



ISSN - 2175-6600

Vol.17 | Número 39 | 2025

Submetido em: 28/12/2024

Aceito em: 07/04/2025

Publicado em: 10/06/2025

---

**Professor iniciante frente a situações complexas de ensino:** desafios do processo de aprendizagem sobre a profissão

**Beginning teacher facing complex teaching situations:** challenges of the learning process about the profession

**Docente principiante ante situaciones docentes complejas:** desafíos del proceso de aprendizaje sobre la profesión

*Amanda Raquel Rodrigues Pessoa<sup>1</sup>  
Iure Coutre Gurgel<sup>2</sup>  
Isabel Maria Sabino de Farias<sup>3</sup>*

 <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2025v17n39pe19040>

**Resumo:** O presente estudo objetiva abordar os desafios da entrada na carreira, sobre como os professores iniciantes lidam com as situações complexas que envolvem o trabalho docente. Apoiados nas formulações de Vaillant; García (2012) e Cruz; Farias; Hobold (2020), discutimos o quanto esse período é potencialmente marcante na constituição de si, em virtude da sua capacidade de marcar e influenciar as distintas relações estabelecidas no ambiente de trabalho, corroborando de maneira basilar no desenvolvimento profissional docente. Recorremos a (auto)biografia como metodologia de análise com cinco professores iniciantes formados em Educação Física. Os contextos narrados pelos iniciantes evidenciam a complexidade da relação professor e aluno, exigindo tomadas de decisões, as quais se ligam à pessoa do professor, à personalidade, aos seus valores e sentimentos, ultrapassando a esfera educativa.

**Palavras-chave:** Aprendizagem profissional. Professores iniciantes. Desafios da docência.

---

<sup>1</sup>IFCE- Campus Juazeiro do Norte. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2162311737846261>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6625-3938>. Contato: [amandaraquel@ifce.edu.br](mailto:amandaraquel@ifce.edu.br)

<sup>2</sup>UECE- Fortaleza. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7432960914006618>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3760-2764>. Contato: [iure.gurgel@aluno.uece.br](mailto:iure.gurgel@aluno.uece.br)

<sup>3</sup>UECE- Fortaleza. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4537311001790225>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1799-0963>. Contato: [isabel.sabino@uece.br](mailto:isabel.sabino@uece.br)



**Abstract:** The present study aims to address the challenges of entering the career, on how beginning teachers deal with the complex situations involving teaching work. Supporting the theories of authors such as Vaillant; García (2012); Cross; Farias; Hobold (2020) we discuss how this period is potentially remarkable in the formulation of oneself, due to its ability to mark and influence the different relationships established in the work environment, corroborating in a fundamental way the teaching professional development. We used (auto)biography as an analysis methodology with five beginning teachers trained in Physical Education. The contexts narrated by the beginners highlight the complexity of the teacher and student relationship, requiring decision-making, which is linked to the teacher's person, personality, values and feelings, going beyond the educational sphere.

**Keywords:** Professional learning. Beginning teachers. Challenges of teaching.

**Resumen:** El presente estudio tiene como objetivo abordar los desafíos del ingreso a la carrera, sobre cómo los docentes principiantes enfrentan las situaciones complejas que involucran el trabajo docente. Apoyando las teorías de autores como Vaillant; García (2012); Cruz; Farias; Hobold (2020) discutimos cómo este período es potencialmente destacable en la formulación de uno mismo, por su capacidad para marcar e influir en las diferentes relaciones que se establecen en el ámbito laboral, corroborando de manera fundamental el desarrollo profesional docente. Se utilizó la (auto)biografía como metodología de análisis con cinco profesores principiantes capacitados en Educación Física. Los contextos narrados por los principiantes resaltan la complejidad de la relación profesor-alumno, exigiendo una toma de decisiones, que está vinculada a la persona, personalidad, valores y sentimientos del profesor, yendo más allá del ámbito educativo.

**Palabras clave:** Aprendizaje profesional. Profesores principiantes. Retos de la enseñanza.

## 1 INTRODUÇÃO

A docência é uma profissão cercada por processos sociais, afetivos e de interação humana. Estudos como os de Tardif e Lessard (2007; 2012) e Therrien (2012), entre outros, ressaltam ser a natureza social do fazer do professor um aspecto característico e definidor das suas funções na escola. Este traço reforça a premissa de que as experiências estabelecidas na dinâmica escolar se mostram capazes de afetar uma carreira, o que tende a influenciar o desenvolvimento profissional docente.

O professor, no decorrer da sua atuação, vai estabelecendo vínculos e se relacionando com grupos sociais e, nesses encontros e partilhas, o professor vai aprendendo e interiorizando em seu fazer pedagógico elementos simbólicos capazes de ensinar processos formativos.

As relações estabelecidas no ambiente de trabalho repercutem na identidade profissional do professor. Estudos como os de Dubar (2005), Nunes (2001) e Farias (2002, 2006) trazem à tona o quanto as relações socioculturais estabelecidas no trabalho influenciam na aprendizagem da profissão e na elaboração de posições, valores e hábitos no decorrer da carreira.

Diante disso, nos indagamos sobre os desafios da entrada na carreira, principalmente no tocante a como esses professores iniciantes lidam com as situações complexas que envolvem o trabalho docente. Por sua vez, estudos sobre a iniciação à



docência, também identificado como inserção profissional na docência (Vaillant; García, 2012; Cruz; Farias; Hobold, 2020), vem demonstrando o quanto esse período é potencialmente marcante na constituição de si, em virtude da sua capacidade de marcar e influenciar as distintas relações estabelecidas no ambiente de trabalho.

Ante essas provocações iniciais emerge nossa compreensão acerca da inserção profissional na docência como um período que demarca os primeiros anos de trabalho, é um momento em que o professor se insere pela primeira vez na profissão. Ele passa por várias situações cotidianas, novas, em uma fase de descoberta em que se produz um sentimento de pertença, a depender da interação social com o cotidiano (Vaillant; García, 2012).

O fato de adentrar uma determinada cultura escolar enseja, na convivência em contexto, uma gama de sentimentos e reflexões sobre a atuação, que se alimenta das condições estruturais e das relações estabelecidas com os sujeitos e se consagram e ganham vida quando a práxis docente se efetiva no ambiente de trabalho.

A fase da inserção profissional na docência denota peculiaridades que precisam ser mais bem compreendidas e refletidas. Há nessa etapa uma interação com o contexto sociológico e cultural que marca e influencia decisivamente a aprendizagem sobre a profissão, fazendo-se necessário conhecer e evidenciar essas especificidades vividas por docentes em início de carreira.

Os professores iniciantes, durante a inserção profissional, passam por redefinições ou adaptações sobre vários aspectos do contexto vivido. A passagem de acadêmico para profissional conduz reflexões sobre outro prisma acerca de aspectos inerentes ao trabalho. Autores como Nono (2011) e García (1999) arrolam algumas dessas pautas, tais como perspectivas teóricas a serem adotadas, a organização didático-pedagógica, a seleção e sistematização de conteúdo, as relações estabelecidas com valores, atitudes e comportamentos profissionais etc.

Consideramos, com efeito, ser os primeiros anos de docência impactante para o professor iniciante, influenciando a sua constituição profissional em aspectos que envolvem a sua identidade e o seu desenvolvimento no ofício. Segundo García (1999, p.114), a entrada na docência é um “[...] período que o professor se esforça por aceitar os estudantes, os colegas e supervisores, e tenta alcançar um certo nível de segurança no modo como lida com os problemas e questões do dia a dia”, o que implica transformações pessoais e profissionais.

García (1999) ressalta, ainda, que o professor iniciante está sujeito à cultura escolar da instituição pertencente, submetendo-se, com isso, à cultura de ensino, adaptando-se ao



meio social. Sob a mesma perspectiva, Nono (2011, p.21) adverte que o momento de entrada na profissão é uma fase em que, gradativamente, o mundo ideal pensado pelo professor iniciante é substituído pelo real, no qual “[...] os novos professores iniciam uma revisão das suas atividades e ideias, na tentativa de adaptá-la a dura realidade da sala de aula, marcada por uma série de limitações que atuam diretamente sobre seu trabalho [...]” e, assim, intenta aprender sobre a profissão inserido no cotidiano escolar, por meio de erros e acertos.

Isso posto, a entrada na profissão docente ocorre com esteio numa intensa socialização profissional e que tem a condição de afetar e transformar o professor, sendo um momento de aprendizado e de constituição do eu profissional (Nunes, 2001). Diante disso, nos questionamos: como o professor iniciante lida com as situações complexas que acontecem na entrada na profissão? Como aponta Pimenta (2008, p. 37), as práticas docentes são permeadas por situações de ensino complexas, nas quais estão contidos elementos importantes como “[...] a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas [...]”. Logo, as situações adversas e os desafios implicam o desenvolvimento profissional do professor e vão repercutir nas suas práticas de ensino, o que tende a ser intensificado quando é experimentada a condição de iniciante.

Considerando o exposto, temos como objetivo discutir sobre os desafios da entrada na profissão docente a partir de situações complexas vividas por professores iniciantes licenciados em Educação Física.

## 2 METODOLOGIA

As análises desse escrito orientam-se pelos pressupostos da abordagem qualitativa de pesquisa (Stake, 2011; Gamboa, 2012; Nóbrega-Therrien; Farias; Silva, 2021). Esta, por sua vez, assente em se perfilhar a (auto)biografia como dispositivo epistêmico-metodológico de análise e possibilita penetrar os pontos subjetivos que permeiam a história de uma vida (Delory-momberger 2016; Farias; Silva; Castro, 2021). Desse modo, ancoramo-nos em uma perspectiva que dialeticamente permite a investigação mediante a produção e a análise das narrativas de professores iniciantes, colaboradores do estudo em foco nesse escrito.

Para sua realização fizemos uso do ateliê (auto)biográfico de desenvolvimento profissional, por acreditarmos no seu potencial formativo, advindo na organização de grupos reflexivos para fomentar aprendizagens entre os professores iniciantes e tornar-se



um momento potencializador para a realização da pesquisa. A adoção do termo ateliê, tomado de empréstimo de Delory-Momberger (2016), assegurou a possibilidade de trabalhar nos participantes a ideia de artesão de si, simbolizando a elaboração minuciosa da vida profissional que está sempre em formação e transformação.

O uso do ateliê (auto)biográfico possibilitou enveredar, por conseguinte, pelo caminho da pesquisa-formação, pois, como explica Josso (2004), consegue-se por meio da atividade de pesquisa contribuir para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, tomar lugar no seu percurso de vida e promover o repensamento de projetos e demandas de formação atuais. Além disso, como salienta Dominicé (2014) em seus estudos sobre biografia educativa, a pesquisa-formação se utiliza de instrumentos pedagógicos que facilitam o aprofundamento do sentido da formação.

Participaram da pesquisa professores iniciantes de Educação Física egressos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará-Campus Juazeiro do Norte - CE. A instituição oferta a Licenciatura em Educação Física, na Região Sul do Ceará, especificamente no Município de Juazeiro do Norte, na Região do Cariri cearense.

Para a seleção dos professores iniciantes que participaram da pesquisa, primeiramente, foi realizado o contato com a instituição formadora dos participantes, para que fosse disponibilizada uma lista com os nomes e contatos dos egressos dos últimos cinco anos. De posse desse material, realizamos um levantamento de informações junto aos egressos do IFCE-Campus Juazeiro do Norte, estruturado por meio de um formulário virtual desenvolvido na Plataforma *Google Forms*.

Nesse sentido, sessenta e dois (62) egressos retornaram o formulário respondido. Constatamos que apenas 12 egressos estavam atuando em escolas como professores de Educação Física, oito em escolas públicas e quatro em estabelecimentos particulares, em municípios do Estado do Ceará. Destes, cinco efetivaram a participação, sendo o grupo de professores participantes composto por cinco iniciantes de Educação Física, sendo 4 professoras e 01 professor, que ao longo do texto são identificados por codinomes, atuantes em escolas públicas do estado do Ceará, com os quais foram realizados os encontros no formato virtual, tendo em vista, a pandemia da COVID-19 que assolava o planeta naquele momento.

Os textos de campo (Clandinin; Connely, 2015) desta investigação foram produzidos tendo como fonte os materiais reflexivos formulados durante a formação (narrativas orais e escritas -memoriais de formação), gerados pelos docentes no período dos encontros.

É importante salientar que uma análise de narrativas não tenta encontrar fatos dentro de uma estrutura fechada e linear de interpretação. *Contrário sensu*, tem-se como



documentos de análise um conjunto de acontecimentos contados dentro de um processo pessoal que é sensível às condições de vida daquele que narra. Como salienta Schütze (2013), a história de vida é uma sedimentação de estruturas processuais objetos de alterações de interpretação por parte do portador da biografia no decorrer dos ciclos de vida, sendo necessário considerar esta condição no conjunto analítico de interpretação das narrativas.

Assim, a intenção é compreender a interpretação de quem conta a própria história com esteio na temporalidade e nas condições de vida de quem narra. Em vista da compreensão até aqui explicitada, realizamos a análise do material biográfico com base na técnica desenvolvida por Souza (2014), denominada de “análise compreensiva-interpretativa”. Esta técnica de análise se propõe realizar a interpretação desde o momento inicial da investigação-formação e se organiza em três tempos: a) Tempo I - Pré-análise - leitura cruzada; b) Tempo II - Leitura temática - unidades de análise descritivas; e c) Tempo III - Leitura interpretativa-compreensiva do *corpus*.

### **3 AS SITUAÇÕES COMPLEXAS E AS TOMADAS DE DECISÕES – UMA ANÁLISE DOS DESAFIOS VIVIDOS POR PROFESSORES INICIANTES**

Os desafios dos docentes iniciantes, não raro, ultrapassam o contexto da aula. Cunha (2012) assinala a ideia de que ser professor e ser aluno extrapola a relação de ensinar e aprender os conteúdos de ensino, envolvendo um emaranhado de aprendizagens valorativas muito intensas, às quais, do ponto de vista afetivo, se enlaçam as ações dos professores.

Nessa direção, os iniciantes narraram situações que afetaram seu comportamento profissional, os situaram em estado de alerta, em que procuravam resolver problemas que circulavam ao redor de situações de convivência com alunos. Suas narrativas envolvem casos peculiares, situações que afetaram os professores e exigiram tomadas de decisão complexas pelo fato de se ligarem à pessoa do professor, a sua personalidade, aos seus valores:

Girassol: [...] uma aluna que tinha problema de transtorno bipolar, tentou se suicidar muitas vezes. Ela acabou se apaixonando por mim e me controlando. Ela mandava mensagem no whatsapp, e eu falava com ela, respondia, dava conselho. Mas quando falava boa noite estou indo e se eu continuasse online a menina ia lá e reclamava que eu ainda estava online, e não estava conversando com ela, ((risos)). Se eu demorasse a responder ela, a menina, ia lá e fazia um drama, um texto maior do mundo.



Malia: [...] uma aluna, que tá, ainda tá no processo de laudo. Ela tinha algumas crises, assustava as crianças de outras turmas nas crises dela. Eu planejei uma aula, e a gente começou a aula e a menina deu uma crise. Já chegou me arranhando inteira, de ficar com a mão inchada de tanto arranhadura que ela deu. A gente tentando segurar ela, pra ela não se machucar, que ela se machucava. A minha aula, tipo, se perdia inteira, as outras crianças não conseguiam mais se concentrar, e eu não conseguia mais me concentrar [...]

Lira: [...] estou eu em sala de aula passando por uma situação de discriminação, a partir dos meus traços negroides [...] que é o cabelo o principal, que é o que mais chama, cabelo, nariz e alguns outros traços. Mas assim, o que foi alvo nesse dia foi o meu cabelo, eu uso comumente esse coquezinho (coloca a mão no cabelo e mostra), [...] no dia eu estava com o mesmo penteado de agora aqui, coque. Eu estava escrevendo na lousa e os alunos só reclamando, porque meu cabelo estava na frente, um soltou, a professora com esse cabelo de fuá fica impedindo da gente copiar o texto e acompanhar o conteúdo [...] eu dei aquela pausa, do jeito que eu estava assim escrevendo, eu dei aquela pausa no pincel. E agora? Eu não aprendi isso no NINGER ((risos)). Quando eu estava escrevendo meu TCC e fazendo as citações, eu não aprendi isso ((risos)). [...] não me lembrei de teorias mais, porque essas coisas ferem a gente.

Esses relatos expressam situações que puseram os iniciantes em estado de alerta, percebendo-se as fragilidades que orbitavam em torno da inserção profissional, o que provoca sentimentos como insegurança e medo. Hurberman (2007) exprime que o professor tenta sobreviver aos desafios, estando em constante estado de atenção na relação com os estudantes, por exigir respostas urgentes ante situações complexas.

Tardif (2007) ressalta que os enfrentamentos são formadores, permitem que o professor desenvolva *habitus* que se transformam em um “estilo de ensino” em “truques do ramo” ou mesmo em traços de personalidade profissional. Destaca, também, o saber-ser e o saber-fazer pessoais e profissionais como uma possibilidade de aprender sobre o trabalho cotidiano.

Os professores iniciantes, em sua maioria, jovens, vivem um momento de transição nos papéis sociais desempenhados, saindo da condição de aluno e passando a ser professor, mudança simbólica que não é fácil e implicam diretamente no processo identitário e de desenvolvimento docente. Por vezes, sentem-se mais próximos dos alunos do que dos professores no seu ambiente de trabalho e, conseqüentemente, as relações afetivas se confundem, muitas vezes, e geram tensões na atitude profissional e nos comportamentos a serem adotados. A professora Borboleta viveu essa tensão e conta como isto a afetou:

[...] eu não sei se era por eu ser nova, mas eles sempre tentaram tá perto de mim, tentaram ser mais amigáveis, ser mais amigos, eu que bloqueava isso, porque não sabia ainda como separar isso, professor-aluno, amigo, se professora poderia ser amigo de aluno, então eu estava aprendendo e reaprendendo literalmente na prática.



A narrativa acima sinalizada pela colaboradora Borboleta nos permite aproximar nossas lentes dos estudos empreendidos por Luckesi (2009), ao tratar da relação pedagógica que envolve o educador e o educando, ressalta que o docente deve assumir o seu estado de adulto, acolher, nutrir e confrontar seus educandos, e, assim, encontrar soluções adequadas para cada situação, transformando o vivido em educativo. Isto não é uma fácil tarefa, seja para um professor iniciante ou experiente, no entanto, aprender a nutrir, acolher e confrontar, sem antagonizar nem perder a autoridade ou invadir o espaço do outro, é algo que se constitui na trajetória, nas reflexões e na experiência. Por conseguinte, é um fator impactante para aqueles que se iniciam na profissão e ainda não possuem experiências profissionais.

Notamos, que há, também, na relação dos professores iniciantes com os seus alunos, um grande laço afetivo. Como enfatizam Tardif e Lessard (2012), os professores investem muito em seu estado emocional no trabalho docente. Há uma grande dose de energia afetiva decorrente dessa relação interpessoal que acontece entre o professor e aluno. Além disso, como salienta Cavaco (2008), os alunos manifestam uma preferência por professores jovens, estabelecem relações próximas, quase fraternais, o que contribui para atenuar as expectativas de uma identidade profissional preestabelecida e as condições reais de trabalho.

Os professores iniciantes destacaram em suas narrativas o quanto são afetados pelas situações vividas pelos seus alunos, ressaltando que tiveram de aprender a lidar com as condições sociais; e isso repercute na esfera pessoal e profissional, tal como contam Malia:

Malia: [...] tem aluno que na casa dele é o celular da mãe e são cinco crianças, são cinco filhos, todo mundo vai fazer as atividades naquele celular. Eles não têm o computador [...] tem aluno meu, do Ensino Médio, que trabalha o dia inteiro, às vezes, é meia noite, o aluno tá mandando mensagem. A gente combina um dia e meia-noite uma hora da manhã eu estou ajudando-o nas tarefas. Nas minhas tarefas e nas tarefas de outros professores que não têm, essa mesma tolerância que eu tenho [...]

É notório que as relações dos professores com seus alunos são impactadas pelas condições sociais que se sobrepõem ao ensino. Tardif e Lessard (2012) entendem que há um conflito de responsabilidade na atuação docente, que tenciona os elementos da gestão de classe com os problemas individuais dos estudantes. Estes traduzem-se em uma confusão potencial e em dilemas nos papéis a desempenhar na profissão docente. Com isso, precisa, então, fazer malabarismos que se intensificam no caso de escolas com público em condições sociais difíceis.



Lidar com a complexidade social que envolve a ação docente é um grande desafio, intensificado quando do ingresso na profissão. A professora Borboleta expressa o quanto essa relação impactou na sua constituição profissional:

[...] ser professor não é você ir pra escola dá a sua aula e voltar, é um processo muito complexo, é uma coisa muito interligada com a sua vida pessoal, é uma coisa interligada, aluno, família, porque tem muitos alunos com problemas familiares que levam pra sala de aula, tem muitos problemas que o aluno cria na sala de aula que leva pra casa dele, aí vem a família pra escola, então tem toda essa relação que querendo ou não modifica toda a sua postura, enquanto professor.

A ênfase imprimida por Borboleta à complexidade pela qual transita a atuação docente junto aos alunos remete à reflexão de Tardif (2007), para quem o professor é um trabalhador interativo. O trabalho docente tem na interação social um elemento importante para o seu fazer profissional, como apontam Therrien e Souza (2000, p. 115):

[...] o trabalho docente é concebido como processo de interação. A interação social, abordada para além da linguagem, pressupõe uma forma de atividade em que sujeitos atuam em função uns dos outros, orientados por finalidades de consenso. No contexto educativo, ela destaca a natureza eminentemente social do agir educacional.

A asserção dos autores situa o docente como um profissional reflexivo que, em meio a sua socialização, age movido por uma racionalidade que justifica e explica as suas posições e decisões sobre a organização de sua práxis. Segundo Therrien (2012, p. 121), essa racionalidade fundamenta o campo pedagógico e requer um movimento coletivo, em que “[...] a comunicação busca a construção do entendimento intersubjetivo pela dialogicidade, pela argumentação na busca de consensos, na convergência de sentidos e significados, enfim, da sociabilidade”. O trabalho docente é movido por processos de interação, interiorização e aprendizagens que perpassam o contato e troca com o outro. É nesse encontro que a organização didático-pedagógica acontece. De modo conceitual, Therrien (2012, p. 121) denomina essa racionalidade de “racionalidade pedagógica” e postula:

[...] a competência docente é instituída por essa racionalidade percebida como pedagógica. Essa há de estruturar e organizar os modos da intervenção docente reconhecendo que o “eu” do aprendiz necessita do encontro do “outro” mediador para se conhecer, se autodeterminar, se emancipar como sujeito com dimensões de individuação e de socialização.

A esta compreensão, Cunha (2012, p. 156) acrescenta que as relações estabelecidas “[...] expressam uma interação e influência contínuas com outros sujeitos,

com a escola e a sociedade”. Além disso, a escola vive a constituir e reconstituir relações sociais que emergem das contradições, negociações e atribuições dotadas de significados partilhados entre os sujeitos sociais, configurando uma dimensão importante da sociabilidade humana.

A narrativa de Borboleta também remete à reflexão de Nóvoa (2007), quando adverte que a escola assume muitas funções e “transbordou”, de tal maneira, que confunde a dimensão do que vem a ser o ofício do educador. Por conseguinte, corroboramos a ideia de Farias *et al.* (2014, p. 56), ao exprimirem o argumento de que a docência constitui um trabalho que requer saberes especializados e estruturados por múltiplas relações, nas quais a humanização é continuamente forjada.

### 3.1 A iniciação docente e o período de pandemia

Durante a pesquisa, conforme narrado, os professores iniciantes estavam vivendo um novo formato de ensino, na modalidade remota – em caráter emergencial, na tentativa de dar continuidade ao ano letivo dos estudantes em um momento em que, por motivos de saúde pública, o distanciamento social passou a ser uma medida de segurança. Como analisa Nóvoa (2022, p. 34), “[...] com este acontecimento infeliz, a COVID-19. Em poucos meses, deram-se transformações que, na normalidade dos tempos, teriam demorado décadas” em distintos contextos, os quais incluem a educação e a instrução. Por tal pretexto, a socialização dos professores iniciantes com o ambiente de trabalho foi afetada e novas configurações vão se estabelecendo com a escola e desafios de várias naturezas aparecem nos relatos.

Malia: [...] agora com a pandemia a nossa sala dos professores é um grupo de WhatsApp, passa o dia inteiro chegando mensagem, coisa que o pai de aluno mandou para o professor, professor joga no grupo, aluno manda para o professor, professor joga no grupo, agora a nossa sala de aula é bem agitada, a gente tem todas, tem dia que a gente estar lá só pra descarregar as nossas frustrações, de alunos, é só o desabafo mesmo, tem dias que a gente organiza nossos horários, horários de trabalho, outro dia é realmente só para descarregar as frustrações mesmo. [...]

Lira: [...] quando eu estava começando a me acostumar com a galera tive esse afastamento total assim, e aí a gente retorna num formato totalmente diferente com desafios gigantescos [...] eu sinto que a pandemia roubou muito das minhas experiências em sala de aula, ali era o meu primeiro momento de estar com a galerinha sendo a professora principal, sendo a professora titular, e assim, eu acho que quando eu for trabalhar [presencial] eu acho que eu vou vivenciar como se fosse a primeira vez, sabe [...]

Malia: [...] por conta da pandemia, que não pode reprovar aluno, alunos que não deram nem a cara eu tive que por um seis [...] me frustrei, estou conseguindo me



... moldar ainda, dentro da minha vida profissional, eu estou tentando me estabilizar de diversas maneiras ainda [...] aí vem a pandemia aonde a minha casa se torna tudo, imagina a confusão que foi na minha cabeça [...]

Lio: [...] em decorrência do ensino remoto, precisou-se adaptar carga horária total da escola, e como não é novidade para nós professor de Educação Física, a primeira que vem na mente é justamente a Educação Física [...] a aula prática, principalmente em decorrência da pandemia, ela foi retirada, foi retirado inclusive até do sistema, não era para nós professores registrar [...]

Os excertos narrados pelos professores iniciantes ressaltam sobre os desafios advindos por meio da pandemia da COVID-19 onde promoveu um afastamento social que modificou as maneiras de interação. Isso, para um professor em início de carreira, acarreta maiores desafios e novas aprendizagens, antes não vividos nem mesmo pelos colegas experientes. A ausência de contato presencial com o cotidiano escolar modifica as rotinas e hábitos, fazendo surgir outros formatos de comunicação.

A experiência relatada por Malia registra um contexto de adaptação pedagógica a esse novo formato, promovendo reflexões sobre as estratégias a adotar. Percebemos que foi algo realizado em um formato individual e cheio de insegurança, configurando um desafio para a iniciante.

O modelo remoto de ensino em Educação Física também evidencia a fragilidade da disciplina, como exposto pelo professor Lio, a tensão de aula prática e teórica se intensifica e promove equívocos substanciais para o seu ensino. Além disso, o tratamento dado à disciplina foi diferenciado das demais. A redução de carga horária relatada na experiência docente confirma a existência de hierarquia entre os saberes, demonstrando que a Educação Física pode ser, a qualquer tempo, modificada sem maiores consequências para a organização escolar, estando a sua permanência na escola ligada aos ordenamentos legais, em detrimento de um reconhecimento das aprendizagens geradas pelos conhecimentos da área.

Os relatos dos professores Girassol e Lio convidam a analisar o quanto foi impactante para os iniciantes lidar, em plena pandemia, com os impositivos do sistema educacional. Os professores sentem-se impotentes, acuados, contrariados com as cobranças por metas. Não compreendem as estratégias adotadas pelos gestores para resolver as problemáticas que surgem no modelo remoto.

Nessa perspectiva, em diálogo com Charlot (2009) vemos que os professores são profissionais da contradição, vivem profundas mudanças na relação com o saber, precisando lidar com as situações que surgem e fazem com que eles questionem suas certezas. Já Imbernón (2006) aponta serem essas incertezas parte da complexidade do fazer docente, que promovem aprendizagens sobre a profissão. Partindo desse



entendimento, as estratégias advindas com o modelo remoto tiraram os profissionais experientes e iniciantes de qualquer “zona de conforto” constituída na carreira, o que faz desse momento pandêmico uma época da contradição, com intensas elaborações identitárias.

Nessa contextura, os professores novatos vivem incongruências no ensino, até então desconhecidas de todos, e são movidos por uma dimensão axiológica. Estão a todo tempo realizando uma análise ética sobre o seu trabalho, com base nas suas crenças, valores e perspectivas. Apesar de muitas vezes discordarem, porém, das tomadas de decisões, sentem-se imaturos, acuados, sucumbem as suas visões e cumprem os ordenamentos.

A aceitação das normas é uma estratégia comum na socialização e frequentemente acontece na fase de inserção profissional (Freitas, 2011), mas é algo que precisa ser superado, para que o seu desenvolvimento profissional seja pleno e consiga assumir comportamentos inovadores na educação.

Assim, percebemos que a atuação profissional dos iniciantes em tempos de pandemia retirou o calor humano das experiências, mas promoveu novas modalidades de interação e aprendizagens. A normatização e a rotinização em ambientes virtuais revelaram novas contradições que reforçam o quanto o contexto social repercute no trabalho docente.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da presente pesquisa nos permitiu constatar que os contextos narrados pelos iniciantes evidenciam a complexidade da relação professor e aluno, exigindo tomadas de decisões, as quais se ligam à pessoa do professor, à personalidade, aos seus valores e sentimentos, ultrapassando a esfera educativa e se aproximando de funções assistenciais, que necessitam de apoio de outros profissionais, a exemplo de assistentes sociais, psicólogos e psicopedagogos.

Assim, as narrativas dos professores iniciantes colaboradoras dessa investigação atestam o quanto a pandemia caracterizou-se como um período desafiador para esses profissionais, chamando-nos atenção pelo destaque atribuído pelos iniciantes ao novo formato de se planejar e desenvolver o trabalho didático pedagógico, exigindo dos mesmos a criação de diferentes estratégias que pudessem minimizar os abismos existentes no contexto da sala de aula nesse período pandêmico. Percebemos o choque na socialização dos docentes, pois alterou as maneiras de interação humana, as rotinas e normas,



revelando contradições referentes a aspectos do ensino, como número de aulas, modalidades de avaliação e registros. Os iniciantes sentiram-se impotentes, contrariados, aflitos, em meio a cobranças, estratégias e ordenamentos nunca vistos, nem mesmo na graduação.

Importa ainda registrar que por meio dessa pesquisa as narrativas docentes expuseram o papel importante que as demandas e desafios impostos pelo contexto de cada realidade vivenciada pelos colaboradores exercem sobre os processos de ser e tornar-se professor, como sendo uma fase singular para o desenvolvimento profissional docente.

Por fim, essa pesquisa sinaliza para a necessidade de aprofundamentos sobre a temática em tela, carecendo assim de novos estudos voltados ao período de inserção profissional docente como uma fase relevante e desafiadora ao professor, ainda que os trechos narrativos examinados, sob este aspecto, tenham possibilitado enxergar impactos no desenvolvimento pedagógico dos iniciantes, que precisaram se adaptar aos novos formatos de interação com os estudantes e colegas de trabalho, a desenvolver novas estratégias de ensino para o alcance das aprendizagens, modificando aspectos didáticos, como planejamento e avaliação.

## REFERÊNCIAS

CAVACO, Maria Helena. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. *In*: NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2008. p. 155-191. 191p.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. ILEEL/UFU. 2. ed. Uberlândia, MG: UFU, 2015.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea um trabalhador da contradição. *In*: D'ÁVILA, Cristina (org.). **Ser professor na contemporaneidade**: desafios, ludicidade e protagonismo. Curitiba, PR: Editora CRV. 2009. p. 15-39.

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

CUNHA, Maria Isabel da. A relação professor-aluno. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Repensando a didática**. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 149-159.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v.1, n.1, p.133-147, jan./abr. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Amanda%20Raquel/Downloads/2526-Texto%20do%20artigo-6653-1-10-20160712.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2019.



DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a formação de adultos. *In*: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Tradução Maria Nóvoa. 2. ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014. p.133-141.

DUBAR, Claude. **A Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução: Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2005. 332p.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação e mudança: implicações sobre a cultura dos professores**. 2002. 156f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 4.ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2014. 192p.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SILVA, Silvina Pimentel; CASTRO, Francisco Mirtiel F. Moura. **Aprender a ensinar pelos caminhos da narrativa**. Fortaleza, Ce: EDUECE, 2021, 102p.

FREITAS, Rosineide Cristina de. **Estudo multicasos sobre a socialização profissional de professores de educação física em início de carreira**. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgeduc/>. Acesso em: 20 abr. 2021.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó, SC: Argus. 2012.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação e professores**: para uma mudança educativa. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. 272p.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores *In*: NÓVOA, Antônio. **Vida de Professores**. 2. ed. Porto-Portugal: Porto Editora, 2007, p. 31-61. 215p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. 285p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O educador: qual o seu papel na contemporaneidade? *In*: D'ÁVILA, Cristina (Org.) **Ser professor na Contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo**. Curitiba: editora CRV, 2009. 153p.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SILVA, Silvina Pimentel. Abordagens quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação: velhas e novas mediações e compreensões. *In*: NUNES, João Batista Carvalho; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria. **Pesquisa científica para iniciantes**: retomando o debate. Fortaleza, CE: EdUECE, 2021, p.49-66.



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

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, Antônio. **Vida de Professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007, p. 11-30. 215p.

NÓVOA, Antônia. **Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar**. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p.

NUNES, João Batista Carvalho. **A socialização do professor**: as influências no processo de aprender a ensinar. 2001. 835f. Tese (Doutorado em Filosofia y Ciencias de la Educación), Universidade de Santiago de Compostela, USC, Santiago de Compostela, Espanha.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena Lima. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008. 296p.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e prática. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 210-222.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista do Centro em Educação**, Santa Maria, RS, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344>. Acesso em: 5 jan. 2020.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução: Karla Reis. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Penso, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 317p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 325p.

TERRIEN, Jacques. Docência Profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. *In*: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Didática e Docência na Educação Superior**: implicações para a formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012. p.109-132.

TERRIEN, Jacques; SOUZA, Ângela. Cultura docente e gestão pedagógica: a racionalidade prática dos saberes do saber-fazer. *In*: DAMASCENO, Maria Nobre; TERRIEN, Jacques. **Artesãos de um outro ofício**: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar. São Paulo, SP: Annablume, 2000. p. 111- 126.

VAILLANT, Denise; GARCÍA, Carlos Marcelo. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012. p. 242.

