



ISSN - 2175-6600

Vol.17 | Número 39 | 2025

Submetido em: 19/12/2024

Aceito em: 15/04/2025

Publicado em: 10/06/2025

Início de carreira e a formação inicial docente: um relato de experiência

Career entry and initial teacher education: an experience report

Inicio de carrera y la formación inicial docente: un relato de experiencia

*Luana Santos Sales¹
Viviane Briccia²
Humberto Cordeiro Araujo Maia³*



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2025v17n39pe18884>

Resumo: Este artigo trata do processo formativo inicial docente e início de carreira de uma professora de Geografia, no que concerne à construção de saberes práticos e ao desenvolvimento profissional docente. O começo da carreira é um momento decisivo de permanência ou desencantamento, pois a construção de saberes ocorre a partir desse início da prática docente, sendo um período caracterizado por descobertas. Posto isso, questiona-se: como está sendo o processo inicial de carreira no desenvolvimento profissional de uma professora de Geografia atuante na Educação Básica? A partir disso, como objetivo buscou-se apresentar reflexões sobre o início de carreira de uma professora de Geografia e seus reflexos no desenvolvimento profissional, com ênfase na construção de saberes experienciais. O trabalho possui abordagem qualitativa, através de levantamento bibliográfico e relato de experiência. A fundamentação teórica deste relato foi subsidiada por Tardif (2007), Huberman (1992), Imbernón (2004), Nóvoa (2009) e Freire (2015). Por meio dos relatos, notou-se que as experiências vivenciadas através da participação em programas de iniciação à docência contribuíram para o fortalecimento teórico e prático para o ingresso na carreira na etapa seguinte. O começo do exercício revelou-se como um período construtor de saberes experienciais, desafiador e angustiante. Além disso foi decisivo para a permanência na profissão e influenciou toda a trajetória profissional. Diante do relato, foi possível constatar que as experiências formativas iniciais vivenciadas na entrada na carreira são estruturadoras de saberes práticos. Esse saberes são forjados cotidianamente entre incertezas, desafios e ritos na constituição da prática docente em sala de aula.

Palavras-chave: Início de Carreira. Formação Inicial. Saberes Experienciais. Desenvolvimento Profissional Docente.

¹ Universidade Estadual de Santa Cruz. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6733533469913947> . Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-2878-187X> . Contato: lssales.ppge@uesc.br .

² Universidade Estadual de Santa Cruz. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9868471165999611> . Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8523-4209> . Contato: viviane@uesc.br .

³ Universidade Estadual de Santa Cruz. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4530359364310381> . Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5775-6405> . Contato: hcamaia@uesc.br .



Abstract: This article addresses the initial teacher education process and the early career stage of a Geography teacher, focusing on the construction of practical knowledge and professional development. The beginning of a teaching career is a decisive moment that can lead either to perseverance or disillusionment, as the construction of professional knowledge takes shape from the outset of teaching practice — a period marked by discovery. Considering this, the guiding question is: how is the early career process contributing to the professional development of a Geography teacher working in Basic Education? The objective, therefore, is to present reflections on the early career stage of a Geography teacher and its impact on professional development, with an emphasis on the construction of experiential knowledge. This study adopts a qualitative approach, combining bibliographic research and an experience report. Its theoretical foundation is grounded in the works of Tardif (2007), Huberman (1992), Imbernón (2004), Nóvoa (2009), and Freire (2015). The narratives reveal that experiences gained through participation in teaching initiation programs contributed to both theoretical grounding and practical preparedness for entering the profession. The beginning of teaching emerged as a time of constructing experiential knowledge — challenging, distressing, yet decisive for career retention and influential throughout the professional journey. Based on the report, it was possible to observe that the formative experiences lived at the beginning of the career are foundational to the development of practical knowledge. These forms of knowledge are forged daily amidst uncertainties, challenges, and rituals that shape classroom teaching practice.

Keywords: Career Entry. Initial Teacher Education. Experiential Knowledge. Teacher Professional Development.

Resumen: Este artículo examina el proceso formativo inicial y el ingreso profesional de una docente de Geografía, en relación con la construcción de conocimientos prácticos y el crecimiento en su trayectoria educativa. La etapa inicial representa un momento crucial de afirmación o desencanto, dado que el desarrollo de saberes se consolida desde los primeros pasos en la labor pedagógica, configurando una fase marcada por descubrimientos y aprendizajes. Ante esta perspectiva, se plantea la siguiente cuestión: ¿cómo se manifiesta el comienzo de la carrera en el progreso profesional de una profesora de Geografía que actúa en el nivel básico de enseñanza? Con base en ello, se propuso como objetivo reflexionar sobre el inicio del ejercicio profesional y sus implicaciones en la consolidación de la identidad docente, destacando la relevancia de los saberes adquiridos a través de la experiencia. El estudio adopta una metodología cualitativa, sustentada en revisión teórica y narrativas personales. El marco conceptual se apoya en las contribuciones de Tardif (2007), Huberman (1992), Imbernón (2004), Nóvoa (2009) y Freire (2015). Los relatos analizados revelan que la participación en programas de iniciación a la enseñanza fortaleció la articulación entre teoría y práctica, facilitando la inserción profesional en etapas posteriores. El inicio en la docencia se mostró como un período intenso, generador de aprendizajes significativos, desafiante y emocionalmente complejo, con fuerte incidencia en la permanencia en el campo educativo. A partir del relato, fue posible constatar que las experiencias formativas iniciales vividas al inicio de la carrera son estructuradoras de saberes prácticos. Estos saberes se forjan cotidianamente entre incertidumbres, desafíos y ritos en la constitución de la práctica docente en el aula.

Palabras clave: Comienzo profesional. Formación docente. Saberes vivenciales. Trayectoria educativa.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo aborda reflexões sobre a formação inicial e entrada na carreira docente, especificamente através do desenvolvimento profissional e da construção de saberes experienciais. O campo de estudo do desenvolvimento profissional de professores se dedica, em termos gerais, à trajetória docente. Nesse contexto, a formação inicial é uma etapa importante, na qual a preparação de professores para o atual cenário educacional é uma fase pertinente a ser debatida. Frente a essas prerrogativas, é crucial o processo



formativo em que teoria e prática sejam interligadas; logo, configura-se como imprescindível a promoção de vivências práticas aos licenciandos na sala de aula.

Nesse sentido, é essencial pensar na importância de uma formação inicial como uma importante etapa para construção de saberes pedagógicos intrínsecos da profissão docente. Aliadas a esses saberes, as oportunidades de vivência práticas já na graduação representam possibilidades de preparação para a carreira. No início desta, os saberes práticos são construídos e consolidados. Tal etapa marca um processo de construção de identidade e ritos docentes que estão em constante transformação. Além disso, o desenvolvimento profissional que ocorre durante toda trajetória.

O começo da carreira configura-se como um momento decisivo de permanência, encantamento e/ou desencantamento, pois a estruturação de saberes ocorre a partir desse início da prática docente. Visto isso, este trabalho parte da seguinte indagação: Como está sendo o processo inicial de carreira no desenvolvimento profissional de uma professora de Geografia atuante na Educação Básica? A partir desse questionamento, o presente texto objetiva apresentar reflexões sobre o início de carreira de uma professora de Geografia e os desdobramentos no desenvolvimento profissional, com ênfase na construção de saberes experienciais. O trabalho possui uma abordagem qualitativa, por meio de levantamento bibliográfico e relato de experiência (Mussi; Flores; Almeida, 2021) do início de carreira de uma professora de Geografia atuante no Ensino Fundamental nos Anos Finais e com as experiências como bolsista de iniciação à docência durante a formação inicial. Para a construção do relato, foi realizado levantamento bibliográfico de alguns dos principais autores relacionados à formação de professores, desenvolvimento profissional e fases da carreira docente para alicerçar as reflexões das experiências relatadas. Os referenciais teóricos que subsidiam o relato são Tardif (2007) para tratar dos saberes docentes, Huberman (1992) acerca do ciclo de vida profissional docente, Freire (2015) em reflexões da prática pedagógica no ato educativo e Imbernón (2004) e Nóvoa (2009) no que diz respeito à formação de professores.

O trabalho está estruturado após a seção introdutória em dois tópicos; no primeiro, relatam-se experiências em projetos de iniciação à docência que promoveram situações iniciais de construção de saberes relacionados a saber ser e saber ensinar através de vivências práticas no ambiente escolar. Em seguida, no próximo tópico, discutem-se situações e atravessamentos do início de carreira de uma docente de Geografia. Por fim, as considerações finais incluem as reflexões sobre os impactos dos programas de formação inicial no início da carreira docente, a importância da etapa inicial para a consolidação de saberes práticos, as limitações da pesquisa e a necessidade de ampliar o debate com os



professores iniciantes e graduandos das licenciaturas sobre o desenvolvimento profissional, o ciclo profissional e entrada na carreira, juntamente com profissionais experientes.

2 FORMAÇÃO INICIAL: POSSIBILIDADES TEÓRICAS E PRÁTICAS FORMADORAS DO SER PROFESSORA

A escolha da docência ou de qualquer outra profissão está relacionada diretamente com as histórias de vida das pessoas. Decidir e tornar-se licenciada em Geografia foi um processo atravessado por contextos e influências importantes. A construção enquanto profissional implica a construção de saberes durante a trajetória formativa, não somente enquanto professora, mas também na dimensão pessoal.

É oportuno refletir sobre esses processos a partir da discussão de Tardif (2007) acerca da epistemologia da prática, em que estuda o conjunto de saberes dos professores. Tardif (2007, p. 61) entende que

Os saberes dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente.

Para o autor, o saber docente é originário da formação ofertada pelas instituições, do currículo, da prática e do contexto social. Ainda sobre os saberes, o autor propõe um modelo de identificação e classificação, relacionando as fontes de aquisição e como isso se integra ao trabalho do professor. Ele afirma que todos os respectivos saberes são utilizados no contexto escolar e profissional.

A respeito, na visão de Tardif (2007), tais saberes contemplam: aqueles pessoais adquiridos na família e durante a trajetória de vida, que são integrados no trabalho docente; saberes da formação escolar anterior, adquiridos durante a educação básica, que refletem em seu trabalho por meio da socialização enquanto pré-profissionais; e saberes da formação inicial docente, adquiridos a partir das instituições, cursos e estágios que constituem a formação dos saberes pedagógicos.

Além disso, os saberes são adquiridos através do uso do livro didático e por saberes originados na experiência prática da profissão nos contextos da sala de aula, escola e profissão. Assim, esses saberes são construídos na prática do chão da escola e interagem na prática do trabalho pedagógico (Tardif, 2007). É importante destacar que, nesta seção,



contemplaremos o relato com as discussões direcionadas para os saberes construídos através da formação inicial. Acerca disso, Imbernón (2004, p. 60-61) afirma que a formação inicial precisa

dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo [...].

O processo de formação inicial é um dos momentos cruciais para qualquer profissional e, na docência, confere caráter formativo aos conhecimentos da profissão e ao agir profissional. Com foco nesse momento, trago um relato de formação, que se inicia como relevante desde o ingresso no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Santa Cruz, logo após a conclusão do Ensino Médio, em 2019. O primeiro ano da graduação foi um ano desafiador, havia dúvidas acerca da docência, pois os componentes curriculares eram de temáticas gerais da área de Geografia. A vivência e então descobertas de uma adolescente de 17 anos eram encantadoras, a leitura de mundo que a Geografia proporciona fascinava. O objeto de estudo da ciência geográfica, o espaço geográfico, despertava curiosidade, o estudo da relação entre sociedade e natureza, no primeiro semestre, intensificou essa curiosidade e despertou a paixão pela Geografia.

O interesse pela Geografia era inegável e a complexidade dos estudos desenvolvidos no meio acadêmico também. E sempre me questionava: “Como vou conseguir ensinar isso?”. No segundo semestre, com as disciplinas direcionadas ao ensino de Geografia, comecei a perceber que era possível. E, assim, iniciaram as projeções do Eu professora e o planejamento do futuro enquanto docente. Porém, antes de iniciar o terceiro semestre, em 2020, fomos surpreendidos com o início da pandemia de COVID-19.

No final desse ano, fui aprovada como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC). O programa “busca proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes dos cursos de licenciatura, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior” (Capes, 2014a), além de contribuir positivamente com a educação básica, especificamente a partir das escolas públicas.

A instituição escolar onde foi desenvolvida a iniciação à docência é a Escola Municipal do Banco da Vitória, localizada no município de Ilhéus. Atuei como bolsista nas



turmas do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, no componente curricular Geografia, com carga horária de 32 horas mensais. Entretanto, no contexto pandêmico e com as medidas de prevenção e controle do vírus, as escolas foram fechadas.

A vivência da rotina escolar, infelizmente, ocorreu somente com a elaboração de atividades para os estudantes realizarem em casa. Durante a vigência do projeto, não tive contato com nenhum estudante. Além disso, houve reuniões virtuais com a coordenadora do subprojeto de Geografia e a supervisora, para discussões de textos acadêmicos e planejamento das ações.

As condições do momento de participação no PIBID foram limitantes. Entretanto, foi uma experiência enriquecedora. Os conselhos, dicas, orientações e correções realizadas pela supervisora, que é professora de Geografia, sobre o ato educativo e ser professor foram formativos. Nóvoa (2009, p. 17) enfatiza a necessidade de os próprios professores “terem um lugar predominante na formação de seus colegas”. Essa proposta faz parte das sugestões do autor para a formação de professores. Outras propostas incluem a consideração do aspecto pessoal e a organização da profissão docente. Nesse sentido, o autor traz um exemplo da área médica, envolvendo estudantes e professores que vivem diariamente no contexto hospitalar e se debruçam no estudo de casos. A iniciação à docência possibilitou pensar, estudar e propor metodologias contextualizadas com as diversas realidades dos estudantes, tanto em contextos rurais quanto urbanos. Além disso, permitiu enfrentar conjuntamente com uma docente as dificuldades encontradas durante o período.

Por meio do PIBID, foram construídos saberes sobre o ensino. No começo do curso, uma das maiores inseguranças quanto à docência era como iria ensinar os conteúdos de forma didática para os estudantes. A elaboração de atividades e apostilas para os estudantes do 6º ano promoveu o exercício de pensar e se comunicar com estudantes, facilitando a aprendizagem. Ademais, possibilitou a conexão entre conhecimentos teóricos vistos e discutidos na academia para o cotidiano escolar. Essas aprendizagens também contribuíram para decidir o interesse pela profissão, em concordância com as ideias de Gatti *et al.* (2014), que afirmam que, dentre as várias contribuições do PIBID para a formação docente, há também a possibilidade de reafirmação da escolha pela docência.

No âmbito da formação, é válido destacar a importância das disciplinas curriculares que promovam a aquisição de saberes docentes teóricos de dimensão pedagógica, curricular e técnica da Geografia. Além disso, essas disciplinas me fizeram pensar e conceber o ensino de Geografia não apenas como uma racionalidade técnica na sala de aula, mas também como uma função essencial para a formação da disciplina no contexto



escolar, sob a perspectiva cidadã. Ao ler e pensar criticamente sobre as especialidades das relações entre sociedade e natureza, é possível formar estudantes críticos e conscientes da própria realidade. Associada a essa perspectiva teórica e prática, debatida e refletida em cada componente curricular durante a formação acadêmica, foi possível pensar e tomar consciência da importância da minha profissão em seu caráter político, ético e social.

Ademais, os estágios supervisionados foram importantes para a formação docente. No tocante a isso, “O estágio é o *locus* onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica” (Buriolla, 2001, p. 13). Na dimensão da formação docente, os estágios supervisionados são essenciais e possibilitam a construção de saberes experienciais.

Para além deles, destacam-se outras duas experiências formativas do campo da prática docente. A primeira é a participação no Programa de Iniciação à Docência (PID) com bolsa disponibilizada pelo Programa de Apoio ao Ensino e Graduação (PAEG) da Universidade Estadual de Santa Cruz. A participação no projeto se deu com a monitoria de algumas disciplinas dos cursos de licenciatura e bacharelado em Geografia da própria instituição. A monitoria promoveu vivências relacionadas à docência no ensino superior, articulando o planejamento conjunto dos componentes curriculares. Além disso, envolveu pesquisar e assessorar os estudantes nas atividades durante o processo de ensino e aprendizagem.

Os projetos de monitoria são apontados por Souza e Nery (2016, p. 90) por promoverem algumas potencialidades. A respeito disso, os autores afirmam que

Os projetos de monitoria têm o potencial de contribuir significativamente na formação inicial de professores para o magistério de nível superior. Partindo disso, a monitoria estabelece uma relação intrínseca à formação docente e qualidade de ensino, haja vista as habilidades, competências e experiências com a prática docente que incentivam condições de um monitor pensar e refletir as práticas necessárias à ação docente.

Desse modo, o projeto de monitoria possibilita situações de articulação de saberes, especificamente os conhecimentos teóricos intercalados e ressignificados na prática do ensino. Outro aspecto foi o despertar para o exercício da docência no ensino superior. A monitoria permitiu conhecer e vivenciar a dinâmica acadêmica e a realidade de um professor universitário dentro da sala de aula.

A segunda experiência foi a participação como bolsista no Programa de Residência Pedagógica (PRP), promovido pela CAPES, no subprojeto de Geografia. O programa tem o intuito de contribuir para o aperfeiçoamento no âmbito da formação inicial dos professores (Capes, 2018b). Nos três últimos semestres da graduação, pude vivenciar a prática docente



na sala de aula, sendo que, nos primeiros meses, devido ao início do programa ter ocorrido em novembro, ficamos somente com discussões no campo teórico. No início do ano letivo de 2023, no formato presencial da modalidade regular de ensino, iniciamos com a jornada pedagógica, no Colégio Estadual de Salobrinho, que oferta o Ensino Médio.

No período da vigência do subprojeto, a cada 15 dias ocorria o momento de Atividade Complementar (AC) no intuito de planejar as atividades das respectivas unidades e regências de aulas. Na primeira AC, foram distribuídas as turmas, por livre escolha, para o planejamento das aulas. A turma de atuação como residente foi o 2º ano B. Em maio, como bolsista do programa, ministrei minha primeira aula no componente curricular Geografia, com a temática “Infraestrutura e logística no Brasil”. Foi um momento inesquecível, pois foi a primeira aula que planejei e ministrei. Ao longo daquele ano, pude acompanhar essa turma em todo o processo de aprendizagem. Após essa experiência, fiquei responsável pelas aulas de Geografia em todo ano letivo de 2023.

Durante o aprendizado construído no processo de mediação da construção do conhecimento na disciplina de Geografia, nas aulas e seminários, ocorreram trocas de conhecimentos entre a bolsista e os estudantes. Como afirmou Freire (2015), o professor aprende ensinando e, no processo de ensinar, aprendendo. Durante os momentos em sala, os alunos eram bastante participativos; notou-se que, ao tratar de questões do local de vivência dos estudantes, eles externaram percepções críticas sobre as questões que surgiram ao decorrer das aulas.

Assim, considera-se a participação como bolsista no PRP como importante para o processo formativo para a docência no ensino de Geografia. A experiência propiciou possibilidades de fortalecer a confiança em sala de aula de uma professora em formação, desenvolver práticas pedagógicas e consolidar sua identidade enquanto geógrafa e docente. Além disso, proporcionou trocas de práticas e aprendizados com uma profissional que ensinou conhecimentos valiosos sobre o fazer docente.

Assim, todas as experiências aqui compartilhadas e construídas através de atravessamentos teóricos e práticos são percebidas como cruciais. Além de contribuir com a participação de professores da educação básica, os conhecimentos adquiridos foram essenciais para fortalecer e conscientizar a respeito do início de carreira docente e sobre a realidade escolar.



3 INÍCIO DE CARREIRA E A CONSTRUÇÃO DE SABERES EXPERIENCIAIS: TECENDO A IDENTIDADE E OS SABERES NA PRÁTICA

Como mencionado anteriormente, a formação de professores é uma importante etapa na preparação profissional e no ofício da prática docente. Na contemporaneidade, a formação de professores é um campo altamente discutido, sendo pauta e foco de políticas públicas, da formação inicial à continuada. Após a conclusão da formação inicial, o profissional docente desenvolve-se de modo contínuo.

Diversos estudos se debruçam sobre o desenvolvimento profissional dos professores e pontuam a evolução do trabalho docente no decorrer da carreira como um processo constante. O desenvolvimento profissional docente, segundo Day (2001), é um processo contínuo ao longo de toda a trajetória da carreira, e isso é diretamente influenciado pela história de vida na dimensão pessoal, questões profissionais, condições de trabalho e interesses individuais.

O intuito do desenvolvimento profissional é enfatizado por Day (2001) como a possibilidade de docentes desempenharem seu papel profissional em diversos contextos e promoverem a aprendizagem na perspectiva docente. Para o autor, o desenvolvimento envolve a aprendizagem no âmbito individual, partindo da experiência na sala de aula e no contexto escolar em geral. Isso inclui atividades formais de formação continuada desenvolvidas a partir da escola, bem como aprendizados informais. Desse modo, a carreira docente é construída através da intercessão de diversos fatores, e o seu desenvolvimento é constante.

No tocante a isso, Huberman (1992) trata do ciclo de vida profissional dos docentes. Em seu estudo, o autor divide a carreira em fases: de 01 a 03 anos, a fase de entrada/início de carreira (inseguranças e incertezas); de 4 a 6 anos, a estabilização e consolidação de saberes; de 7 a 25, caracterizada pela busca da diversificação em sala e pela tendência a questionamentos sobre a rotina e atividades feitas durante a vida; entre 25 a 35 anos de carreira pode-se chegar à serenidade, mas também pode provocar um distanciamento afetivo dos estudantes e das opiniões de terceiros, além de ser marcada por um possível conservadorismo. E, por fim, entre 35 e 40 anos de trabalho na docência, acontece o processo de desinvestimento, que ocorre de duas formas: serena ou amarga (Huberman, 1992).



As experiências aqui apresentadas são originárias da fase do início de carreira de uma professora de Geografia na Educação Básica. Além disso, teremos o enfoque, durante essa fase da carreira, da construção dos saberes experienciais, que compõem a gama de saberes dos professores, abordados por Tardif (2007).

Em agosto de 2024, iniciei a carreira docente como professora efetiva na rede municipal de ensino de Itabuna, com carga horária de 20 horas semanais. A carga horária de trabalho é dividida em 12 horas-aulas em sala, 4 horas para planejamento coletivo e mais 4 horas para o planejamento individual. A carga horária em sala de aula é distribuída entre 6 turmas, com 2 horas-aulas semanais para cada turma, que possuem entre 30 e 35 alunos. Para Huberman (1992), é uma fase crítica, em que há uma preocupação consigo próprio. O autor trata que é uma fase de exploração permeada por descobertas. No entanto, essas descobertas podem estar em paralelo com o ato de sobreviver na sala de aula. Nesse processo, há a transição de graduando para professor.

As experiências vivenciadas no âmbito escolar através de programas de formação de professores durante a graduação influenciaram para que, nesse início de carreira, predominassem situações de exploração e descobertas do contexto escolar. Até o presente momento, o ato de sobreviver não é necessário. As participações em projetos formativos prepararam-me para enfrentar menos inseguranças no planejamento e na execução das aulas. Entretanto, há o choque de realidade acerca das complexidades implícitas do contexto escolar, que foram elucidados por Tardif (2007). Principalmente, relacionadas às descobertas dos estudantes do Ensino Fundamental – Anos finais, pois a experiência formativa mais duradoura durante a formação inicial foi no Ensino Médio.

O grande choque de realidade relacionado aos estudantes foram as discrepantes realidades socioeconômicas dos alunos que compõem a mesma turma. Além disso, os relatos e crises dos estudantes durante as aulas, relacionados a doenças de saúde mental, como ansiedade e síndrome do pânico, também foram impactantes. Essas experiências foram particularmente marcantes no início da carreira, especificamente com os alunos do 6º anos, com quem não tive contato presencial devido ao contexto pandêmico.

As turmas dos 6º anos são energéticas, curiosas e, em alguns casos, indisciplinadas. A minha primeira experiência em sala de aula como docente efetiva foi em uma turma considerada a mais desafiante da escola em termos de comportamento. Além disso, a chegada à escola ocorreu no mês de agosto, em mais da metade do ano letivo, especificamente no final do segundo trimestre. O grande desafio já estava posto antes mesmo da chegada; durante todo o ano letivo, os estudantes dessas turmas só tinham tido, no máximo, 4 aulas de Geografia. Foi necessária uma seleção e um planejamento curricular



dos conteúdos essenciais para aprendizagem dos estudantes a serem trabalhados ainda em 2024.

Para Nóvoa (2009, p. 14), alguns dos grandes princípios para o desenvolvimento profissional são “articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas”. Nesse sentido, essa fase é crucial para assegurar um bom desenvolvimento profissional docente. O acolhimento dos colegas mais experientes foi um fator preponderante para o processo de adaptação na escola. Os momentos de intervalo na sala dos professores também se demonstraram importantes, pois esses colegas atuaram como conselheiros, oferecendo estratégias e abordagens para o cotidiano em sala de aula.

A partilha dos saberes entre os pares no ambiente escolar tem contribuído para a amenização de inseguranças em relação ao comportamento dos estudantes, de acordo com a maturidade das faixas etárias dos respectivos anos de atuação. Associado a isso, estão sendo construídos os saberes da prática, denominados por Tardif (2007) como saberes experienciais. Assim, o desenvolvimento de práticas pedagógicas com seus erros, acertos, adaptações e reformulações formam uma gama de saberes próprios da minha experiência particular enquanto professora, juntamente com as condições de trabalho e da instituição. A cada conteúdo, metodologia, linguagem e estratégia utilizada nos diversos contextos, com múltiplas características que variam entre as turmas, constrói-se um arcabouço de conhecimentos práticos. Esse arcabouço estrutura práticas e ritos, possibilitando a construção da identidade docente. Para a construção da identidade, Farias *et. al.* (2009, p. 60) considera, além da história de vida, os saberes e as práticas pedagógicas:

A identidade docente é uma construção para qual contribuem diversos fatores, dentre eles a história de vida do professor, a formação vivenciada em sua trajetória profissional e significado que cada professor confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus saberes, em suas angústias e anseios.

O pouco tempo de carreira docente aqui descrito denota processos do saber fazer e do saber ser docente em fase embrionária. No entanto, é perceptível, através da reflexão de si mesmo enquanto profissional e da construção de saberes práticos, o desenvolvimento profissional e da identidade docente. Além disso, deu-se a largada para o processo de construção de ritos, por meios das escolhas que não são estáticas e se refazem cotidianamente na imersão na cultura escolar.



Como já descrito anteriormente, é uma fase importante, estruturadora e enriquecedora em diversos aspectos; entretanto, ao mesmo tempo, é crítica e desafiante. Primeiramente, crítica de si mesma. Além disso, questiona-se a preparação que a universidade fornece aos profissionais. Outro ponto é a insegurança que gera uma autocobrança, ao ponto de duvidar e pôr-se à prova para verificar se realmente é a profissão que se deseja seguir. Ressalta-se, mais uma vez, que a fase inicial é crucial e decisiva para a permanência na docência. Para Tardif (2007), é a fase em que a constituição do saber experiencial é mais expressiva.

A respeito, Tardif (2007, p. 38-39) aborda 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 elas validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos.

É oportuno mencionar que também há uma forte comparação com os demais colegas, principalmente com os mais experientes. Os estudos de Tardif (2007) apontam que, nessa fase, os professores estão mais preocupados com a opinião de terceiros. Além disso, durante a caminhada de atividades no âmbito da sala de aula, ocorreu uma insegurança em relação aos domínios dos conteúdos curriculares; essa situação motivou longas horas de estudo e de preparação para aulas. Em consonância com isso, há uma preocupação de cair nas armadilhas do comodismo de promover um ensino de geografia meramente descritivo e descontextualizado.

Concordamos com Castrogiovanni (1998) acerca do ensino de Geografia como possibilidade da leitura do espaço vivido e contribuição para a formação cidadã. Nota-se que as práticas pedagógicas são caminhos importantes para o que se deseja com o ensino de Geografia. Por isso, contemplou-se nas aulas, sempre que possível, tratar do conteúdo a partir da cidade de Itabuna, principalmente com o lugar de vivência do estudante. Para tanto, foi preciso a pesquisa constante para aulas sobre Geografia do município de Itabuna, considerando os aspectos físicos e humanos integrados nas aulas de Geografia.

Como discutido por Freire (2015, p. 14),

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.



O movimento de estudar e pesquisar questões do conteúdo está implicado na realidade dos estudantes; faz parte da construção e consolidação do saber pedagógico inter-relacionado com o saber prático. Nessa busca ativa de conhecimento e metodologias para a sala de aula, esbarra-se nas condições da instituição escolar para o desenvolvimento de práticas pedagógicas específicas que, em algumas situações, carecem de material e/ou estrutura para sua realização. É necessário reinventar constantemente para não promover situações de ensino e aprendizagem apoiadas somente na abordagem tradicional.

As condições de trabalho são pontos importantes que influenciam no desenvolvimento profissional do docente. E não podemos deixar de mencionar a formação continuada, com suas potencialidades para a carreira. É importante ressaltar que, como afirma Imbernón (2004), a formação é importante para o desenvolvimento profissional, mas não é o único meio para isso. O autor menciona que, para tal, envolve diversas condições, como salário, condições de trabalho, plano de carreira, entre outros.

O início da carreira profissional docente aconteceu concomitantemente com a entrada no Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, marcando também o início da carreira acadêmica. Nesse processo de constituição enquanto professora, acontece o mesmo na perspectiva de tornar-se pesquisadora, imersa na fase de entrada na docência. Esse período desafiador, aliado à dedicação às atividades do mestrado, tem tornado a jornada árdua e extremamente difícil.

A exaustiva rotina de dedicação à escola e à pesquisa acadêmica requer atenção à saúde e à qualidade de vida. Este é um ponto importante a se considerar para um desenvolvimento de carreira sereno. Os primeiros dias da rotina semanal com atividades profissionais e acadêmicas foram longos e exaustivos, com cansaço físico e mental. A adoção de atividade física e de uma alimentação saudável nesse período foi uma atitude obrigatória. Um dos fatores para precarização da docência são as condições de exercício da profissão, como as turmas cheias. O estresse no ambiente escolar é um contribuinte fortíssimo para o desenvolvimento de doenças relacionadas à saúde mental (Gomez; Klautau, 2021).

No tocante a isso, Gomez e Klautau (2021) tratam do adoecimento dos profissionais da educação, cujo ambiente de trabalho e cuja precarização da docência acarretam situações de esgotamento que ocasionam a síndrome *burnout*. Essa síndrome, conforme Benevides-Pereira (2012, p. 159), “é um processo desencadeado pelo estresse ocupacional, quando este se torna crônico. É uma forma de resposta ao estresse na tentativa de sobreviver às dificuldades e sintomas advindos do mesmo”. E, no desenvolvimento profissional docente, situações adoecedoras podem causar estagnações



e impedimentos. Por isso, ter consciência e estar atentos a essas questões atuais envolvendo a saúde do professor é importante para nos desenvolvermos profissionalmente de forma precavida e evitar tais situações. Cabe mencionar que aqui não responsabilizamos unicamente os profissionais para evitar isso, pois a desvalorização docente, que inclui salários, plano de carreira, condições de trabalho, violência, entre outros fatores, é histórica (Gomez; Klautau, 2021).

Assim, diante dos anteriores relatos, é oportuno refletir sobre o quanto é decisiva a etapa inicial da carreira para a permanência e continuidade na docência. Considera-se essa fase uma espécie de divisor de águas, marcando a transição de licenciado para professor. Como já sinalizado pelos autores aqui citados, constata-se no relato que os primeiros meses são angustiantes e desafiadores, mas que forjam e iniciam a permanente formação e o desenvolvimento profissional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões sobre a formação inicial e a entrada na carreira docente, objetivo principal deste trabalho, evidenciaram que os saberes experienciais são diretamente influenciados por experiências práticas promovidas por projetos de iniciação à docência, que contribuíram para a articulação entre teoria e prática. Apesar disso, na construção de saberes docentes experienciais, ainda houve um choque de realidade característico da fase de entrada na carreira, marcada por descobertas. Outrossim, o desenvolvimento profissional ocorreu continuamente, seja pela formação continuada na pós-graduação, seja na própria escola com o auxílio dos colegas de profissão. Em consonância com a construção de saberes das práticas e hábitos na sala de aula, a identidade docente foi se consolidando aos poucos nesse processo.

A fase inicial é permeada por descobertas, experimentações e explorações de práticas, estratégias, metodologias e dinâmicas em sala de aula. Nesse sentido, entende-se essa fase da carreira docente como decisiva e importante para toda a trajetória profissional, pois estrutura os saberes práticos individuais essenciais para o ofício. Ao mesmo tempo, é uma fase de inseguranças e tensões, que requer a consciência e cuidado do docente no que diz respeito à própria formação e, na esfera pessoal, à saúde física e mental. Nesse sentido, é pertinente pensar e propor discussões sobre a temática, tanto em seu caráter teórico quanto através de narrativas dos profissionais que estão na carreira. Isso pode subsidiar os recém-professores que estão no início ou que futuramente estarão no ofício, promovendo a autorreflexão.



Neste artigo, nos limitamos a pensar os saberes construídos na prática no início de carreira, mas nesse período é possível traçar reflexões acerca de diversos aspectos, por exemplo, o papel dos professores experientes na construção de saberes dos profissionais novatos. Aqui, tentamos refletir sobre questões inquietantes de uma jovem professora sobre o próprio processo de desenvolvimento profissional, além de contribuir com as discussões no intuito de subsidiar o debate relacionado à entrada de professores na carreira docente.

Por fim, é válido destacar a importância de programas voltados para a formação inicial de professores, no papel da articulação entre teoria e prática já mesmo durante a graduação. Destacamos a necessidade da ampliação do debate sobre trajetória, ciclo e desenvolvimento profissional desde o período inicial formativo, para que os futuros docentes reflitam sobre a importância dos diversos fatores que entrelaçam e constituem a sua identidade profissional e carreira. Para finalizar, é preciso frisar a importância da promoção desse debate com os professores iniciantes acerca das possibilidades do desenvolvimento profissional, a fim de possibilitar o acesso de conhecimentos para que reflitam sobre o início de carreira até o encerramento, principalmente, no que diz respeito à saúde física e mental.

REFERÊNCIAS

- BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. Considerações sobre a síndrome de burnout e seu impacto. **Boletim de Psicologia**. v. LXII, n. 137, p. 155-168, 2012. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v62n137/v62n136a05.pdf> . Acesso em: 09 abr. 2025.
- BURIOLLA, M. A. F. **Estágio supervisionado**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **PIBID**. 2014a Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 12 nov. 2024.
- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **PRP**. 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 12 nov. 2024.
- CASTROGIOVANNI, A. C. E agora, como fica o ensino da Geografia com a Globalização. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C; CALLAI, H. C; SHÄFFER, N. O; KAERCHER, N. A (org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB), 1998.
- DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.



FARIAS, I. M. S; SALES, J. O. C. B; BRAGA, M. M. S. C; FRANÇA, M. S. L. M. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 4. ed. Brasília: Liber Livros, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GATTI, B; ANDRÉ, M.; GIMENES, N; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GOMEZ, M; KLAUTAU, P. Burnout na educação: precarização e suas repercussões na saúde do professor da rede pública. **Psicol. clin.** Rio de Janeiro, v. 33, n. 3, p. 429-447, 2021. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/pc/v33n3/03.pdf> . Acesso em: 21 nov. 2024.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, p. 31-61, 1992.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MUSSI, R. F. F; FLORES, F. F; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v17n48/2178-2679-apraxis-17-48-60.pdf> . Acesso em: 09 abr. 2025.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Porto: Porto Editora, 2009.

SOUZA, R. O; NERY, V. S. C. Formação para docência no ensino superior: estudos sobre os saberes docentes e os programas de monitorias. **Margens**: Revista Interdisciplinar, v.10. n. 14 p. 75-94, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/4250/4122>. Acesso em: 9 nov. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

