



ISSN - 2175-6600

Vol.17 | Número 39 | 2025

Submetido em: 20/12/2024

Aceito em: 21/04/2025

Publicado em: 10/06/2025

Narrativas de professores/as iniciantes: experiências, sentidos e enfrentamentos da docência

Narratives of Beginning Teachers: experiences, meanings and challenges of teaching

Narrativas de profesores/as principiantes: experiencias, significados y enfrentamientos de la docencia

Ivonete Susmickat¹



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2025v17n39pe18962>

Resumo: Este artigo busca analisar narrativas de professores/as iniciantes, egressos/as das licenciaturas interdisciplinares da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Campus Paulo Freire, objetivando (re)conhecer experiências, sentidos e enfrentamentos da docência vivenciada por esses sujeitos, em múltiplos contextos da Educação Básica, no extremo sul baiano. A pesquisa, de abordagem qualitativa, considera que os primeiros anos de experiência docente, em diálogo com estudos de Huberman (1992), Marcelo García (1999), Imbérnon (1998) e Derisso (2020), representam um período importante no processo de tornar-se professor(a), sendo fundamentais na construção da identidade profissional e para a continuidade ou a descontinuidade do fazer docente. A análise das entrevistas narrativas dos/as oito professores/as participantes evidenciou que as experiências vividas foram, sobretudo, atravessadas pela existência ou inexistência de rede de apoio nas instituições de ensino, pela adaptabilidade, pela precarização do trabalho e por emoções como medo, insegurança, desgosto, satisfação, felicidade e realização. Os resultados sinalizam para a importância do acolhimento dos/as professores iniciantes e para a necessidade de acompanhamento formativo desses sujeitos.

Palavras-chave: Professor/a iniciante. Narrativas. Experiências docentes.

Abstract: This article aims to analyze the narratives of beginning teachers, graduates of the interdisciplinary undergraduate courses at the Federal University of Southern Bahia (UFSB), Paulo Freire Campus, in order to (re)understand the experiences, meanings and challenges of teaching lived by these individuals in multiple contexts of Basic Education, in the far south of Bahia. The research, using a qualitative approach, considers

¹ Universidade Federal do Sul da Bahia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8639928741476453> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8597-882X> Contato: ivonete.susmickat@ufsb.edu.br



that the first years of teaching experience, in dialogue with studies by Huberman (1992), Marcelo García (1999), Imbérnon (1998) and Derisso (2020), represent an important period in the process of becoming a teacher, being fundamental in the construction of professional identity and for the continuity or discontinuity of teaching practice. The analysis of the narrative interviews of the eight participating teachers highlighted that their lived experiences were primarily marked by the presence or absence of a support network in educational institutions, adaptability, job precariousness and emotions such as fear, insecurity, disgust, satisfaction, happiness and fulfillment. The results point to the importance of welcoming beginning teachers and the need to provide formative support for these individuals.

Keywords: Beginning teachers. Narratives. Teaching experiences.

Resumen: Este artículo busca analizar las narrativas de profesores/as principiantes, egresados/as de los cursos de grado interdisciplinario de la Universidad Federal del Sur de Bahía (UFSB), Campus Paulo Freire, para (re)comprender las experiencias, significados y enfrentamientos de la docencia vivida por estos sujetos en múltiples contextos de la Educación Básica en el extremo sur de Bahía. La investigación, de enfoque cualitativo, considera que los primeros años de experiencia docente, en diálogo con estudios de Huberman (1992), Marcelo García (1999), Imbérnon (1998) y Derisso (2020), representan un período importante en el proceso de convertirse en profesor/a, siendo fundamentales en la construcción de la identidad profesional y para la continuidad o discontinuidad de la práctica docente. El análisis de las entrevistas narrativas de los/as ocho profesores/as participantes evidenció que las experiencias vividas fueron, sobre todo, atravesadas por la existencia o inexistencia de una red de apoyo en las instituciones educativas, por la adaptabilidad, por la precarización laboral y emociones como miedo, inseguridad, disgusto, satisfacción, alegría y realización. Los resultados señalan la importancia de acoger a los profesores principiantes y la necesidad de proporcionarles acompañamiento formativo.

Palabras clave: Profesor/a principiante. Narrativas. Experiencias docentes.

1 INTRODUÇÃO

O início da atuação profissional deflagra experiências e vivências decisivas para a continuidade ou a descontinuidade da carreira docente. Segundo Huberman (1992), os primeiros anos de atuação profissional docente configuram-se como um estágio de descobertas e, também, de sobrevivência. Descobertas por ser um período que envolve o entusiasmo inicial da profissão, o (re)conhecimento das demandas advindas do ofício (relacionadas, por exemplo, aos processos de planejar, ensinar e avaliar), a socialização profissional com colegas de áreas diversas do conhecimento, com diferentes experiências e tempos de profissão, e a introdução à cultura escolar, seus valores, crenças e modos de fazer e de pensar a educação.

E sobrevivência por ser um período que compreende a complexidade inerente à escola e aos seus fazeres, o confronto entre os saberes adquiridos durante a formação acadêmica e as realidades práticas escolares, as condições concretas de trabalho, que envolvem a estrutura física das instituições, o acesso a materiais didáticos diversificados, a distribuição de carga horária, a alocação em componentes curriculares e a remuneração pelas atividades desenvolvidas, a existência ou não de acolhimento e acompanhamento pedagógico adequados, dentre outras questões que incidem, diretamente, sobre as atividades laborais do/a professor/a iniciante.



Diante dessa complexidade da inserção profissional docente e considerando os percursos formativos trilhados pela autoria desse texto, na formação inicial de professores no Extremo Sul da Bahia, em um processo de imbricamento entre o quefazer da docência e o quefazer da pesquisa (Freire, 1996), acredita-se que ouvir professores/as, suas percepções, vivências, sentimentos e sentidos que constroem para os enfrentamentos da docência pode auxiliar no processo de apreensão mais qualificada das realidades e desafios vividos na fase inicial da profissionalidade docente.

Diante dessas considerações introdutórias, esse artigo busca analisar narrativas de professores/as iniciantes, egressos/as das licenciaturas interdisciplinares da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Campus Paulo Freire, objetivando (re)conhecer experiências, sentidos e enfrentamentos da docência vivenciada por esses sujeitos, em múltiplos contextos da Educação Básica, no Extremo Sul baiano. Para a realização da pesquisa, delimitou-se como professor/a iniciante o/a profissional que estivesse em seu primeiro quinquênio de atuação docente e utilizou-se a entrevista narrativa (Jovchelovitch; Bauer, 2002; Souza, 2004; 2014), realizada, através de intermediação tecnológica, com oito professores/as. Trata-se, então, de uma pesquisa de abordagem qualitativa (Goldenberg, 2018; André e Lüdke, 1986), com foco nos saberes advindos das experiências dos sujeitos e nas significações que esses sujeitos constroem para as suas itinerâncias docentes.

A narrativas compartilhadas pelos/as professores/as possibilitou o (re)conhecimento dos principais desafios vividos na docência, evidenciando as emoções sentidas, a importância de rede de apoio ao professor/a iniciante, as necessidades de adaptação às múltiplas demandas escolares, a precarização do trabalho docente, dentre outras questões. Espera-se que as reflexões tecidas nesse texto possam subsidiar discussões sobre a iniciação profissional docente e sobre políticas de formação continuada de e com professores(as), de modo que diálogos entre a universidade e a Educação Básica possam ser fortalecidos, favorecendo a preparação, acolhimento e escuta ativa de professores/as iniciantes.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A investigação se inscreve no campo da formação de professores/as e do trabalho com narrativas de formação, voltando-se, como já explicitado, para as experiências vividas por professores/as iniciantes, em múltiplos contextos da Educação Básica, em escolas do Extremo Sul baiano. Ancora-se em autores como Huberman (1992), Marcelo García (1999),



Imbérnon (1998), Derisso (2020) e Cruz e Lahtermaher (2024), que, de modo geral, reconhecem e discutem as peculiaridades dos primeiros anos de docência e em Jovchelovitch e Bauer (2002) e Souza (2004; 2014), no que se refere à utilização de entrevistas narrativas como instrumento de pesquisa.

Para delimitação do universo da pesquisa, foi preciso pensar sobre a definição de professor/a iniciante. Imbérnon (1998) pontua que a fase inicial do ciclo de vida do/a professor/a compreende, para alguns autores, os três primeiros anos de atuação ou, para outros, os cinco primeiros anos de efetivo exercício profissional. Para além da delimitação cronológica, Marcelo García (1999) e Derisso (2020) reconhecem a possibilidade de que o professor/a experiencie diferentes inícios, ao longo de sua trajetória profissional, pois o tempo de atuação “[...] não garante, por si só, os conhecimentos e saberes específicos aos distintos níveis, etapas e modalidades de ensino, já que em cada novo início, o(a) professor(a) depara-se com a necessidade de (re)construção de sua profissionalidade [...]” (Derisso, 2020, p. 195).

Seja pela consideração do recorte cronológico ou pelas mudanças ocorridas nos itinerários docentes, como a alteração de escola, etapa ou modalidade de ensino, os autores compartilham o entendimento de que a iniciação profissional é uma etapa complexa do movimento contínuo de tornar-se professor/a. Nessa pesquisa, levando em conta que a UFSB completou, recentemente, uma década de atuação no território do Sul e Extremo Sul baiano, optou-se pela delimitação cronológica de que professores/as iniciantes são docentes, egressos/as da instituição, que começaram as suas atividades profissionais, na educação formal, seja na rede pública ou privada de ensino, em quaisquer etapas e modalidades da Educação Básica, nos últimos cinco anos.

Como caminho metodológico, adotou-se a entrevista narrativa. Sobre esse instrumento de pesquisa, Souza e Meireles (2018, p. 296) explicam que

A entrevista narrativa é uma entrevista individual onde os sujeitos falam de si e de seus percursos, disponibilizando informações importantes de suas existências. Desse modo, a entrevista narrativa é reconhecida como um gênero de pesquisa sociolinguístico, sendo concebida como um dispositivo vinculado à pesquisa qualitativa, configurando-se como uma entrevista específica não estruturada, de profundidade, constituindo-se enquanto um dos *corpora* fundantes da pesquisa (auto)biográfica [...] Nesse tipo de entrevista, o sujeito possui um tempo necessário para responder às provocações, com poucas interrupções do entrevistador, que o deixa livre para expor sua história, a partir de um recorte significativo de sua experiência de vida (Souza; Meireles, 2018, p. 296).

Assim, entende-se que a narrativa de professores/as iniciantes sobre suas experiências docentes possui caráter (auto)formativo importante para pensarmos as realidades da inserção docente, em múltiplos contextos da educação formal, buscando



compreender esse período sensível que se desenha como espaço e tempo importante na construção da identidade profissional e na continuidade ou não da carreira. Ao narrarem suas experiências, os sujeitos abrem espaço para refletirmos e compreendermos os itinerários trilhados, as experiências vividas e lembradas, as pessoas que acolheram na escola ou a falta de acolhimento, as ações institucionais, caso existam, que favoreceram uma inserção profissional mais tranquila e humanizadora, dentre outras questões que podem ser afloradas na narrativa.

Ao mesmo tempo, o exercício de narrar vivências e experiências também possibilita que os/as narradores/as reflitam e (re)signifiquem os próprios percursos já trilhados. A narrativa de professores/as, então, mostra-se como caminho fértil de pesquisa e como oportunidade de aprendizados, por implicar os sujeitos que narram suas experiências, o sujeito que escuta essa narrativa e, posteriormente, os sujeitos que lerão a análise compreensiva-interpretativa do vivido narrado, a partir da publicização dos resultados da pesquisa. Por isso, a construção da narrativa ocupa posição central nesse estudo. Ouvir os sujeitos, suas percepções, visões de mundo, sentimentos, perspectivas e sentidos que constroem para a atuação docente, nas práticas, tempos e espaços escolares nos quais encontram-se inseridos/as, é, portanto, o caminho metodológico adotado.

Foram entrevistados/as oito estudantes da UFSB, sendo três egressos da Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias e cinco egressas da Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e suas Tecnologias, na faixa etária de 23 a 34 anos, constituindo uma amostragem não probabilística e estabelecida por conveniência. Dos/as oito participantes, três atuam no município de Itamaraju, sendo que duas dessas atuam em escolas do campo, um atua no município de Vereda, uma atua no distrito de Posto da Mata, vinculado ao município de Nova Viçosa, e três atuam em escolas de Teixeira de Freitas, no Extremo Sul da Bahia.

Após apreciação e aprovação do protocolo de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFSB), a condução das entrevistas narrativas considerou as quatro etapas descritas por Jovchelovitch e Bauer (2002): a formulação do tópico inicial, em que a questão disparadora da narrativa é realizada, a narrativa central, a fase de perguntas, que envolve possíveis questionamentos oriundos da escuta atenta da narrativa central, e a fala conclusiva.

Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 96) discorrem sobre as quatro fases acima, pontuando regras para cada um desses momentos, com o objetivo de “[...] oferecer guia e orientação para o entrevistador, a fim de fazer com que seja uma narração rica sobre um tópico de interesse, evitando os perigos do esquema pergunta-resposta de entrevista”. No



caso da pesquisa em tela, a narrativa central dos/as professores/as se deu a partir do tópico inicial: você poderia narrar, detalhadamente, as suas experiências desde que começou a atuar como professor/a?

A narrativa ocorreu, como orientam os autores citados acima, sem questionamentos ou quaisquer outros tipos de interrupções, para que os sujeitos pudessem compartilhar, de modo livre e a partir das memórias evocadas ao se pensar sobre o tópico inicial, suas vivências e experiências como professor/a. Questionamentos pontuais sobre experiências citadas ocorreram após a sinalização de que a narrativa central estava finalizada.

Para a análise das narrativas, utilizou-se a leitura em três tempos, quais sejam: pré-análise, leitura temática e análise interpretativa-compreensiva, formulada por Souza (2004). Para o autor, [...] os três tempos de análise são tomados numa perspectiva metodológica e mantêm entre si uma relação de reciprocidade e dialogicidade constantes” (Souza, 2004, p. 112). Desse modo, os processos envolvidos em cada tempo, que vão desde a escuta atenta das narrativas, realizada na pré-análise, até a construção de sentidos e alargamento da compreensão do que foi narrado, que integra a análise interpretativa-compreensiva, não são fragmentados, mas dialogam entre si, de modo a possibilitar a compreensão de significantes e significações aflorados nas narrativas dos sujeitos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das entrevistas narrativas dos/as oito professores/as participantes dessa pesquisa identificou quatro unidades temáticas presentes em todas as narrativas, a saber: as emoções vivenciadas, a existência ou não de rede de apoio ao iniciar as atividades como professor/a, a necessidade de se adaptar às demandas da escola e a precarização do trabalho docente. Essas quatro unidades se entrelaçam e estão detalhadas a seguir.

3.1 Entre medos, inseguranças, alegrias e realizações docentes

Uma unidade temática fortemente percebida nas narrativas centrais dos/as professores/as iniciantes pesquisados/as é a explicitação das emoções. Ao narrarem as suas experiências, todos os sujeitos compartilharam como se sentiram ao começarem a atuar na docência. Os trechos das narrativas abaixo revelam que as emoções vividas pelos/as professores/as são diversas:



Conclui meu curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens na UFSB no ano de 2022, no início do ano [...] poucas semanas depois recebi uma ligação de um coordenador de um colégio particular, a quem uma colega havia passado meu número, para dar aula de Inglês para a educação infantil e fundamental. **Com muito medo e insegurança** aceitei a proposta [...] (Professora A, grifo nosso).

Meus primeiros dias foram **os mais desafiadores**. No começo achei difícil perceber o valor do meu trabalho, é difícil avaliar se a coisa está caminhando de forma eficiente, tendo do outro lado um alunado que espera, mas também execra. **Um sentimento comum é de incapacidade e comparação a outros professores**. Apesar de transcender o certo e errado, **o medo nos prega peças**, mas foi meu instrumento de autoavaliação, que me ajudou a ir devagar, assimilando os desafios e avaliando as metodologias utilizadas (Professor B, grifo nosso).

No estágio, não era eu a responsável pela turma, mesmo sendo regente da turma. Então, era muito tranquilo. Já como professora em sala de aula, como professora responsável pela turma, **foi um pouco desafiador. Eu achei um pouco desafiador**. Principalmente, diários, fechamentos de nota, você tem 12 turmas para fechar notas e você tem dois turnos e **fica sem saber para onde ir** [...] (Professora C, grifo nosso).

Tem sido muito bom, uma oportunidade muito boa... Eu tenho sido feliz na educação. Eu digo que eu me encontrei lecionando no colégio, me encontrei... **é o momento em que eu busco sempre a leveza e é prazeroso ter contato com os estudantes** e perceber que eles estão aprendendo e olhando o percurso desde o início até agora, perceber que houve uma evolução [...] (Professor D, grifo nosso).

O ano de 2024 foi um ano de muito aprendizado, apesar das dificuldades de deslocamento, de ter que sair da minha casa e percorrer 15km para poder trabalhar [...] **eu consegui amar ainda mais a educação** e hoje, assim como antes, eu penso que estou no caminho que eu queria estar há muito tempo. Hoje, **além de amar ainda mais o fundamental II eu penso em prosseguir com a minha carreira de professor**. Ser professor era um sonho desde criança. Esse sonho desencadeou desde a minha infância, eu sempre soube que queria ser professor. Então, **o ano de 2024 foi o ano de realização desse sonho** [...] (Professor E, grifo nosso).

Quando terminei o curso e peguei meu diploma eu pensei: já estudei, agora tenho que trabalhar. Procurei o município de minha cidade, mas o que eles tinham lá eram as escolas do campo, escolas de comunidade. [...] **Eu fiquei receosa... Pensei: se eu pegar, como vai ser isso, será que vou dar conta?** [...] Quando cheguei em sala de aula, que olhei para aquele tanto de criança, eu pensei: **ô Jesus, será que é isso mesmo que eu quero pra minha vida?** (Professora F, grifo nosso).

Eu me formei em 2020 e em 2022, eu fui chamada para trabalhar em uma escola do campo. No momento ali, eu senti muito medo e muito receio. Fiquei muito tempo parada e não tinha nenhuma experiência com a escola do campo. Eu fui informada que eu seria professora de uma escola indígena, multi, Educação Infantil e Ensino Fundamental, tudo ali junto. **A primeira sensação que eu senti foi que eu jamais daria conta de uma sala multisseriada. Eu repetia isso para mim o tempo todo** (Professora G, grifo nosso).

Aos poucos, eu fui me encontrando enquanto corpo docente. Eu consegui me estabelecer como professora, hoje, eu trabalho numa escola em que consegui me destacar pelo meu trabalho, pelo meu esforço e **isso me traz muito, muito, muito orgulho, né. Então, eu sou muito feliz com relação a isso** (Professora H, grifo nosso).

As inseguranças, incertezas e medos aparecem como características do período de inserção profissional dos sujeitos da pesquisa e mantêm relação com a própria natureza



desse período, marcado pelo enfrentamento do novo, pelas realidades práticas escolares que se desvelam, a partir do momento em que o/a professor/a adentra à escola, dentre outras questões que levam o/a professor/a iniciante ao questionamento: “Será que vou dar conta?”.

Essas emoções não paralisaram o fazer docente dos/as professores/as ouvidos/as. Como se percebe na narrativa do professor B, o medo foi lido como um auxílio no processo de enfrentamento dos desafios. Além disso, percebe-se o contentamento dos sujeitos, por terem conseguido enfrentar as dificuldades iniciais da docência, como é possível perceber na continuidade da narrativa da professora A:

Os meses foram se passando, no início chorei e repensei a minha profissão, mas fui vivendo um dia de cada vez. Havia dias bons, excelentes, outros não tão bons e até péssimos, entretanto, **vamos aprendendo a lidar com o ritmo da escola, dos alunos, os fluxos de atividades e assuntos e tudo mais. Finalizo essa etapa com muita satisfação** pela paciência e misericórdia de Deus em ter me ajudado e enviado pessoas para essa jornada, pois somos feitos disso: de pessoas, de vivências, de aprendizagem, de tentativas e falhas. Não se cobrar para ter um padrão de ensino como daqueles que estão no ramo há mais tempo, possuem mais experiências e manejo. **É satisfatório entregar o seu melhor e ter a consciência limpa em relação ao seu trabalho feito da melhor forma que busquei** (Professora A, grifo nosso).

Em muitas das narrativas, o início da docência não está relacionado apenas com as inseguranças, medos e incertezas. Essa etapa do ciclo de vida do/a professor/a aparece, também, representada como a realização de um sonho, como na narrativa do professor E, como motivo de orgulho, alegria e satisfação, como nas narrativas das professoras A e H e do professor D. De modo geral, todas as narrativas apresentam um tom de satisfação e realização, pelos desafios enfrentados e pelo trabalho realizado, demonstrando que os sujeitos, ao narrarem suas experiências, fizeram um movimento de (re)significá-las, como é possível perceber na constatação da professora F, que, em determinado momento de sua narrativa transcrito acima, se questionou se daria conta da docência e se era aquilo que queria para a sua vida, mas, em outro momento da narração, avaliou:

Quando eu terminei de fazer o curso, eu me via assim: eu quero logo fazer a diferença, com aquele gás todo... e acaba que na educação você vai soltando esse gás devagar... não é fazer e acontecer de vez... é lento, mas são detalhes que, às vezes, até te tiram uma lágrima... detalhes pequenos que você fala: ali foi eu, tem minha mão... dentro dos meus limites, eu faço tudo o que eu posso pelos meus alunos (Professora F).

As trajetórias profissionais dos/as professores/as iniciantes, bem como as emoções vivenciadas na docência aparecem marcadas, especialmente, pela existência ou não de acolhimento, na escola. Nas narrativas em análise, o acolhimento apareceu como apoio fundamental no enfrentamento dos desafios.

3.2 Acolhimento do/a docente nas escolas

Conforme Derisso (2020, p. 47), o acolhimento do/a novo/a professor/a é capaz de “[...] transformar e/ou aliviar muitas das dificuldades tão comuns no início da docência”. As experiências vividas pelos/as participantes da pesquisa dialogam com essa ideia, como atestam as narrações abaixo:

Cheguei nessa escola e encontrei professores com quem estagiei e uma outra que havia sido minha professora, o que me fez sentir não tão sozinha e desamparada. Deus é tão maravilhoso que os professores, especificamente os da mesma área, me pegaram no colo e ensinaram a andar dando um passo de cada vez e até mesmo me doando atividades que estavam de acordo com as deles. Não importa há quanto tempo você está na área da educação ou na mesma instituição, sempre haverá surpresas, sempre vamos aprender e reaprender sobre o que fazer, como lidar com situações adversas e sobre o que significará ser professor. Mas o que faz uma exorbitante diferença é ter uma rede de apoio presente, participativa, empática (Professora A).

Na jornada pedagógica, já no início de fevereiro, mais ou menos no dia 19, eu me apresentei como novato e tive a surpresa de encontrar a minha primeira professora, que foi do pré I, que hoje é maternal I, lá trabalhando. Ela é concursada nessa escola e eu não sabia. Então, fiz questão de mencionar tanto ela quanto o professor que foi a ponte para eu conseguir emprego nessa escola [...] e eu comecei a pegar amizade com todo mundo, fui muito bem recebido na escola, tanto por parte do diretor, a coordenadora pedagógica, pelos meus colegas professores, que me orientaram, por eu ser novato eu ainda estava ali perdido, fui muito bem acolhido pelas meninas da limpeza, pelo pessoal da merenda, por todo mundo, eu me senti como se eu tivesse na minha casa, eu me senti como se eu trabalhasse na escola há uns 10 anos (Professor E).

No momento que eu cheguei na comunidade, eu precisei ser aceita por eles, porque não basta ser indicada pela diretora ou qualquer outra pessoa. O professor da escola do campo, de uma escola indígena, passa por essa etapa, de ser aceito pela comunidade [...] contei com apoio de colegas de escolas próximas do campo, com coordenadores excelentes e com o apoio da minha irmã [professora na mesma rede de ensino]” (Professora G).

Enfrentei alguns desafios em relação a colegas... desafios ligados a relacionamento interpessoal... Quando a gente entra numa escola, num primeiro momento, é complicado se você não tiver uma rede de amizades para você conseguir desempenhar a função de professor. Então, eu acho que hoje, olhando para a minha trajetória, eu percebo que muito do que eu consegui fazer nos primeiros anos em sala de aula foi porque eu tive, de certa forma, a ajuda de alguns colegas, que me guiaram ali, que seguraram a minha mão [...] (Professora H).

Como é possível perceber, o acolhimento experienciado foi fundamental para que o/a professor/a iniciante se sentisse menos desamparado/a, mais seguro e orientado/a, sobre as realidades escolares e sobre o seu papel profissional. As ações de acolhimento foram realizadas por colegas professores/as, em sua maioria, e, também, por outros/as profissionais da educação, de modo informal.

Marcelo García (1999), ao discutir sobre a iniciação à docência, destaca a importância de programas de iniciação, que possam, dentre outras funções, melhorar a atuação docente, incentivar a permanência dos/as professores/as iniciantes na profissão, promover o bem-estar pessoal e profissional dos sujeitos e transmitir a cultura do sistema de ensino ao/a professor/a. Cruz e Lahtermaher (2024, p. 1124) defendem que “Torna-se fundamental a existência de programas, e, preferencialmente de políticas de formação, suporte e acompanhamento aos professores e professoras no início da carreira.”, especialmente diante dos momentos de tensão e inseguranças que a inserção profissional envolve.

Apesar da importância desse acolhimento na trajetória inicial dos/as professores/as, não se observou, nas experiências narradas, a existência de política específica sobre o assunto ou ação mais formal das instituições de ensino para acolher o/a novo/a professor/a. Esse papel de acolhimento dependeu da boa vontade, amistosidade e comprometimento pessoal de colegas de trabalho, que atuaram como rede de apoio ao/a professor/a iniciante.

3.3 A adaptabilidade e a precarização do trabalho docente

Outras duas unidades temáticas recorrentes nas narrativas dizem respeito à adaptabilidade exigida dos/as professores/as recém-chegados/as à escola e à precarização do trabalho desses/as profissionais, como se pode perceber nas narrativas transcritas a seguir, dos três egressos da Licenciatura em Ciências Humanas e Sociais e de uma egressa da Licenciatura em Linguagens:

Iniciei o ano com a regência em Geografia e quando eu assumi a vaga, não sabia que estava ocupando uma vaga real. Com três meses que eu estava lecionando a matéria, houve a nomeação de professor concursado para a escola [...] então, eu assumi a matéria de Artes. A direção perguntou se eu dava conta da matéria e eu disse que pegava para não ficar desempregado. E isso me custou um pouco, porque eu precisava estudar até mais tarde, para levar um conteúdo de qualidade aos estudantes, para que eles não ficassem prejudicados. Por vezes, eu praticamente virei a noite estudando, para pegar o conteúdo [...] (Professor D).

O diretor entrou em contato comigo e perguntou se eu ficaria com as aulas de inglês. Eu falei que sim. E ele também comentou se eu tinha experiência com matemática. Eu já tinha substituído professor de matemática na minha cidade e sempre me dei muito bem em matemática. Não fiz matemática por conta do gosto em história e em língua portuguesa, que é a segunda licenciatura que eu estou fazendo. Mas eu falei que sim, que eu ficaria com matemática se fosse ofertado. Ele falou que a professora de matemática tinha ido embora e a vaga de matemática estava vaga. Fiquei, então, com 24 aulas, 16 de Matemática e 8 de Inglês (Professor E).

A rotina do trabalho docente, principalmente para quem não tem experiência, é muito desgastante. É importante lembrar, que assumi o cargo a partir de um regime de trabalho alternativo, de um contrato temporário. Que, na prática, se configura como professor tapa buraco, pois não gozo dos privilégios de um professor concursado. Passei na seleção para atender as demandas em geografia, mas como



contratado e diante das carências da instituição, a realidade é outra. Se a escola precisa e se sua carga horária não foi preenchida, não importa a disciplina, é o que resta e assim deve ser feito (Professor B).

Eu tive de aprender a lidar com toda essa dificuldade de se estabelecer, de estabelecer o meu discurso, enquanto professora, ainda mais sendo contratada. Isso influencia muito no poder de decisão dentro das escolas. Quando você trabalha sob o regime de contrato, você não tem muita possibilidade, você não consegue impor as suas opiniões, as coisas em que você acredita e isso acaba influenciando as decisões que você tem que tomar dentro da sala de aula (Professora H).

Os excertos das narrativas acima evidenciam a necessidade do/a professor/a iniciante se adaptar às necessidades da escola, atuando, em muitos casos, em componentes curriculares desvinculados de sua área de formação e sofrendo com modificações na alocação de carga horária, no decurso do ano letivo. Além disso, revelam a fragilidade do contrato temporário. Segundo Castro e Cruz (2024, p. 4), os desafios da inserção profissional docente se intensificam quando “[...] o professor inicia o trabalho docente em situação de contrato temporário, pois se tornam ainda mais complexas as condições do seu trabalho, portanto também sua valorização e, conseqüentemente, sua profissionalidade.”.

A contratação de professores/as temporários nas redes estadual e municipais da Bahia, especialmente em cidades localizadas no interior do estado, ainda é uma realidade frequente, utilizada para cobrir licenças por motivo de saúde ou capacitação profissional, para alocar docentes em escolas de difícil acesso ou, ainda, como uma estratégia de redução de gastos. Todos os sujeitos entrevistados/as nessa pesquisa mantêm contratos temporários, sendo sete vinculados/as às redes municipais e um vinculado à rede estadual de ensino.

A natureza desse vínculo, como sinalizam as narrativas acima, impactam o desenvolvimento da profissionalidade docente, pois os/as professores/as iniciantes, para além dos desafios que a inserção profissional já lhes apresenta, desenvolvem suas atividades laborais em condições instáveis e mais precarizadas do que às condições dos/as professores/as concursados/as. De modo similar ao percebido nas narrativas dos/as egressos/as da UFSB, resultados de pesquisa recente atestam que o contrato temporário “[...] representa um risco à profissionalidade docente, com implicações que incidem na precarização do trabalho docente e na intensificação das tensões próprias do início da carreira, com comprometimentos à trajetória docente” (Castro; Cruz, 2024, p. 18).

A adaptabilidade, é preciso destacar, é uma característica indispensável à iniciação da docência, de acordo com Marcelo García (1999), uma vez que o/a professor/a começa a integrar um espaço que já existia e funcionava sem ele/ela, com suas normas, valores e



modos de ser e fazer. Nas narrativas analisadas, no entanto, a adaptabilidade exigida dos/as professores/as é lida, em linhas gerais, como um aspecto negativo, pois aparece fortemente vinculada à precarização do trabalho docente, uma vez que requer que o/a professor/a, ocupante de cargo temporário, atue preenchendo lacunas na distribuição de carga horária, assumindo componentes muito diversos de sua formação, o que pode comprometer diretamente a inserção profissional desse/a professor/a e as atividades desenvolvidas pela própria instituição de ensino.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração das narrativas pelos/as egressos/as das licenciaturas da UFSB permitiram que os sujeitos revisitassem, através da memória, o início de sua atuação com professor/a. Assim, a narrativa configurou-se como uma possibilidade de (re)conhecimento do que foi formador ao longo dos processos, em andamento, de inserção profissional dos/as professores/as iniciantes, evidenciando os problemas enfrentados, os caminhos percorridos e os desafios já superados.

A análise interpretativa-compreensiva das experiências compartilhadas, através das narrativas, mostraram que quatro unidades temáticas foram fortemente exploradas pelos/as narradores/as, a saber: as emoções vividas durante a inserção profissional, demonstrando que as experiências narradas foram atravessadas, sobretudo, pelo medo, insegurança, satisfação, alegria e realização, a importância da rede de apoio, que deu acolhida e amparo, nesse momento inicial da carreira, através de ações informais de colegas da educação, a exigência de adaptabilidade às necessidades da escola e a precarização do trabalho docente, especialmente no que tange à alocação em componentes curriculares diversos da área de formação dos sujeitos e ao regime de trabalho temporário.

A pesquisa possibilitou reflexões sobre a formação e inserção de professores/as iniciantes, em múltiplos contextos de atuação, no Extremo Sul baiano, e, em consonância com os estudos teóricos norteadores da investigação, ratificou a relevância dos primeiros anos de atuação, na construção da profissionalidade docente. Espera-se, como pontuado na introdução desse texto, que as discussões tecidas nessa análise possam subsidiar outras reflexões sobre políticas de formação, suporte e acompanhamento de docentes iniciantes, de modo que a universidade e a Educação Básica estreitem, cada vez mais, seus vínculos e que a inserção profissional de professores/as iniciantes possa ocorrer de forma acolhedora, humanizada e amorosa.



REFERÊNCIAS

- CASTRO, A. M. de. A; CRUZ, G. B; Contrato temporário e carreira docente: um estudo com professores iniciantes. Revista Cocar. Edição Especial. n. 28, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9148> Acesso em: 04 dez. 2024.
- CRUZ, G. B. da; LAHTERMAHER, F. Formação docente e o desafio da indução: contribuições de uma pesquisa-formação. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, PUCPRESS, v. 24, n. 82. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v24n82/1518-3483-rde-24-82-1121.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2024.
- DERISSO, M. C. C. Experiências de (re)início da docência na educação básica: a profissionalidade em foco. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/13999/Tese_Doutorado_MariaCeciliaCerninaroDerisso.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 05 dez. 2024.
- FREIRE, P.. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional**. 3.ed. Barcelona: Graó, 1998.
- GOLDENBERG, M.. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisas qualitativas em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2018.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER. M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Trad. de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia, 2004.
- SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr., 2014.
- SOUZA, E. C.; MEIRELES, M. M.. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, 2018.

