



ISSN - 2175-6600

Vol.17 | Número 39 | 2025

Submetido em: 27/12/2024

Aceito em: 12/04/2025

Publicado em: 10/06/2025

Iniciação à carreira docente: desafios e aprendizagens do ser professora

The beginning of the teaching career: challenges and learning of being a teacher

Iniciación a la carrera docente: desafíos y aprendizajes del ser profesora

Adriana Lima Monteiro Cunha¹
Neide Cavalcante Guedes²

 <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2025v17n39pe19002>

Resumo: Este estudo objetiva identificar como ocorreu o processo de iniciação à carreira docente dos sujeitos da pesquisa, evidenciando os desafios e as aprendizagens da docência. Na metodologia, utiliza-se a perspectiva Etnometodológica compreendida como a Teoria do Social que faz uso dos etnométodos, que são procedimentos construídos pelo sujeito social no seu cotidiano, e como dispositivo de pesquisa, a Entrevista Narrativa e o procedimento da Observação Participante. Os dados revelaram que há duas fases durante os primeiros anos de carreira – a exploração e a estabilização – vividas pelo iniciante no período correspondente a um até seis anos de atividades profissionais. Na primeira fase de exploração, que corresponde a um a três anos de carreira, as professoras iniciantes vivenciaram inúmeros desafios e choque de realidade. Na segunda fase de estabilização, que abrange de quatro a seis anos de carreira, as professoras iniciantes destacaram crescente autonomia profissional e aprendizagem com a docência. Portanto, durante o processo de iniciação à carreira, são necessárias ações que visem recepcionar os novos professores, como: volume de trabalho que não consuma todas as energias do professor; apoio da gestão, da coordenação pedagógica e dos professores experientes e compromisso definitivo por parte da instituição.

Palavras-chave: Formação docente. Docência. Aprendizagem.

Abstract: This study aims to identify how the process of the beginning of the teaching career of the research individuals unfolds, highlighting the challenges and the learning teaching processes. For the methodology, the ethnomethodological perspective understood as the Social Theory which uses the ethnomethods and are procedures built by the social subject in their daily lives and it is used as a research tool, the Narrative Interview

¹ Doutora em Educação. Universidade Federal do Piauí. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4587376889256886>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8718-4716>. Contato: adrianamonteiro10@ufpi.edu.br.

² Doutora em Educação. Universidade Federal do Piauí. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5201039816989812>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6801-3922>. Contato: neidecguedes@hotmail.com.



and the Participant Observation procedure. The data have revealed two existing phases during the early years of career – exploration and stabilisation – they're both experienced by the beginner in the period corresponding to one up to six years of professional activities. In the first phase of exploration which corresponds to one to three years of career, the beginning teachers have experienced numerous challenges and reality Shock. In the second phase of stabilization which covers between four to six years of their career, the new teachers have highlighted a growing professional autonomy and learning from teaching. Therefore, during the beginning process of career, some actions are necessary to welcome new teachers such as: amount of work that doesn't overwhelm the teacher; management, the pedagogical coordination and experienced teachers' support and final commitment on the part of the institution.

Keywords: Teaching training, Teaching. Learning.

Resumen: Este estudio tiene como objetivo identificar cómo se dio el proceso de iniciación a la carrera docente de los sujetos de la investigación, destacando los desafíos y los aprendizajes. En la metodología, utiliza la perspectiva etnometodológica, comprendida como la Teoría del Social que utiliza de los etnométodos, que son procedimientos contruidos por el sujeto social en su cotidiano, y como dispositivo de investigación, la Entrevista Narrativa y el procedimiento de Observación Participante. Los datos revelaron que existen dos fases durante los primeros años de la carrera – la exploración y la estabilización – vividas por el principiante en el período correspondiente a uno hasta seis años de actividades profesionales. En la primera fase de exploración, que corresponde a uno a tres años de su carrera, los profesores principiantes experimentaron numerosos desafíos y choque de realidad. En la segunda fase de estabilización, que cubre de cuatro a seis años de su carrera, los profesores principiantes destacaron una mayor autonomía profesional y el aprendizaje con la enseñanza. Por lo tanto, durante el proceso de iniciación a la carrera, son necesarias acciones direccionadas a la acogida de los nuevos docentes, tales como: volumen de trabajo que no consume todas las energías del profesor; apoyo de la dirección, coordinación pedagógica y docentes experimentados y compromiso definitivo por parte de la institución.

Palabras clave: Formación docente. Docencia. Aprendizaje.

1 INTRODUÇÃO

O início de carreira docente é uma fase tão importante quanto decisiva na vida profissional do professor, uma vez que é no decurso dessa fase que o professor vive tensões e intensas aprendizagens ao encarar a realidade escolar, e, como aponta Huberman (2007), a tomada de contato inicial com as situações de sala de aula tem lugar, por parte dos principiantes, preponderante em relação a outros aspectos, por isso, de um lado, o professor iniciante espera dar conta das atribuições da docência, por outro lado, precisa aprender a ser professor e a assumir essa complexa tarefa.

Desse modo, depreendemos que o início de carreira docente é uma fase crucial para a constituição docente, de suas aprendizagens e da socialização no âmbito do trabalho, pois é no transcurso da prática que o professor constrói e reconstrói o conhecimento profissional e estabelece contato com a ambiência escolar, com os colegas de profissão, sobretudo com os alunos.

Diante desse contexto, a discussão sobre o processo de iniciação ao ensino se constitui necessária do ponto de vista científico e educacional, pela possibilidade de compreensão acerca da inserção das professoras iniciantes na docência e sobre os



desafios enfrentados, que geralmente são vividos pela lógica da sobrevivência profissional. Ainda sob esse enfoque, requer-se dos professores iniciantes, ao começarem suas atividades em sala de aula, o apoio da escola ou do professor mais experiente, uma vez que o início da docência retrata um universo cheio de expectativas e muitas obrigações que recaem sobre o iniciante.

As atividades realizadas e incumbidas ao professor iniciante, na maioria das vezes, são concebidas como novas ou familiares no contexto do trabalho, entretanto as exigências impostas aos iniciantes no exercício da profissão são cobradas em igual proporção ao que cobram do professor veterano. Em razão disso e considerando as diversas exigências no início da carreira, é notória a importância do professor mais experiente na vida profissional do iniciante, visto que sua presença propicia apoio ou ajuda ao iniciante no desvelamento do processo de tornar-se docente.

Este texto é parte de uma tese doutoral, que estabelece como objetivo identificar como ocorreu o processo de iniciação a carreira docente dos sujeitos da pesquisa, evidenciando os desafios e as aprendizagens da docência. Para tanto, partimos da seguinte questão de estudo: como ocorreu a fase de iniciação à carreira docente, evidenciando os desafios e as aprendizagens da docência? É notório destacar como professor iniciante entendemos ser o profissional que tem de um até seis anos de atividades docente em sala de aula, conforme apontam Huberman (2007).

Como metodologia, optamos pela perspectiva etnometodológica, que se ocupa das ações cotidianas e das circunstâncias concretas dos atores sociais. Essa perspectiva de pesquisa visa estudar os etnométodos, consideradas as estratégias ou atividades rotineiras realizadas pelo ator social no cotidiano. Na produção dos dados, utilizamos o dispositivo da Entrevista Narrativa e o procedimento da Observação Participante com quatro professoras em início de carreira docente. Assim, a partir da Entrevista Narrativa, as interlocutoras narraram sobre o processo inicial da docência, destacando essa etapa como imprescindível para o desenvolvimento profissional, bem como a urgência de pensar ações que minimizem os impactos vividos pelo iniciante. Já o procedimento da Observação Participante propiciou a interação no contexto escolar, especificamente na ambiência da sala de aula das professoras iniciantes, estabelecendo diálogo com elas e com seus alunos, a fim de entender como ensinam e de que forma trabalham, durante o exercício profissional, os conhecimentos construídos em processo de formação inicial e os que produzem no próprio exercício da profissão.

O artigo está organizado em três partes, além da introdução e da conclusão. Nesta introdução, apresentamos a temática, os objetivos e o problema de pesquisa. Na segunda



parte, abordamos a fase de iniciação ao ensino, destacando as características dessa fase; na terceira parte, abordamos o percurso metodológico, evidenciando a perspectiva etnometodológica e os conceitos-chave da noção de membro e de indicialidade, assim como a produção dos dados, enfatizando o dispositivo de pesquisa Entrevista Narrativa e o procedimento da Observação Participante; na quarta parte, apresentamos os desafios e aprendizagens da docência, evidenciando as duas fases da carreira docente – a exploração e a estabilização. Na conclusão, enfatizamos o processo de iniciação à docência como uma importante etapa da carreira profissional do professor, que requer atenção por parte das instituições de ensino, sobretudo de apoio pedagógico aos professores iniciantes, principalmente nos primeiros anos de atividade docente.

2 A FASE DE INICIAÇÃO AO ENSINO

No que concerne ao início de carreira docente, autores como Huberman (2007), García (1999), Tardif e Raymond (2000), dentre outros, evidenciam as especificidades e características dessa etapa, demonstrando alguns aspectos relevantes para a construção do exercício profissional. O início da carreira profissional é uma fase que abrange os primeiros anos da profissão, sendo configurada pela passagem da condição de estudantes para professores. García (1999, p. 113) caracteriza essa fase como o período de tempo que compreende os primeiros anos de docência:

[...] nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter um certo equilíbrio profissional.

É uma fase de intensas aprendizagens em que o professor iniciante deve assumir a docência. Esse processo é complexo devido às diversas exigências conferidas ao professor iniciante; além de se apropriar dos conhecimentos necessários para desenvolver o ensino, ele precisa, concomitantemente, aprender a ensinar e a conviver em um lugar, que, para muitos, não passa despercebido, que é o espaço da escola, entretanto, passa a ser desafiador porque desempenha não mais a condição de aluno, mas, sim, a condição de professor.

Para Tardif e Raymond (2000), o início de carreira docente abrange duas fases importantes que marcam os primeiros anos de carreira: a fase de exploração e a fase de estabilização ou de consolidação. A primeira fase, segundo os referidos autores, é a fase de exploração, que abarca do primeiro ao terceiro ano de atividade em sala de aula e corresponde ao período de tempo em que o professor faz uma escolha provisória de sua



profissão. Esse período inicia-se através de tentativas e erros quando o iniciante sente a necessidade de ser aceito pelo círculo profissional (alunos, professores, diretores e coordenadores de escolas, pais de alunos, etc.) e passa a experimentar a condição de professor. É notório que a exploração pode variar de um professor para outro, visto as experiências vividas de cada um, e pode ser considerada fácil ou difícil, encarada com certo entusiasmo ou decepcionante, podendo ser condicionada pelas limitações da instituição.

Conforme afirmam Tardif e Raymond (2000), a segunda fase refere-se à estabilização ou consolidação, que corresponde do terceiro ao sétimo ano de atividade de sala de aula, em que o professor investe a longo prazo na sua profissão e que os membros da escola reconhecem que ele é capaz de se realizar profissionalmente. Nessa fase, o iniciante é suscetível a uma crescente autonomia profissional e tem maior confiança em si mesmo, o que faz os colegas de profissão acreditarem na ação do iniciante, pois ele demonstra domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente em relação aos aspectos pedagógicos, como a gestão da classe, planejamento do ensino, assimilação dos programas, etc. Nesse sentido, o professor iniciante manifesta um melhor equilíbrio profissional e, sobretudo, maior interesse pelos problemas de aprendizagem dos alunos, ou seja, ele está menos centrado em si mesmo e na matéria e mais voltado para os alunos.

Segundo Huberman (2007) a fase de iniciação à docência corresponde o período de tempo de um a seis anos de carreira profissional. Esse autor caracteriza como o período de um a três anos como entrada na carreira, vivenciada pelos momentos de sobrevivência e de descoberta. O período de tempo de quatro a seis anos de docência é caracterizado como fase de estabilização, quando o professor alcança estabilidade e independência, acrescida a um sentimento de competência pedagógica e crescente autonomia profissional.

Considerando as duas perspectivas teóricas de Tardif e Raymond (2000), e de Huberman (2007), adotamos, nesse estudo, a demarcação de tempo e as fases de início de carreira de Huberman (2007). Desse modo, evidenciamos que as interlocutoras são professoras e vivenciaram duas fases da carreira – a fase entrada na carreira e a fase de estabilização.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Acerca do desenvolvimento metodológico desta pesquisa, optamos pela perspectiva etnometodológica, que estuda as atividades práticas e as circunstâncias concretas dos

atores sociais por meio dos etnométodos³, que são estratégias ou atividades rotineiras realizadas pelo professor na ambiência da sala de aula. Tomando por base a Etnometodologia enquanto teoria do social, e deduzindo, conforme aponta Coulon (1995), que os etnometodólogos não produziram procedimentos próprios, e que, por essa razão são obrigados a utilizar instrumentos de outras bases de pesquisa, utilizamos, para a produção e a análise dos dados, o dispositivo da Entrevista Narrativa derivado da Pesquisa Narrativa e o procedimento da Observação Participante, originários da Etnografia.

Contamos com a colaboração de quatro professoras, em início de carreira, lotadas na Rede Municipal de Teresina. Essas professoras foram selecionadas para participar da pesquisa com base os seguintes critérios: que fossem egressos(as) do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, professores(as) efetivos(as) com até 6 (seis) anos na docência e tivesse disponibilidade de participar da pesquisa.

No primeiro encontro com as professoras, apresentamos o projeto de pesquisa e todos os aspectos relativos à investigação por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, explanando também acerca do documento de confidencialidade que assegura o anonimato das participantes do estudo. Assim, com o intuito de garantir o anonimato das professoras, sugerimos que cada uma escolhesse um codinome para identificá-las no trabalho. A princípio, solicitamos às interlocutoras que utilizassem o próprio nome, entretanto a maioria optou por codinomes, sendo de tal modo identificadas: Guerreira, Gabriela, Angelita, Ana Júlia.

Desse modo, utilizamos, nesta pesquisa, dois conceitos-chaves adotados pelos estudos etnometodológicos, que são: a noção de membro e de indicialidade. A noção de membro é relativa ao domínio da linguagem natural de uma pessoa, uma instituição e abrange os acontecimentos organizados pelo sujeito no contexto de atuação dele, quando mantém as expressões indiciais intactas e sem prejuízos ao entendimento do outro. Para Coulon (1995, p. 48), “[...] tornar-se um membro significa filiar-se a um grupo, a uma instituição, o que exige o progressivo domínio da linguagem institucional comum”. De maneira específica, a noção de membro, neste estudo, abrange a convivência no interior das escolas, do microespaço da sala de aula.

Em relação à indicialidade, vale lembrar que é um termo emprestado do campo da linguística e considera que a preocupação com a vida social se constitui por meio da linguagem. Aqui, destacamos não a linguagem erudita ou objetiva da Sociologia clássica,

³ De acordo com Coulon (1995), os etnométodos são os procedimentos ou os meios que constituem o raciocínio prático comum internalizados pelos atores sociais concebidos no cotidiano das suas práticas, que são observáveis e relatáveis pelos próprios membros.



mas aquela que é constituída, também, pela vida de professores que trabalham expressões indiciais no espaço de atuação e que somente podem ser percebidas pelos sujeitos que ali estão e comungam diariamente de suas construções, desempenhando papéis como docentes e sujeitos relacionais.

Adotamos, como procedimento para construção e análise dos dados, as Entrevistas Narrativas e a Observação Participante. A Entrevista Narrativa, neste estudo, consiste em um dispositivo de produção de dados. De antemão, o motivo de utilizar a Entrevista Narrativa decorreu em razão da perspectiva etnometodológica, na percepção das atividades práticas que as interlocutoras deste estudo produzem, interpretam e descrevem sobre aspectos da sua formação e do seu início de carreira, comunicando-se e localizando-se em dado contexto social. A entrevista narrativa, nos estudos etnometodológicos, propicia ao pesquisador aproximação com as histórias de vida dos sujeitos e com a sua trajetória formativa e profissional, quer dizer, a partir da narrativa é possível adentrar nos processos de vida e de formação dos atores sociais, tendo em vista apreender, de forma densa, os pormenores desse processo.

De acordo com Bertaux (2010, p. 15), a narrativa de vida resulta em uma forma particular de entrevista que seria a “entrevista narrativa, durante a qual um ‘pesquisador’ pede a uma pessoa, então denominada ‘sujeito’, que lhe conte toda ou uma parte de sua experiência vivida”. Dessa maneira, tomando a entrevista narrativa como um caminho para desvelar uma parte significativa das experiências vividas pelas interlocutoras, buscamos encorajá-las e estimulá-las a contar acerca do seu processo formativo e da inserção na carreira docente.

A inserção no campo de pesquisa ofereceu condições de apreensão da realidade pelas interlocutoras, uma vez membro daquele lugar, os acordos eram estabelecidos de forma natural. Para tanto, também foram levadas em consideração as expressões indiciais que foram colocadas e apreendidas pelas professoras com naturalidade, a saber: os gestos, entonações nos ditos e nos silenciamentos que foram postos com frequência e sem prejuízo de entendimento.

Sobre a realização das entrevistas, ocorreu no mês de dezembro de 2018, na Escola Leste, e, na Escola Sudeste, com duas interlocutoras; e no mês de dezembro de 2019, na Escola Sudeste e na Escola Sul, com mais duas interlocutoras, que são professoras em início de carreira. Esse longo tempo para aplicação das entrevistas decorreu em razão da necessidade de ampliação da amostragem de interlocutores, emergindo, assim, o interesse de procurar outras escolas que tivessem professores iniciantes. Essa busca *in loco*

concretizou-se no ano de 2019 e oportunizou tanto a inserção nas escolas quanto a realização das entrevistas.

Desse modo, averiguamos com as interlocutoras o melhor dia para realização das entrevistas, e, de forma unânime, todas escolheram no dia do horário pedagógico. Havíamos pedido às professoras que a entrevista fosse realizada em um local tranquilo, sem interrupções de docentes e alunos, assim cada uma tomou cuidado de escolher um espaço viável para ser entrevistada. Os espaços escolhidos pelas interlocutoras foram: a sala de leitura, onde foi realizada a entrevista com a professora Guerreira; a biblioteca, com a professora Gabriela; a sala dos professores, com a professora Angelita; e a sala de aula, com a professora Ana Júlia – essa sala foi reservada pela mesma.

A Entrevista Narrativa é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, tendo características específicas (Jovchelovitch; Bauer, 2010). Para se conseguir essa profundidade são necessárias algumas medidas, como, por exemplo, que o pesquisador deve, o mínimo possível, interferir na narrativa, ele precisa reservar um ambiente que garanta essa minimização de interrupção e crie condições para que o interlocutor se sinta à vontade para contar sua história.

Esse tipo de dispositivo emprega o esquema de narração em que a perspectiva do entrevistado se revela melhor nas histórias que ele revela a partir da sua própria linguagem, oportunizando a narração dos acontecimentos. Desta maneira, para alcançar essa narração mediante a entrevista foi necessário preparar um esquema autogerador, quer dizer, essa preparação requer tanto o domínio do objetivo da pesquisa quanto a formulação das questões norteadoras, que foram contempladas em duas questões, como: fale sobre sua trajetória de formação no Curso de Pedagogia e narre como essa formação contribuiu ou não para sua prática em início de carreira.

A observação participante, neste estudo, é caracterizada como um procedimento de pesquisa necessário para estabelecer contato com os sujeitos, buscando a permanência *in loco* e o desvelamento do cotidiano de quatro professoras em início de carreira, vinculadas a três escolas da Secretaria Municipal de Educação na Cidade de Teresina. A operacionalidade da observação participante ocorreu com a entrada no campo e transcorreu com as idas às escolas, ao tempo em que nos aproximávamos das atividades desenvolvidas pelas professoras com o intuito de garantir a afiliação.

Assim sendo, a natureza dessa investigação se concentra no campo da educação, subsidiada pela perspectiva Etnometodológica, que não forjou uma metodologia específica, tomando emprestado da Etnografia os procedimentos da observação participante e do diário de campo. A observação participante, como procedimento adepto desse tipo de



pesquisa, cabe perfeitamente na apreensão do processo educativo, do cotidiano de professoras que estão a aprender a ensinar, pois diariamente mantêm estreitos nexos com as pessoas, com a comunidade, com o conhecimento, com as confrontações entre o instituído e o instituinte.

Angrosino (2009) caracteriza a observação participante como um estilo obtido pelo pesquisador no decurso da pesquisa. Ao utilizar esse procedimento, a intenção foi ser vista como alguém comum para as interlocutoras, transcendendo, sobretudo, a figura de pesquisadora. Diante disso, as escolas aceitaram participar do estudo, entendendo que isso traria contribuição tanto para a própria escola quanto para as professoras. Ressaltamos, ainda, que, ao trabalharmos com a observação participante, prevíamos alguns riscos no percurso da investigação, pois dependíamos da boa vontade das professoras e das escolas.

4 DESAFIOS E APRENDIZAGENS DA DOCÊNCIA

Para melhor entendimento das fases – entrada na carreira e estabilização –, dialogamos com os estudos de Huberman (2007), ao tratar das principais características vividas pelos professores iniciantes no exercício da profissão, de maneira específica, evidenciando os acontecimentos que marcaram as trajetórias profissionais. Logo, para a fase de exploração ou entrada na carreira, destacamos os depoimentos de duas das interlocutoras deste estudo: Angelita e Guerreira.

O depoimento da interlocutora Angelita enfatiza o aspecto de sobrevivência – o choque de realidade, sobretudo com a situação de sala de aula, revelando:

Peguei uma turma de outra professora, ela saiu da escola, eu entrei. [...] eles já tinham um ritmo dela, eu senti essa dificuldade, porque tudo já era como a professora fazia, mas eu sou outra. Eu não vou seguir o método que ela [...]. Então, eu vi essa diferença. Nessa, tive essa dificuldade, dos meninos acompanharem meu ritmo, mas depois, com uns dois, três meses, eles começaram a se acostumar comigo, a questão também da forma de ensinar, a fazer a correção no quadro. Que eu falo muito, eles ficaram meio assim [...]. A professora só dava um visto e eu não, eu corrijo no quadro[...] (Angelita, 2019).

Angelita, ao iniciar sua carreira docente, confrontou-se com alguns desafios, como a socialização profissional com o precedente de uma situação atípica, qual seja: assumir uma turma já em andamento devido à saída de outra professora. Esse desafio repercutiu em outro: a turma já tinha um ritmo definido, em que os alunos já haviam se adaptado à metodologia de outra professora, o que requeria o reajuste do seu planejamento e da metodologia para os alunos acompanharem a sua dinâmica de sala de aula.

A profissão docente é susceptível de incerteza e improvisação e exige que o professor tenha preparação para lidar com tais situações inesperadas, isso porque, no cotidiano da escola, somos chamados a responder a dilemas que não têm respostas prontas e que exigem de nós formação sólida e humana que nos permita, no momento certo, estarmos à altura das responsabilidades (Nóvoa, 2019).

Nesse sentido, Pacheco e Flores (1999) destacam que existem muitos fatores que são decisivos para a socialização do iniciante na carreira, como o local de trabalho, as experiências profissionais e o contato com a sala de aula. Entretanto, esses autores enfatizam que as interações professor e aluno e as características intrínsecas de sala de aula constituem os fatores mais marcantes no processo de socialização do professor iniciante. Isso se justifica pela natureza do ensino: o frequente isolamento dos professores e o caráter transitório e invisível do processo de aprendizagem.

Portanto, são os alunos, muito mais do que os outros professores, que validam e reforçam as decisões e a atuação do professor iniciante, contribuindo, assim, para a determinação do seu papel através das suas expectativas e da legitimação dos seus sucessos e das eventuais dificuldades (Pacheco; Flores, 1999).

Guerreira, quando narra sobre sua inserção na docência como professora efetiva, reforça que a socialização profissional é um fator decisivo no início de carreira docente:

[...] ingressei na Rede Municipal, tive que acompanhar um ritmo de uma rede atuante em termos de metas e projeções e, claro, buscando fazer um trabalho com vista à aprendizagem de meus alunos (turma de IDEB), sendo, portanto, um desafio, mas conseguimos (equipe), pois atingimos a meta e, até hoje, tenho contato com meus primeiros alunos, que reconhecem meu trabalho (Guerreira, 2019).

A inserção na carreira é um processo nada suave, pois há tensões e resistências, acometidas, presumidamente, por parte da instituição de ensino, que, ao invés de colaborar com o professor iniciante, oportunizando a compreensão e análise acerca das situações inerentes a profissão, responsabiliza-os por situações complexas e novas.

A professora Guerreira teve uma turma difícil e foco do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e, por estar imersa nessa conjuntura educacional, na qual deve seguir determinadas exigências de ordem estrutural, como atingir objetivos educacionais preestabelecidos pelos índices de desenvolvimento da educação básica, tinha a pressão do controle, tanto externo, das exigências educacionais da Secretária de Educação Municipal, quanto interno, das cobranças da gestão sobre seu trabalho.

Encarregar os professores iniciantes de turmas difíceis é uma prática comum no início de carreira e isso pode afetar bruscamente seu ciclo de vida profissional por estarem, ainda, na fase de exploração, na qual o professor faz uma opção provisória. Iniciar-se

através de tentativas e erros e estar a adquirir conhecimentos dos contornos da profissão pode acarretar fatores de desânimo e gerar no professor traumas e/ou o abandono da carreira.

De acordo com Tardif e Raymond (2000), essa fase de exploração que abrange a entrada na carreira pode variar de um professor para outro, podendo ser percebida como fácil ou difícil, e, na maioria das vezes, pode ser condicionada pelas limitações da instituição. Tardif e Raymond (2000, p. 228) advertem que

[...] essa fase é tão crucial que leva uma porcentagem importante de iniciantes a abandonar a profissão ou simplesmente a se questionar sobre a escolha da profissão e sobre a continuidade da carreira, conforme a importância do “choque com a realidade”.

Diante desse pressuposto, de que o início de carreira docente se configura como uma fase delicada e determinante para o desenvolvimento profissional, o iniciante é levado a se questionar se realmente vale a pena continuar na profissão ou buscar maneiras de contornar esse estado de choque, a partir do investimento no trabalho.

Em relação a outra fase de iniciação à carreira, compreendida como a fase de estabilização, que corresponde ao tempo de quatro a seis anos na docência, basicamente envolve os professores que já passaram pela fase anterior – de exploração – designada, de acordo com Huberman (2007, p. 39), como estágio de “[...] comprometimento definitivo ou estabilização e da tomada de responsabilidades”. Segundo o referido autor, é durante essa fase que os professores iniciantes centram maior atenção no domínio das diversas características da profissão, sobretudo nos alunos; sentem-se mais seguros para tomar decisões. É a fase que precede ligeiramente o sentimento de autonomia profissional crescente e que fazem investimento na formação contínua⁴. Para essa fase, evidenciamos a observação participante de duas interlocutoras: Gabriela e Ana Júlia.

As observações se iniciaram em agosto de 2018 e finalizaram-se em março de 2020. Para identificação das escolas, utilizei os seguintes codinomes: Escola Leste, Escola Sudeste e Escola Sul. No tocante ao término das observações, na Escola Leste foram finalizadas em novembro de 2019, já na Escola Sudeste e Escola Sul as observações foram encerradas em março de 2020. As observações aconteceram em um período de quase um (1) ano e 6 (seis) meses.

No que diz respeito à crescente autonomia profissional, implica, ao professor iniciante, o entendimento de que esse processo é construído permanentemente no

⁴ Todas as interlocutoras deste estudo, durante a fase de estabilização, procuraram aprimorar a sua formação contínua, através de uma pós-graduação em nível *lato sensu*, exceto a interlocutora Guerreira, que investiu nessa formação antes de ingressar efetivamente na docência.



exercício da profissão, não de maneira isolada, mesmo reconhecendo que o professor é quem decide sobre sua ação profissional, mas é preciso considerar que sua ação tem influências de diretrizes externas e internas e essas podem afetar suas decisões. Nessa perspectiva, Contreras (2002, p. 197) aduz: “[...] a autonomia, como os valores morais em geral, não é uma capacidade individual, não é um estado ou um atributo das pessoas, mas um exercício, uma qualidade da vida que vivem”.

Sendo assim, o professor iniciante, no decorrer da carreira, vai construindo sua compreensão sobre a profissão docente e tomando consciência da tarefa que tem pela frente, de que educar é uma atividade complexa e configura-se como um ato político, ético, educativo e social, e está diretamente relacionada à sua posição e deliberação em favor da educação de qualidade. Nessa direção, Contreras (2002, p. 197) evidencia que:

A perspectiva do docente como profissional reflexivo nos permite construir a noção de autonomia como um exercício, como uma forma de intervenção nos contextos concretos da prática onde as decisões são produto de consideração da complexidade, ambiguidade e conflituosidade das situações.

Partindo desse entendimento, corroboramos o pensamento do autor, de que a autonomia é uma construção permanente em uma prática de relações, ou seja, o professor iniciante, ao longo do processo de desenvolvimento profissional, envolve-se, e, ao mesmo tempo, participa e delibera no/sobre o cenário formativo – na escola e com os atores que constituem esse ambiente; posiciona-se diante das imposições e busca, de forma contínua, aprender e, por conseguinte, favorecer aos alunos a construção de seu aprendizado. Então, sucintamente, compreendemos que a autonomia profissional se desenvolve em contexto de relações, e não isoladamente.

Retomando a fase de estabilização que abrange o início de carreira, constatamos, a partir das observações, que as professoras Gabriela e Ana Júlia a vivenciaram durante o estudo e demonstraram, ao longo de suas atuações profissionais, segurança, conhecimento do conteúdo, domínio da turma, conhecimento dos alunos e de suas características e uma crescente autonomia profissional que refletia nas decisões que assumiam diante das divergências que apareciam no transcurso da prática, as quais requeriam posição ética e política acerca da qualidade de ensino, em vista de melhores condições da própria profissão e da sua prática.

Assim sendo, para melhor compreensão dessa fase, evidenciando tais características, explicitamos momentos de atuação das professoras em sala de aula. Para tanto, os dados foram produzidos durante a observação participante, o qual consideramos um procedimento de suma importância e fundamental para o desenvolvimento da pesquisa,



por oportunizar a interação entre nós – pesquisadoras e interlocutoras – no contexto escolar, principalmente pelos inter-relacionamentos estabelecidos com as professoras e com os alunos, por meio das observações na ambiência da sala de aula, o que facilitou o desvelamento da atuação profissional das professoras. Basicamente, a partir desse procedimento de pesquisa, foi possível, também, desvendar os conhecimentos que subsidiam o exercício profissional das professoras.

Diante desse contexto, consideramos que as observações relacionadas à atuação profissional da professora Gabriela na ambiência da sala de aula se iniciaram no segundo semestre de 2018, o que pressupõe maior interação com os seus alunos. Quanto às observações relativas à atuação das professoras Gabriela e Ana Júlia, evidenciamos que começaram somente no segundo semestre de 2019, tendo em vista a necessidade de ampliação de participantes no estudo.

Os dados da observação participante foram produzidos a partir de um roteiro de orientação, evidenciando os seguintes aspectos: apresentação da pesquisadora para os alunos; organização da aula, a relação da professora com os alunos e a sequência didática; o modo como a professora trabalhava o conteúdo; as limitações no contexto da prática; os códigos que as professoras estabeleceram com seus alunos e a gestão, entre outros. Para desvelamento da atuação das professoras, durante a fase de estabilização, foram destacados os consecutivos aspectos: a sequência didática, o modo como a professora trabalhava o conteúdo e suas limitações no contexto da prática.

No que diz respeito à atuação da professora Gabriela, ela atuava no terceiro ano do Ensino Fundamental na Escola Leste, em uma turma considerada pela escola como mediana, tendo em vista que os alunos não sabiam ler e escrever. Sobre a organização das suas aulas, constatamos que essa professora seguia a seguinte sequenciação didática: ao entrar na sala de aula, explicitava, inicialmente, aos alunos como aconteceriam as atividades daquela aula. Primeiramente, ela questionava quais alunos haviam feito o “para casa”, em seguida, registrava em uma folha exposta na parede da sala, visível a todos, quem tinha feito a atividade e anotava tanto os que fizeram a referida atividade quanto aqueles que não a fizeram. Na sequência, a professora Gabriela explorava e respondia tal atividade junto com seus alunos.

Concernente ao aspecto conhecimento do conteúdo, a referida professora abordava o conteúdo, instigando, inicialmente, os alunos sobre o tema, descobrindo sobre seus conhecimentos prévios a respeito daquele assunto. Durante a explanação do assunto, ela demonstrava conhecimento do conteúdo, bem como expressava preocupação em saber se os alunos tinham entendido o que ela estava explicando e, posteriormente, realizava



atividades para melhor percepção se os alunos realmente aprenderam. Na fase de estabilização, evidencia-se que o professor está mais centrado nos seus alunos e na apropriação do conhecimento por parte deles. O conhecimento didático do conteúdo, conforme assinala García (2010, p. 14),

[...] se vincula à forma como os professores consideram que é preciso ajudar os alunos a compreender um determinado conteúdo. Inclui as formas de representar e formular o conteúdo para torná-lo compreensível aos demais, assim como um conhecimento sobre o que torna fácil ou difícil aprender [...].

Consoante a perspectiva do referido autor, depreendemos que tanto o professor iniciante como o mais experiente precisam se apropriar do conhecimento do conteúdo, fundamental ao exercício docente, mas é necessário, além de saber o assunto, também saber relacioná-lo com o conhecimento do contexto e dos seus alunos. Desse modo, a professora Gabriela tanto demonstrava domínio do conteúdo quanto conhecimento dos alunos e de suas características, estando sempre preocupada em saber quem havia aprendido o assunto, quem precisava de mais atenção e acompanhamento.

No contexto da prática, é possível identificar, uma das principais limitações, a necessidade de participação dos pais no acompanhamento escolar dos seus filhos. Diante desse contexto e também sabendo da necessidade educativa dos alunos, a professora Gabriela elaborava etnométodos, ou seja, criava estratégias para resolver o referido problema. De modo específico, ela reservava um momento no final da aula para explicar o conteúdo e tirar dúvidas sobre o “para casa”. Esse momento formativo ocorreu até os alunos adquirem certa autonomia para entender a atividade e, assim, respondê-la.

A esse respeito, García (2010, p. 13) afirma que para ensinar não basta saber a matéria que se ensina, é preciso compreender que “[...] existem outros tipos de conhecimentos que também são importantes: o conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo e também de como se ensina”. Por essa razão, a propositiva da professora Gabriela em ampliar possibilidades para que seus alunos construam seu próprio aprendizado converge para a compreensão do referido autor. Portanto, o professor iniciante, na fase de estabilização, preocupa-se menos consigo próprio e mais com os alunos, tem maior segurança para lidar com situações complexas ou inesperadas, e consolida e aperfeiçoa os seus conhecimentos no contexto da sua prática.

Diante dessas características, direcionamos o olhar para a atuação profissional de Ana Júlia, que, na época da pesquisa encontrava-se na fase de estabilização e manifestava as mencionadas características. Na condição de professora iniciante, no período desta pesquisa, atuava no quinto ano do Ensino Fundamental, na Escola Sul; e, sobre a



organização de suas aulas, seguia a mesma sequência didática contemplada nas seguintes etapas: leitura deleite, correção do “para casa”, conteúdo do dia, atividade do livro e atividade de classe (essa última atividade é elaborada e confeccionada pela própria professora), e tarefa para casa.

Por ter adquirido, nessa fase de estabilização, maior autonomia profissional, a supramencionada professora agregava às suas aulas outras possibilidades de contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, como leituras complementares. Nesse sentido, estabilizar significa acentuar a sua autonomia profissional, as suas prerrogativas, e realizar, conforme as suas necessidades e objetivos educacionais, a sua performance.

A partir das observações, constatamos que a professora Ana Júlia estruturava seu planejamento didático com vistas a alcançar os propósitos educacionais e as necessidades dos seus alunos, além de seus planos de aula serem adaptados para alcançar essas necessidades educacionais e favorecerem o aprendizado deles, por exemplo, o momento da acolhida tornou-se o momento da leitura deleite.

No início de cada aula, a professora destinava determinado tempo para realização da atividade – “leitura deleite” – com o propósito de instigar os alunos a outras leituras além daquelas incluídas na matriz curricular. Cabe destacar que essa atividade de caráter educativo foi financiada pela própria professora, tendo em vista que a escola não tinha recursos suficientes para custeá-la.

Esse momento formativo foi pensado pela professora da seguinte forma: no início do ano letivo, ela selecionou cinco livros que seriam lidos durante aquele ano. Embora esses livros não fizessem parte da matriz curricular, abrangiam o processo educacional em sala de aula. Tendo em vista a demanda oriunda dos seus alunos, a grande maioria dos alunos vinham de famílias com as condições menos favorecidas, essa atividade favorecia outras possibilidades, como ampliação das leituras e a construção de novos conhecimentos.

Dessa forma, essa tomada de consciência assumida pela referida professora converge para a perspectiva de Shulman (2014, p. 207) acerca do domínio que o professor deve possuir do conhecimento pedagógico do conteúdo, “[...] porque identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar”. O referido autor tem especial atenção à referida categoria, pelo fato de o professor, no seu processo de formação, tanto acadêmica como, principalmente, de iniciação ao ensino e formação contínua, tem condições de identificar e transformar determinado conhecimento advindo da cultura erudita e de pesquisas científicas em conhecimentos voltados para o ensino, propiciando, também, que seu aluno aprenda, apreenda e construa seu próprio aprendizado (Vieira; Araújo,

2016). Assim sendo, Shulman (2014, p. 207) explicita que esse conhecimento pedagógico do conteúdo representa:

[...] a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula.

De acordo com o referido autor, essa categoria de conhecimento representa a articulação entre outras duas importantes categorias: o conhecimento do conteúdo e o pedagógico geral. É indispensável e fundamental ao professor iniciante o domínio desses conhecimentos, ou seja, para ensinar é necessário entender realmente o tema explorado e, por sua vez, dominar os princípios e as estratégias mais abrangentes de organização de sala de aula. Assim, depreendemos, diante das observações, que a professora Ana Júlia dominava o conhecimento do conteúdo e, além disso, proporcionava, ao longo do processo educativo, a participação contínua dos seus alunos, favorecendo as condições para que todos os alunos se envolvessem e participassem das aulas.

Para Tardif e Raymond (2000), basicamente, é no início da carreira que a estruturação do conhecimento profissional é mais decisivo e importante, estando ligada à experiência docente, isto é, o professor iniciante obtém maior e melhor gestão da classe, conseqüentemente, tem mais controle profissional em decidir sobre as situações complexas que permeiam a docência, e está mais centrado nos objetivos educacionais, sobretudo nos alunos.

Dessa forma, Ana Júlia externa, tanto por meio da sua prática em sala de aula quanto na entrevista narrativa, que, durante os anos de carreira, especificamente a partir do segundo ano, definiu a sua identidade profissional. Essa constatação fica evidente ao afirmar:

O segundo ano já foi melhor, mas o primeiro ano foi. [...] fui criando a minha personalidade profissional a partir dos anos que eu fui vivenciando. Hoje em dia, os alunos da escola inteira já me conhecem, eles sabem como é que eu faço, os alunos comentam a aula da tia Ana Júlia, a gente tem que fazer isso [...]. Quando eles vêm para ser meus alunos, eles já sabem como é que eu sou. Então, nos primeiros anos, você tem que mostrar que você é a autoridade, que eles têm que me respeitar [...]. Os pais já sabem como é a minha metodologia de trabalho, os alunos já sabem. Então, você já fica mais naquela comodidade de não ficar mostrando aquilo ali o tempo todo, porque eles já sabem como é que você trabalha [...] (Ana Júlia, 2019).

O relato de Ana Júlia revela que o início de carreira é um período de tempo crucial e cheio de expectativas, que exige segurança no que faz e domínio de turma, principalmente, para adquirir respeito por parte dos alunos. Diante dessa posição, depreendemos que é durante a transição da fase de entrada na carreira (fase de exploração) à fase de

estabilização que a professora iniciante foi definindo sua identidade profissional e, por consequência, adquiriu mais autonomia e segurança em sala de aula. Supostamente, no início da carreira, a citada professora tomou consciência “[...] em relação aos diferentes elementos que fundamentam a profissão e sua integração na situação profissional de trabalho leva à construção gradual de uma identidade profissional” (Tardif; Raymond, 2000, p. 229).

Certamente, a consistência teórica e, possivelmente, o conhecimento profissional adquirido, tanto na formação inicial e, sobretudo, no decurso do processo de iniciação ao ensino, especificamente na fase de estabilização, proporcionou à professora Ana Júlia tomada de responsabilidade e consciência sobre a profissão.

No que se refere às limitações no contexto da prática de Ana Júlia, foi enfatizada por ela a falta de recursos didáticos e de incentivo à formação continuada por parte da Prefeitura de Teresina. Relativo aos recursos didáticos, mesmo considerado um aspecto limitante do desenvolvimento profissional, não restringiu totalmente a interlocutora no desenvolvimento de sua prática docente, uma vez que buscava meios que favorecessem o aprendizado pelo aluno, como, por exemplo, investimento próprio na confecção das atividades de classes e dos materiais didáticos, compras de livros complementares, visitas ao cinema e outros.

Em relação à falta de incentivo à formação continuada, Ana Júlia aponta que: “[...] porque não tem incentivo também da Prefeitura. Quando vem, é coisas para vagas, cursos ficam sempre na secretaria, não chega para o professor. Que é que deveria se escrever, quem deveria participar, porque quem está dentro da sala de aula é o professor”. No tocante a essa posição sobre o isolamento vivido pelos professores iniciantes e a ausência de incentivo à formação continuada no início de carreira, evidenciamos que esses aspectos afetam, de forma prejudicial, a profissão docente, por considerar que o neófito convive além do processo nada fácil de iniciação à docência, condições de instabilidade e incertezas no exercício profissional.

A profissão docente, nas próximas décadas, conforme aponta Imbernón (2011, p. 35), deverá desenvolver-se em uma sociedade em mudança, com alto nível tecnológico e avanço do conhecimento. O autor reforça, ainda, que “[...] isso implica não apenas a preparação disciplinar, curricular, mediadora, ética, institucional, coletiva, mas também uma importante bagagem sociocultural e de outros elementos que até o momento não pertenciam à profissão [...]”.

O professor iniciante deve estar preparado para agir em um contexto múltiplo e complexo, para tanto, é necessário que tenha adquirido formação ampla que garanta atuar na mudança e para a mudança.

O que determina, perante o exposto, a urgência de se pensar sobre o processo de iniciação à carreira, perspectivando maneiras de recepcionar os novos professores e de se agir através de medidas pontuais que atenuem esse início, notadamente: volume de trabalho que não consuma todas as energias do professor; apoio da gestão, coordenação pedagógica e dos professores experientes, em vez de controle exacerbado; compromisso definitivo por parte da instituição; colegas de profissão mais acessíveis com os quais se possa contar, sobretudo no decorrer dessa fase; e, também, programas de apoio aos professores iniciantes.

5 CONCLUSÃO

A fase de iniciação à docência apresenta características específicas que foram apreciadas conforme as narrativas das interlocutoras e a observação participante. Desse modo, a partir da literatura específica e dos dados da pesquisa, depreendemos que há duas fases durante os primeiros anos de carreira – a exploração e a estabilização – vividas pelo iniciante em um período de tempo correspondente de um até seis anos de atividades em sala de aula, significando que cada fase apresenta características distintas.

Na primeira fase, que corresponde à exploração ou entrada na carreira, considerando as recorrências das narrativas, constatamos as categorias empíricas: choque de realidade e desafios. Quanto à outra fase, a de estabilização, evidenciamos, tomando por base as observações, os aspectos: a sequência didática, o modo como a professora trabalhava o conteúdo e suas limitações no contexto da prática.

Os relatos narrativos apontaram que o choque de realidade e os desafios vividos pelas interlocutoras no início da carreira docente são ocasionados por dois aspectos que permeiam a atividade do professor: o processo de ensino, especificamente as questões relacionadas ao planejamento, à metodologia e, sobretudo, à gestão das aulas e da turma; e o contexto de trabalho, concernente à socialização profissional no contexto da instituição de trabalho. A esse respeito, algumas medidas podem atenuar o choque de realidade e os desafios que se se apresentam no percorrer desse processo, como: horários flexíveis; apoio da gestão e da coordenação pedagógica; colegas de trabalhos acessíveis a colaborar com



esse processo; acesso a recursos didáticos que facilitem suas atividades e, possivelmente, que haja um elo entre Universidade e Escola.

Assim, compreendemos o processo de iniciação à docência como uma importante etapa da carreira profissional do professor, como um momento que ele aprende a ensinar e a tornar-se professor e, portanto, carece de atenção por parte das instituições de ensino, sobretudo de apoio pedagógico aos professores iniciantes, principalmente nos primeiros anos de atividade docente.

Portanto, esta pesquisa vem contribuir para o campo científico e educacional suscitando novos estudos e questionamentos acerca da inserção das professoras na docência e dos sentimentos que marcaram sua trajetória profissional, incitando reflexões e ações tanto das instâncias formadoras- Universidade e Escola -, quanto políticas públicas voltadas para o processo de iniciação a carreira docente.

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: UFRN. São Paulo: Paullus, 2010.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. *In*: Nóvoa, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 155-191.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCÍA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49. ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 10 abr. 2020.

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, Martin; GASKELL, George. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 90-113.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 31-61.



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

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

PACHECO, José Francisco de Almeida.; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez./2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acessível em: 01 fev. 2020.

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera. Os estudos de Shulman sobre formação e profissionalização docente nas produções acadêmicas brasileiras. **Revista Cadernos de Educação**, n. 53, p. 80-100, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/9154>. Acesso em: 20 abr. 2020.

