

Faculdade de Educação – Curso de Pedagogia Departamento de Estudos Especializados



DOCA (DOCÊNCIA E ALFABETIZAÇÃO)

INTRODUÇÃO:

Lançar-se ao mar! E com ele, todas as possibilidades de liberdade, exploração, descobertas, tormentas e desafios. Lançar-se ao mar exige dos navegantes preparação, coragem, entrega e esperança para a descoberta de novos mundos. Mas nessa viagem, saber que há um locus para os dias de mau tempo, para carregar e descarregar, facilita o esperar de quem ousa lançar-se ao mar!

Com base neste simbolismo, propomos o DOCA, Grupo de Estudo e Pesquisa: Docência e Alfabetização: espaço coletivo de acolhimento, escuta, reflexões e estudos destinado aos professores em exercício inicial da profissão docente. Referido grupo, que nasce na FAGED UFC, é proposto aos recém egressos do Curso de Pedagogia, com especial interesse em práticas de leitura e escrita em múltiplas linguagens. Portanto, é destinado às demandas dos novos professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do ensino Fundamental, preferencialmente, docentes da escola pública. O principal objetivo, por meio da extensão e da pesquisa, é possibilitar um trabalho reflexivo e colaborativo de formação entre pares visando o desenvolvimento profissional e cultural desses novos professores e de práticas pedagógicas voltadas aos multiletramentos e ao processo de aprendizagem inicial da escrita e da leitura, capazes de promover melhorias na qualidade das vivências educacionais.

As ações do projeto envolvem estudos e pesquisas de temas relevantes ao trabalho docente como planejamento, avaliação, prática pedagógica, oralidade, leitura, escrita, artes, multiletramentos etc., mas também temáticas específicas para fomentar investigações para produzir conhecimento.

O DOCA irá desenvolver suas atividades em rede, buscando estabelecer relações com diferentes tipos de conhecimento (científicos, populares, sociais, culturais, artísticos) e profissionais oriundos de escolas, universidades, associações e entidades. Também estará articulado às ações do Fórum de Alfabetização do Estado do Ceará; do Vale Brasil (Vale de Inovação Global em Políticas Públicas e Impactos sociais), coordenado pelo Prof. Egídio Guerra e ao Grupo de Estudo Pesquisa em Alfabetização (GEPA), da FAGED UFC, coordenado pela Profa. Mazé Barbosa.

A ideia é promover a ligação de diferentes atores (professores, pesquisadores, gestores, secretarias, técnicos, artistas e demais profissionais interessados) numa rede de conexão de conhecimentos e vivências educacionais, artísticas e culturais, visando a melhoria da

formação docente e das práticas escolares envolvendo as múltiplas linguagens.

JUSTIFICATIVA:

Pesquisas que abordam a trajetória inicial da docência (HUBERMAN, 1995; VASCONCELOS, 2000; CORSI, 2006;) apontam que este é um período crucial de intensas descobertas, sentimentos, desafios e sobrevivências aos novos docentes. Para compreender melhor esta realidade, uma pesquisa foi desenvolvida por uma orientanda (JEREISSATI, 2022), com o objetivo de investigar as belezas e os desafios enfrentados pelos/as professores/as alfabetizadores/as, recém egressos/as do curso de Pedagogia da UFC. Na investigação, constatamos que: os professores entrevistados sentem, quando ingressam na docência, um “choque de realidade”, bem como experimentam ansiedade, medo, impotência frente às dificuldades e responsabilidades docentes. Além disso, verificamos que, mesmo com todos os desafios enfrentados e sentimentos negativos desencadeados pelo início da docência, os professores mantêm-se firmes principalmente pelos laços afetivos criados com as crianças, por acreditarem na educação e no processo de ensino/aprendizagem para ambas as partes. Verificamos ainda que os professores consideram muito importante o que foi aprendido na universidade, validam os conhecimentos adquiridos e expressam coerência sobre os conceitos. No entanto, os professores entrevistados trazem inseguranças principalmente no que diz respeito a alfabetizar, não se sentem seguros e prontos para tal tarefa.

Tais conclusões e a aprovação em concurso público para o magistério no município de Fortaleza, de mais de 50 alunos e alunas concludentes do Curso de Pedagogia da UFC, no final do semestre 2022.2, nos motivou a criar o Grupo de Estudo e Pesquisa Docência e Alfabetização (DOCA). Referido grupo tem como foco de atenção, as vivências ocorridas nos anos iniciais da docência, os multiletramentos e o processo de alfabetização de crianças. Por optarmos por trabalhar com as múltiplas linguagens e por compreendermos a alfabetização enquanto processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita, entendemos que tanto os professores da Educação Infantil quanto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental estão envolvidos nesse contexto multifacetado de ensino e de aprendizagem. Por isso, o DOCA abriga os recém professores das duas etapas iniciais da Educação Básica.

OBJETIVO GERAL:

Promover em rede colaborativa, a formação reflexiva entre pares visando o desenvolvimento profissional e cultural dos novos professores - egressos da Pedagogia UFC - e de práticas pedagógicas voltadas aos multiletramentos e ao processo de aprendizagem inicial da escrita e da leitura, capazes de promover melhorias na qualidade das vivências educacionais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Promover estudos reflexivos e sistemáticos acerca de temáticas envolvendo a docência, alfabetização e os multiletramentos;
 Vivenciar eventos de multiletramentos visando o desenvolvimento profissional e cultural dos novos docentes da Educação Básica;
 Elaborar e fazer estudos de casos envolvendo a prática pedagógica dos novos docentes da Educação Básica;

RESULTADOS QUALITATIVOS ESPERADOS:

Vivência inicial da docência em rede colaborativa de aprendizagem entre pares.
Aprofundamento dos construtos teóricos necessários à docência e à alfabetização visando a melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas.
Ampliação do capital cultural dos novos professores. Desenvolvimento de práticas reflexivas na e sobre a ação docente. Melhorias na qualidade das vivências educacionais.

RESULTADOS QUANTITATIVOS:

Participação de 40 recém egressos do Curso de Pedagogia, aprovados no concurso público para o magistério no município de Fortaleza realizado em 2022.

METODOLOGIA:

Os estudos e pesquisas a serem desenvolvidos pelo DOCA se organizarão em torno das temáticas dos multiletramentos (ROJO, SOARES, 2020), Alfabetização (FERREIRO, 2011; MORAIS, 2012) e formação docente (NÓVOA, 1992; PIMENTA, 2002). E contará com as seguintes ações:

- Encontros quinzenais, no formato híbrido: um encontro presencial e outro online com carga horária de três horas;
- Estudos teóricos e reflexivos sobre planejamento, avaliação, prática pedagógica, oralidade, leitura, escrita, artes, multiletramentos, formação docente etc.;
- Registros reflexivos sobre a prática pedagógica;
- Estudos de caso;
- Produção de artigos científicos, de fanzines e Jornal virtual (Jornal Doca);
- Criação de Instagram para divulgação das ações em redes sociais.

RELAÇÃO DA EXTENSÃO COM ENSINO E PESQUISA:

Castro (2004) assinala que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão se constitui pela relação entre conhecimento científico e demandas sociais. Corroborando com a autora, acreditamos que o Grupo de Estudo e Pesquisa: Docência e Alfabetização como atividade extensiva e de pesquisa, vinculada ao ensino no Curso de Pedagogia, contribuirá para a produção científica e para a apropriação de práticas pedagógicas desenvolvidas em diferentes escolas no município de Fortaleza. Ademais, visa manter um diálogo interdisciplinar e estabelecer relações com diferentes tipos de conhecimento (científicos, populares, sociais, culturais, artísticos) e de profissionais envolvidos.

Portanto, o DOCA desenvolverá múltiplas ações em rede e de forma dialógica com diferentes segmentos da comunidade visando a melhoria da formação docente e de práticas pedagógicas de maior qualidade. E por sua vez, aprendizagens mais significativas e diversificadas às crianças atendidas.

INDICADORES DE RESULTADOS:

Os resultados poderão ser percebidos:

Por meio do envolvimento dos participantes nas ações do grupo; na divulgação via redes

sociais, meios eletrônicos e eventos acadêmicos das práticas pedagógicas desenvolvidas e dos processos de formação coletiva; produção de artigos científicos, do Periódico Jornal DOCA e de fanzines. Participação em congressos com apresentação de relatos de experiência e de pesquisas.

RESUMO:

O Grupo de Estudo e Pesquisa: Docência e Alfabetização (DOCA) é um espaço coletivo de acolhimento, escuta, reflexões e estudos destinado aos professores em exercício inicial da profissão docente. Referido grupo, que nasce na FAGED UFC, é proposto aos recém egressos do Curso de Pedagogia, e que têm interesse em práticas de leitura e escrita em múltiplas linguagens. Portanto, é destinado aos interesses e demandas dos novos professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do ensino Fundamental, preferencialmente, docentes da escola pública. O principal objetivo, por meio da extensão e da pesquisa, é possibilitar um trabalho reflexivo e colaborativo de formação entre pares visando o desenvolvimento profissional e cultural desses novos professores e de práticas pedagógicas voltadas aos multiletramentos e ao processo de aprendizagem inicial da escrita e da leitura, capazes de promover melhorias na qualidade das vivências educacionais. Seus encontros são quinzenais, que ocorrem no formato híbrido: um encontro presencial e outro online. Neles ocorrerão estudos teóricos e reflexivos de temáticas relevantes para a docência, para a alfabetização e para os multiletramentos, visando a melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas.

REFERÊNCIAS:

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. **A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., Caxambu, 2004. Anais. Caxambu: ANPED, 2004. Acesso em: 01/03/23.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização** / Emília Ferreiro — 26. ed. — São Paulo: Cortez, 2011. — (Coleção questões da nossa época; v. 6)

JEREISSATI, Hana. **Beleza na incerteza: a prática de professores alfabetizadores recém- egressos do Curso de Pedagogia UFC**. Monografia de Graduação, UFC, 2022.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

MORAIS, Artur G. **Sistema de escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

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: Narcea, 1988.