

A ENTRADA NA ESCOLA COMO PROFESSOR: NARRATIVAS DE UMA EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA

Amanda Raquel Rodrigues Pessoa*

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará –

Campus Juazeiro do Norte

<https://orcid.org/0000-0002-6625-3938>

Iris Martins de Souza Castro**

Universidade Estadual do Ceará;

Secretaria Estadual de Ensino do Ceará

<https://orcid.org/0000-0002-2542-4673>

Sandy Lima Costa***

Universidade Estadual do Ceará;

Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza

<https://orcid.org/0000-0003-3028-7949>

RESUMO

O artigo objetiva discutir a inserção profissional de iniciantes na Educação Básica, por meio de uma experiência compartilhada. Recorre-se a resultados da pesquisa em rede *Pesquisa COM Professores Iniciantes: um estudo sobre indução profissional*¹, que assume como desenho metodológico a pesquisa narrativa, na perspectiva do narrar enquanto atividade (auto)biográfica, que se traduz em pesquisa-formação. As narrativas indicam situações nas quais há a presença de acolhimento entre os pares, como também casos em que a ausência de cuidado se destacou na entrada na profissão, gerando uma repercussão no processo de identificação com a docência. Com efeito, os achados oferecem um caminho para pensar o processo de indução profissional.

Palavras-chave: Professor iniciante; Inserção profissional; Entrada na docência; Aprendizagem; Narrativas.

ABSTRACT

ENTERING SCHOOL AS A TEACHER: NARRATIVES FROM A SHARED EXPERIENCE

The article aims to discuss the professional insertion of beginners in Basic

* Doutora em Educação, Professora do curso de Graduação em Educação Física, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil. E-mail: amandaraquel@ifce.edu.br

** Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Ceará, Professora na Rede Estadual do Ceará, Nova Russas, Ceará, Brasil. E-mail: irismartinsnr@gmail.com.

*** Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Ceará, Professora na Rede Municipal de Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: sandy.lima@aluno.uece.br

1 A investigação em rede encontra-se registrada na Plataforma Brasil e autorizada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (Parecer nº 3.315.899), instituição sede da coordenação geral dessa iniciativa.

Education, through a shared experience. It resorts to research results from the network Research *WITH* Teachers Beginners: a study on professional induction, which assumes narrative research as a methodological design, from the perspective of narrating as an (auto)biographical activity, which translates into research-training. The narratives indicate situations where there is a presence of acceptance among peers, as well as cases in which the lack of care stood out when entering the profession, generating an impact on the process of identification with teaching. Indeed, the findings offer a way to think about the process of professional induction.

Keywords: Beginner teacher; Professional insertion; Entry into teaching; Learning; Narratives.

RESUMEN

EL INGRESO A LA ESCUELA COMO DOCENTE: NARRATIVAS A PARTIR DE UNA EXPERIENCIA COMPARTIDA

El artículo tiene como objetivo discutir la inserción profesional de los principiantes en la Educación Básica, a través de una experiencia compartida. Se recurre a resultados de investigación de la red Investigación *CON* Docentes Principiantes: un estudio de inducción profesional, que asume como diseño metodológico la investigación narrativa, desde la perspectiva del narrar como actividad (auto)biográfica, que se traduce en investigación-formación. Las narrativas señalan situaciones donde hay presencia de aceptación entre pares, así como casos en los que se destacó la falta de cuidado al ingresar a la profesión, generando impacto en el proceso de identificación con la docencia. De hecho, los hallazgos ofrecen una forma de pensar sobre el proceso de inducción profesional.

Palabras clave: Profesor principiante; inserción profesional; Ingreso a la docencia; Aprendiendo; Narrativas.

Introdução

O presente artigo discute a inserção profissional de docentes iniciantes no contexto da Educação Básica, especificamente sobre os desafios e as aprendizagens que marcam a entrada na escola como professor, por meio de uma experiência compartilhada. Recorre-se a resultados da pesquisa em rede intitulada *Pesquisa COM Professores Iniciantes: um estudo sobre indução profissional*, estudo que abrange três núcleos vinculados a programas de pós-graduação em Educação: da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na região sudeste do País; da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na região sul; e da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no nordeste brasileiro.

Esta investigação em rede indaga sobre as possibilidades e os desafios da indução profissional entre pares, mediada pelo fazer da pesquisa, para o agir e o reagir de professores em relação às dificuldades que afetam a docência, em seus primeiros anos de exercício profissional (Cruz; Hobold; Farias, 2022).

O debate sobre indução profissional docente e a definição de seu conceito é recente, mas vem ganhando relevância e notoriedade para a investigação no cenário acadêmico nacional. Sobre o conceito de indução, constata-se que ainda não há uma definição única e que está em processo de estruturação, devido aos sentidos diversos e até polissêmicos que o termo possui.

No âmbito desta pesquisa, compreendemos indução profissional como uma formação específica na fase de entrada na escola, “[...] traduzida por diferentes estratégias voltadas para o acompanhamento orientado do professor em situação de inserção profissional” (Cruz; Hobold; Farias, 2022, p. 16). Isto é, um processo formativo que, ao focalizar as tensões vividas durante a inserção na carreira, possibilita ao professor iniciante pensar sobre sua prática e teorizar sobre a sua docência. Por conseguinte, parece-nos lícito afirmar que o conceito de indução docente se associa, indissolivelmente, ao aprender a profissão e ao desenvolvimento da carreira docente.

Neste contexto, a inserção profissional é uma fase da carreira docente a qual autores como Cavaco (2008), García (1999), Huberman (2007) e Nono (2011) apontam como um momento de aprendizagem sobre a profissão. Nesse período ocorre um processo intenso de socialização profissional em que, gradativamente, o mundo ideal, pensado pelo iniciante, é substituído pelo real. Além disso, há um acentuado processo reflexivo sobre a profissão, em que o professor vai se constituindo como sujeito epistêmico, na atividade profissional, em um movimento dialético com a produção de saber (Therrien, 2012).

O início da docência, caracterizado como um período de enfrentamento derivado do que Veenman (1984) intitula de “choque com a realidade”, é uma etapa da carreira em que o docente se aproxima da cultura escolar e uma fase de transição, com a saída do universo de estudante para assumir as responsabilidades do mundo do trabalho. Nessa nova realidade profissional, o principiante adapta-se aos “modelos, valores e símbolos da profissão” (García, 1993, p. 227). Conforme Lima (2004, p. 95), o início da docência se traduz em um “verdadeiro processo de sobrevivência”, no qual o professor aprende intensamente, perpassando por inúmeros desafios que, se superados, favorecem sua permanência na carreira. Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 03) acrescentam ainda que

esse momento é oportuno para que o iniciante acione “seu repertório de conhecimento profissional, precisam criar uma relação com seus pares e com a direção, bem como desenvolver sua identidade profissional”.

Compreendendo a necessidade de ações institucionais de apoio, acompanhamento e acolhimento do professor iniciante em seu processo de inserção profissional, Alarcão e Roldão (2014) acatam a perspectiva de que a indução constitui-se em uma mediação necessária entre a formação inicial, a entrada no contexto de trabalho e a composição de um profissional autônomo. Para as autoras portuguesas, a escola é espaço privilegiado, *lócus* favorável não só para a aquisição de conhecimento profissional, mas também de socialização desse docente que se insere em um contexto até então desconhecido. Essa mudança estimula o fortalecimento da práxis pedagógica e contribui para o desenvolvimento profissional do iniciante. As autoras supracitadas acrescentam que os programas de indução devem ser organizados tomando como referência três dimensões: a pessoal, a contextual e a do conhecimento e das competências científico-pedagógicas e didáticas.

Tomando como base os casos de duas professoras iniciantes, Cochram-Smith (2012) parte da premissa de que ensinar constitui um processo que requer tempo e troca de experiência com professores maduros. O trabalho colaborativo e a adoção de comunidades de aprendizagem docente são estratégias de “desprivatização da prática”, conforme a autora, o que fragiliza a adoção de um ensino associado a uma ação privada e individualizada. As comunidades de aprendizagem docente seriam uma estratégia de indução coletiva capaz de amenizar a solidão e o isolamento, peculiares à inserção na carreira docente.

Os estudos sobre essa fase da docência (García, 1999; Nono, 2011) indicam que os professores iniciantes vivenciam realidades e contextos que se diferenciam uns dos outros. Por ser assim, entre as preocupações que moveram esse estudo sobre a entrada na escola

como professor destacam-se: como foi o acolhimento do professor iniciante na escola? A quem ele recorreu? Quais foram suas primeiras impressões da escola e dos alunos? Como foram suas primeiras aulas, o contato inicial com os alunos e com a escola? Estas questões auxiliam-nos na discussão sobre os processos de indução profissional, anteriormente teorizada.

Para tanto, organizamos nossas reflexões acerca do assunto a partir dos dados obtidos junto a professores cearenses. De início, explicitamos o caminho metodológico adotado na pesquisa, seguido da discussão dos dados, fechando com as considerações que trazem uma síntese dos indicativos sobre a temática analisada.

Método

O caminho epistêmico-metodológico adotado foi de uma “pesquisa *com* professoras(es) iniciantes e não *sobre* eles” (Cruz; Farias; Hobold, 2022, p. 27, grifo das autoras), configurada como uma pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2015), na perspectiva da narrativa enquanto atividade (auto) biográfica (Delory-Momberger, 2016) que se traduz em pesquisa-formação (Josso, 2006). O estudo ancorou-se na premissa de que narrativas (auto) biográficas, construídas por docentes em situação de inserção profissional no contexto de uma pesquisa-formação, apresentam potencial para se constituir como processo de indução.

Este estudo é um recorte da pesquisa-formação intitulada *Pesquisa COM Professores Iniciantes: um estudo sobre indução profissional*, aprovada pelo Edital Universal 28/2018 do CNPq (Processo nº 420961/2018-6). Como mencionado anteriormente, trata-se de um estudo multicêntrico, envolvendo grupos de pesquisa de três universidades públicas situadas nas regiões Sudeste (UFRJ/GEPED), Sul (UFSC/FOPPE) e Nordeste (UECE/EDUCAS) do Brasil.

Os resultados apresentados nesta investigação derivam dessa pesquisa-formação, realizada de modo remoto e desenvolvida em

contexto cearense, com 22 professores iniciantes atuantes em 15 municípios desse Estado – mais precisamente, docentes que se encontram nos cinco primeiros anos de docência, na rede pública de ensino.

Essa configuração não foi intencional, pois decorreu do isolamento social advindo da crise sanitária causada pela Covid-19, iniciada em março de 2020. A seleção desses docentes deu-se por meio de chamamento aberto, estruturado no formato de um *link* de formulário eletrônico da plataforma *Google Forms* (<https://forms.gle/gVqk3M19sWkUjHvr9>) e divulgado nas redes sociais no período de 19/03 a 05/04/2021. Esse chamamento convidava professores iniciantes de todo o Estado a participarem da formação, ofertada como curso de extensão.

Os critérios para seleção dos professores iniciantes para participar da pesquisa-formação foram assim estabelecidos: a) ser professor da Educação Básica atuante na rede pública de ensino no Estado do Ceará, preferencialmente efetivo; b) estar em efetivo exercício da docência (lotado em sala de aula); c) ter, no máximo, cinco anos de exercício no magistério, considerando toda sua trajetória profissional como docente. Tivemos um total de 102 inscrições, considerando os critérios já explicitados. Foram selecionados 22 professores iniciantes que integraram a pesquisa-formação.

A seleção, como explicitado anteriormente, foi feita a partir da validação dos dados informados (formação, tempo de atuação na rede, carga-horária de vínculo com a rede, etapa e disciplina) e do interesse apresentado em participar da pesquisa, culminando com a constituição de três Grupos de Formação (GF): Educação Infantil (EI), Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) e Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (EFEM). Os grupos foram constituídos considerando os campos de atuação dos 22 iniciantes selecionados.

A formação com os docentes iniciantes cearenses foi realizada com momentos síncronos e assíncronos, distribuídos em cinco encontros

por GF, cada um com duração de 3 horas (o que significou, ao todo, 15 encontros e 45h de formação). A formação, configurada no Curso de Extensão “Diálogos sobre a docência com professores iniciantes: aprendendo entre pares”, foi aprovada pelo Parecer nº 01996809/2021, de 04/03/2021, da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da UECE. Iniciou no mês de março e foi concluída em agosto de 2021. Teve carga horária total de 40 h/a, sendo 15 síncronas e 25 assíncronas. A realização dos encontros remotos síncronos utilizou a plataforma do Google Meet.

Como estratégia de mobilização e acompanhamento dos professores iniciantes foi criado um grupo de *WhatsApp* para cada GF e utilizou-se a plataforma *Google Classroom* como ferramenta para realização das atividades assíncronas, pois, a cada momento síncrono, havia um encaminhamento relacionado à temática de cada encontro. Foram arquitetados 3 ambientes virtuais de aprendizagem, um para cada GF (GF-EI, GF-AIEF e GF-EFEM).

Cabe pontuar que os encontros foram gravados em vídeo e áudio para posterior transcrição e análise, ação essa realizada com o consentimento dos participantes. Para identificação dos

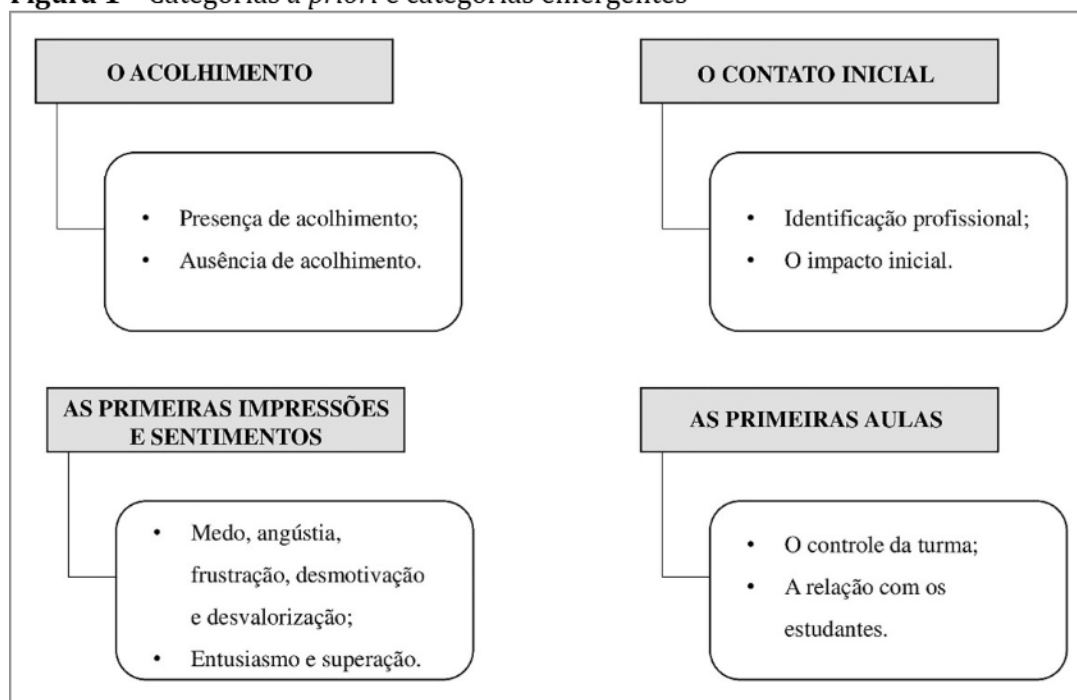
professores utilizamos a sigla PROF seguida de numeração e o correspondente GF – Ensino Infantil (EI); Anos iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) e Ensino Fundamental anos Finais e Médio (EFEM).

Para desenvolver a formação na perspectiva da indução profissional, pela via da narrativa, foram definidas pautas a serem trabalhadas durante os encontros; uma delas relacionava-se ao ingresso na docência – entrada na escola e suas primeiras aulas, sendo este aspecto central na análise realizada neste trabalho e discutido a seguir.

O que dizem os professores iniciantes?

Partindo da compreensão delineada até aqui, analisamos as narrativas dos iniciantes colaboradores da pesquisa sobre a sua entrada na carreira docente a partir de quatro categorias estabelecidas *a priori*: a) o acolhimento; b) as primeiras impressões e sentimentos; c) o contato inicial; d) as primeiras aulas. Destas surgiram, a partir das narrativas, categorias emergentes, conforme detalhado na Figura 1:

Figura 1 – Categorias *a priori* e categorias emergentes



Fonte: Elaborada pelas autoras a partir da análise dos dados (2022).

No intuito de investigar o processo de inserção profissional docente, trilhamos um caminho analítico, neste escrito, em torno do momento de entrada na escola como professor, com ênfase na ausência ou presença de acolhimento dos pares, nas impressões e sentimentos que emergiram nesse contexto, no contato inicial e nas primeiras aulas ministradas. Vejamos as narrativas dos iniciantes nas subseções que seguem.

O acolhimento

Em um contexto de entrada na carreira docente, muitas são as possibilidades e métodos que se apresentam como eficazes para a socialização e mitigação de desafios identificados nesse período marcado por tensões e novas aprendizagens (García, 1999; Vaillant; García, 2012). Essa primeira experiência caracteriza-se como um tempo de sentimentos antagônicos, todavia, rico em conhecimentos constituintes da base profissional do professor iniciante. O **acolhimento** é uma estratégia capaz de atenuar dificuldades inerentes ao contexto de inserção. Essa estratégia surge como um aspecto facilitador para o professor iniciante no enfrentamento das adversidades da referida etapa da carreira docente e se apresenta como um processo de indução profissional por intermediar a socialização do principiante com direta vinculação ao desenvolvimento profissional desse docente (Cruz *et al.*, 2022).

O acolhimento é uma estratégia que objetiva a melhor adaptação do professor iniciante em uma nova realidade, desconhecida até então: o trabalho. Essa ação de apoio pode ser desenvolvida tanto pela gestão, por professores experientes, ou mesmo pela própria Secretaria de Educação, a partir de momentos formativos que priorizem o acompanhamento desse docente em sua primeira experiência profissional.

O papel desses formadores é relevante para o início da docência e essa percepção por parte desses agentes, em relação ao processo de acolhimento e sua atuação como articulado-

res de práticas colaborativas, “podem fazer a diferença no desenvolvimento profissional de professores novatos” (Ambrosetti *et al.*, 2020). Entretanto, esse primeiro contato comumente é marcado pela insegurança e o medo que, em geral, são socializados com professores mais experientes, na busca constante do apoio, por parte do iniciante, como percebemos no excerto seguinte:

[...] Cheguei na sala dos professores. Quando eu abri a porta, era pequena a sala, por a escola não ser muito grande, e eu disse: “Tô perdida.” Todo mundo começou a achar graça, mas foi todo mundo dando a mão, mostrando como era, o diretor também, gente maravilhosa. [...] Aquilo foi importantíssimo naquele momento (PROF – 14 AIEF).

A atenção demandada ao iniciante deve surgir de atividades prioritariamente pedagógicas, que o orientem para a adaptação com o meio profissional e para o seu papel primordial, que é o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Vemos, no trecho que segue, que as **ações de acolhimento não são atividades** que se centram na gestão escolar, mas são oriundas também de outros setores da escola.

[...] mas desde o dia que eu fui deixar o documento na escola, já em ‘outra escola’, eu já me senti acolhido, eu já me senti acolhido pelo secretário, me senti acolhido pelo porteiro da escola, me senti acolhido pelo diretor da escola no dia em que ele me ligou e disse que eu fui selecionado para trabalhar na escola, me senti acolhido pela minha coordenadora de área (PROF – 19 EFEM).

Nessa pesquisa-formação, o **acolhimento entre pares** materializou-se como uma atividade que objetivou a adaptação do iniciante no seu novo espaço profissional, no entanto, apresentou-se como uma ação que não se desenvolve de modo intencional, como um momento formativo planejado para acolher o professor recém-chegado, como ocorre com a mentoria.

A prática do acolhimento ocorre como parte integradora da rotina dos professores que já compõem a equipe da escola e que partilham saberes e conhecimentos de modo natural, ao

receber um novo professor. Esse agir repercute diretamente nos impactos causados no início da carreira, como podemos perceber no relato dos iniciantes:

[...] ter essa professora, já com experiência, perto de mim foi muito importante, muito importante mesmo, assim, de me trazer segurança. Era alguém que eu poderia, no final do dia, contar como tinha sido o meu dia. Ela me dava conselhos, experiência, até em relação a situação de professora substituta, para eu ficar atenta (PROF - 2 EI).

[...] em todas as três escolas a gestão era maravilhosa, em uma das escolas a professora que era regente me tratava muito bem, inclusive sentou lá atrás me deixou na regência da aula, me apoiava em alguma dificuldade e aprendi muito com isso. E, mas nas outras duas escolas eram nesse estilo assim, eu era colocado como assistente de educação mesmo [...] (PROF - 13 AIEF).

Observamos que esse acompanhamento se dá de uma forma não sistematizada e não diretiva, fato naturalizado tanto pelo professor experiente quanto pelo iniciante. No entanto, essa estratégia promove a socialização do professor em início de carreira, tarefa que não deve ser unilateral ou verticalizada, mas sim um movimento de adaptação mútua entre organização escolar e indivíduo (García, 1993). Nesse viés, a escola deve criar condições favoráveis para a socialização e integração do principiante na docência (Nóvoa, 2017), fato esse que reforça a importância da necessidade de implementação de processos de indução profissional, a fim de termos uma mudança na formação dos professores iniciantes.

A ausência de acolhimento na escola, de acordo com as narrativas, em sua maioria parte da gestão escolar. Os professores iniciantes enfatizam a espera por esse momento e o quanto a sua falta afeta a inserção na carreira. Uma fala que marca esse discurso é a do PROF - 9 AIEF, quando diz: “[...] não me deram apoio, não me disseram como fazer, então eu fui estudando, eu acabei abrindo pastas novamente da Universidade e fui vendo o que eu podia usar, o que eu tinha de bagagem, o que eu me lembrava”.

Do mesmo modo, a narrativa de PROF - 9 AIEF, retrata o “apadrinhamento de professores” por parte da gestão, prática que acarreta a inexistência de acolhimento dos novos docentes. Esse costume interfere em demasia na ação pedagógica do iniciante, que se vê carente de apoio desde os primeiros momentos de sua atuação. Assim declara o professor:

[...] minha coordenadora, ela era indicada por um político e eu acabei tirando uma vaga de uma apadrinhada dela. Eu já entrei em um ambiente que eu não era bem-vinda, porque eu tirei a vaga de uma pessoa querida. Eu tinha que fazer valer pra ficar lá. E assim eu fiz (PROF - 9 AIEF).

Podemos observar que a forma como os professores são acolhidos incide na constituição da identidade profissional do iniciante, como mostra o fragmento selecionado a seguir:

Eu fiquei com aquela crise de identidade. Por quê? Porque eu não tive esse acolhimento. Meu primeiro ano como docente não foi um ano, é, como é que eu digo, acolhedor, eu não fui bem recepcionado pela direção atual que eu estava, eu não fui bem recepcionado pela primeira direção e isso me deixou com uma sensação de impotência, tipo, eu pensei que eu tinha sido sugado pelo sistema e não só sugado pelo sistema, eu pensei que eu tinha perdido para o sistema, porque eu não consegui nem alimentar o próprio sistema, eu não consegui fixar um roteiro, e eu não tive essas orientações, eu senti falta disso (PROF - 19 EFEM).

A passagem mostra o quão o acolhimento é importante no processo de inserção profissional, pois a docência “requer saberes especializados e estruturados por múltiplas relações” (Farias *et al.* 2014, p. 56), que, em sua maioria, são sucumbidas em um contexto que deve ser humanizador e de interação entre o professor iniciante e os diversos sujeitos que ocupam esse novo espaço de compartilhamento de experiências e conhecimento sobre a docência. É nesse movimento que o principiante constrói sua identidade como profissional.

Assim, o acolhimento, como estratégia de indução profissional, precisa ser priorizado a partir de aspectos pedagógicos e não, exclusi-

vamente, direcionado a serviços e atividades administrativas e burocráticas como os professores iniciantes demonstram em seus relatos. Também não deve ser sinônimo de receptividade, no sentido de um primeiro contato com o objetivo de apresentação, e sim um processo formativo sistematizado e planejado com o intuito de dirimir os desafios que são inerentes a esse período da docência. A realização do acolhimento, por parte de todos da escola, aumenta a segurança e estimula o professor para a prática pedagógica, como também traz aspectos que marcam a entrada na carreira desse iniciante.

As primeiras impressões e sentimentos

O momento de entrada desses professores na profissão configurou-se em um misto de impressões e sentimentos, se aproximando dos estados de “sobrevivência” e “descoberta” analisados por Huberman (2007). No perfil de sobrevivência, os professores destacaram a presença de medo, insegurança, angústia, frustração, desmotivação e isolamento. Já no perfil de descoberta, se sobressaiu o entusiasmo advindo do processo de aprendizagem sobre a profissão.

A dimensão “eficiência” assume um papel psicológico de grande relevância entre os iniciantes (Vaillant; García, 2012). O medo famigerado nos professores evidencia uma acentuada preocupação, no momento de entrada na profissão, com o aspecto procedimental do ensino, ligando-se ao “como” realizar as suas tarefas. Além disso, os novatos vivem em um estado constante de alerta, buscando a aceitação por parte dos seus pares e estudantes, sobressaindo-se também a dimensão “social-afetiva” e confirmando, assim, que o professor, para além do domínio cognitivo e instrumental, é um ser no mundo que pensa e age com sua base epistêmica, intelectual, emocional e social (Tardif; Lessard, 2012).

Notamos, também, que a angústia surge relacionada a questões como estabilidade funcional, bem como por assumirem responsabilidades formativas com os estudantes, pelas cobranças da gestão e por estarem inseridos em um contexto de pandemia. Vejamos os relatos:

Eu me encontrava numa situação na qual eu tinha um emprego, não tinha uma profissão e isso me angustiava, porque eu era formada, eu tinha uma formação bacana [...] (PROF – 2 EI).

[...] a minha relação com a assistente era um pouco conflituosa [...] era como se ela quisesse que os meninos, com 3 anos de idade, saíssem de lá lendo, praticamente. E aquilo pesava em mim, porque ela ficava dizendo: ‘esses meninos só brincam, esses meninos fazem nada, passam um dia aqui sem fazer nada’. E aquilo era uma crítica a mim, sabe? Isso me angustiava muito, porque era como se eu não fosse uma boa professora (PROF – 2 EI).

[...] o planejamento para mim era muito angustiante, porque assim, eu sabia planejar, mas aí, como é que ia ser na verdade? Ia dar certo? Tempo ia dar certo? Como é que eu ia saber que aquilo ali que eu estava fazendo estava dando certo? [...] (PROF – 9 AIEF).

[...] eu fiquei assim preocupado com a questão de assumir essa sala de aula, os meninos muito pequeninhos. Homem é um pouco assim, grosseiro. Assim, apesar de eu ser delicado. Mas é diferente de uma mulher, mulher tem mais tato, às vezes muitas delas confunde ser a professora, quer ser a mãezona das crianças, acontece. Não desfazendo de jeito nenhum, mas acontece muito, entendeu? (PROF – 11 AIEF).

No decorrer do ano letivo, por conta da pandemia, a gente tem algumas angústias por conta do formato, mas a gente vai conversando com os colegas e vai suprimindo esses sentimentos (PROF – 16 EFEM).

A transição de estudante para profissional modifica o olhar do iniciante sobre as funções a desempenhar, como também gera um movimento reflexivo sobre aspectos pedagógicos e ético-profissionais. Ao assumir uma sala de aula, o professor iniciante desperta para o ensino, para as demandas assumidas com a profissão, sendo uma fase significativa para a

aprendizagem docente. Como salientam Vailant e García (2012), nos primeiros anos de atuação docente o professor passa a “sentir” e “ver” a si mesmo como profissional do ensino e desenvolve as condições para lidar com a rotina diária da vida escolar.

Observamos, a partir das narrativas, que há uma tendência do novato a assumir uma perspectiva individual na organização do seu trabalho. Segundo Cavaco (2008), os iniciantes vivem nessa fase da carreira um acentuado egocentrismo e acabam se preocupando em construir uma imagem de sucesso que facilite a integração profissional. Encaram o sucesso ou fracasso como consequência das suas posturas, atitudes e escolhas pedagógicas – e com isso, desenvolvem uma cobrança acentuada sobre si e frustrações profissionais.

O contexto da Pandemia COVID 19 chamou a atenção na narrativa dos iniciantes. Para exemplificar, recorreremos à narrativa da PROF – 20 EFEM quando ressalta “o impacto do ensino remoto” para a sua inserção profissional. Essas tensões somaram-se às demais, provenientes da entrada na carreira, por tratar-se de uma situação peculiar e desconhecida para todos os docentes. O isolamento social fez surgir o formato de ensino remoto, utilizando-se das tecnologias da comunicação, mas sem qualquer preparação organizacional.

Os estudos de Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) asseveram que o trabalho docente foi intensificado, gerando maior exaustão, com níveis elevados de estresse e ansiedade. Magalhães (2021) analisa que os professores assumiram o ônus da formação tecnológica, ficando com os custos com a internet e com os aparelhos para ministrar as aulas.

As dificuldades foram sentidas por todos os professores, quer sejam iniciantes ou experientes; no entanto, acreditamos que o impacto para aqueles que estavam vivendo as suas primeiras experiências ganhou uma intensidade diferenciada por ser um aditivo a um contexto de tensão e sobrevivência típicos desse momento de entrada na carreira.

Dentre as atitudes, o isolamento dos iniciantes aconteceu relacionado a aspectos como a familiarização com seus pares, buscando evitar indisposições junto aos colegas e por timidez. Vejamos o que dizem as narrativas:

[...] eu me isolei, eu acho que não deveria ter sido assim, não tivesse aquela timidez, fosse de fato conversar com as pessoas, mostrar um ponto de vista, ou abordar de uma forma diferente, [...]. Em relação aos meus pares, as demais professoras, eu senti, no início, um pouco de distanciamento, porque como eu estava chegando ali naquele momento, as rodinhas já estavam feitas, digamos assim, as amizades já tinham sido feitas no início do ano. Eu fiquei um pouco de lado, [...] (PROF – 5 EI).

[...] A gente vê de tudo, a gente vê de tudo nas escolas. A gente vê grupinhos seletivos, a gente vê algumas pessoas falando mal das outras, é, para mim isso é muito ruim porque eu acho que a classe ela deveria permanecer unida, e infelizmente a gente não vê isso. Mas eu sempre fui muito, fiquei muito assim na minha e sempre consegui me dar bem com todo mundo. Eu não era de tomar partido assim de grupo tal, nenhum nem outro, então eu sempre me dei muito bem aonde eu fui por conta disso (PROF – 10 AIEF).

García (1993, p. 70) pontua que “o diálogo entre colegas da mesma profissão contribui para romper o isolamento do professor”. Sendo fundamental que o professor experiente seja preparado para recepcionar e acompanhar o trabalho do iniciante. Quando este tratamento diferenciado não é realizado e formas de colaboração não são observadas, este principiante tende a se isolar, como apontam as narrativas.

Tardif e Lessard (2012) perceberam que formas de rivalidade afastam os professores de uma perspectiva de colaboração. Acreditamos que esse aspecto é acentuado com a entrada de um professor novato, que tende a assumir uma atitude defensiva e estratégica, para preservar uma imagem pública positiva e ocultar os problemas e dificuldades, resolvendo-os sem apoio e de forma discreta.

Acreditamos que os professores veteranos são referências profissionais para os novatos. Seus comentários, suas condutas, a sua motiva-

ção é impactante no processo de reflexão sobre o trabalho docente. Por isso, cabe aos mais experientes encorajar e contribuir na resolução de dilemas pedagógicos, planejamento e apoio ao iniciante. Como afirma Nóvoa (2019), é impossível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores.

No entanto, como alertam Vaillant e García (2012), o advento dos anos de carreira, em si, não garante a preparação do docente para acompanhar o principiante, sendo por isso necessário preparar os veteranos para lidar com a fase de entrada dos colegas novatos. Caso contrário, os professores experientes podem desencadear sentimentos opostos, ligados à desmotivação e ao não pertencimento do iniciante ao grupo de trabalho.

Entre os participantes da pesquisa, a relação com os colegas professores desencadeou o sentimento de desvalorização, relacionada à maneira como os seus pares reconhecem o seu trabalho. Percebem que há uma desconfiança por serem recém-formados. As narrativas expressam:

[...] a gente que é novinho ainda na área, a gente sofre muita discriminação, ninguém quer assim a gente por perto não, ninguém quer pegar na gente, acha que a gente tá ali não sabe de nada, acha que a gente tá só brincando com as crianças (PROF – 7 EI).

No início você não é tão reconhecido porque você é recém-formada, e ficam meio com aquele receio, só que com o passar do tempo as coisas vão acontecendo de forma natural e vai dando tudo certo (PROF – 21 EFEM).

Diante desses relatos, percebemos um contexto contraditório no tratamento dado ao professor iniciante. Ao mesmo tempo em que desconfiam, discriminam e afastam os novatos das tomadas de decisão, colocam-nos em situações de grande complexidade e desconsideram sua condição de principiante. Como analisa Tardif (2007), a docência é uma das únicas profissões que atribuem grandes responsabilidades e funções para aqueles que ainda vivem suas

primeiras experiências profissionais. García (2010, p. 30) aponta que “muitos professores abandonam a profissão e fazem isso por estarem insatisfeitos com seu trabalho devido aos baixos salários, a problemas de disciplina com os alunos, à falta de apoio e poucas oportunidades para participar na tomada de decisões”.

Apesar disso, o entusiasmo surge entre os iniciantes. Estes sentem um desejo de exercer a profissão, de estar em contato com os estudantes, com a rotina escolar e isso os fazem buscar maneiras de aprender sobre a profissão. Em suas narrativas expõem:

[...] tenho muito entusiasmo ainda em fazer o meu trabalho, em ter um olhar reflexivo sobre o meu aluno, sobre a minha prática, mas quando a gente chega na escola, o tanto que a gente é moldado, o tanto de regras a gente tem que seguir, de imposições que a gente tem que cumprir, a gente às vezes não sabe nem de quem é que vem, a coordenação fala pra gente veio a ordem lá de cima pra gente fazer isso (PROF – 6 EI).

[...] quando deu início as aulas eu percebi que exercer a minha profissão me transformou, me deu ânimo para viver! Então, uma situação que eu tinha denominado como desafiadora eu consegui superar através do exercício da profissão (PROF – 20 EFEM).

Ligado à dimensão da descoberta, conforme apresentado por Huberman (2007), o entusiasmo inicial é frequente entre os novatos por estarem finalmente em situação de responsabilidade, por se sentirem parte de um corpo profissional. Entretanto, nas narrativas, se evidencia o quanto a socialização com a escola e seus agentes influencia nesse processo de aprendizagem.

Como expõe o PROF – 6 EI, a organização escolar possui normas, valores, rotinas e estas se impõem ao iniciante. García (2010) aponta que os primeiros anos de docência são um momento de socialização profissional vivido com grande intensidade, em que os professores começam a conhecer a cultura escolar e adquirem o conhecimento e as destrezas sociais necessárias para assumir um papel na organização escolar. Salienta, também, que a cultura

tende a integrar a personalidade do professor, podendo ser um processo fácil ou difícil, a depender da proximidade que este docente tem com o entorno social quando começa a ensinar.

O contato inicial

O primeiro contato com a realidade profissional carrega grandes desafios de diversas ordens, sejam burocráticos, científico-pedagógicos, emocionais e de ordem social (Alarcão; Roldão, 2014, p. 111), anunciando o início da docência como um tempo de superação e de sobrevivência na carreira. Acentuam-se, como sentimentos já anunciados anteriormente neste escrito, o medo e a solidão enfrentados ao iniciar a vida profissional.

O processo de “aprender a ensinar” (García, 1999, p. 114) apresenta como marco diferentes situações envoltas na prática profissional e que surgem logo no primeiro contato com a profissão, tais como controle disciplinar dos alunos, adequação de metodologias e didática e a aceitação dos alunos.

Aspectos como a “identificação profissional” e o “impacto inicial” surgiram como categorias emergentes da categoria “o contato inicial”, definida nesta pesquisa como *a priori*. Na sequência, trataremos de descrever como se manifestaram nas narrativas a aproximação ou o distanciamento com a profissão docente e de caracterizar o impacto inicial com a nova realidade, a docência.

O processo de socialização profissional é uma estratégia fundamental para a construção da identidade do professor iniciante. Esse percurso construtivo do professor se dá a partir da interação com as “dimensões materiais e simbólicas da realidade social em que se encontra inserido, pelas experiências individuais e coletivas tecidas no mundo vivido” (Farias *et al.* 2014, p. 58). Entendemos que a formação inicial influencia, em demasia, no reconhecer-se como professor, assim enuncia a PROF – 16 EFEM: “O sentimento nas primeiras aulas foi muito novo. Eu já me sentia professora porque

eu já vinha atuando dentro da graduação em bolsas”.

É importante assinalar que diversos são os saberes mobilizados para a prática docente e que desde a formação inicial se apresentam como importante elemento identitário. Para Falcão (2016), não podemos desvincular o processo de constituição da identidade do professor das reflexões acerca do seu desenvolvimento profissional e de sua formação. Nessa pesquisa acentuamos o quão decisivo é o início da carreira para o professor iniciante e suas intenções em permanecer na docência.

O processo de identificação com a profissão docente gerou crises de identidade nos iniciantes, impulsionado por uma inserção abrupta e sem preparação. Esse processo ocasionou, nos professores iniciantes, um confronto entre sua formação inicial e o contexto de trabalho, como denota o PROF – 20 EFEM quando diz que ao assumir o concurso “vieram as crises de identidade, de que eu estudei tanto, que eu refleti tanto em discussões e por que que não tá acontecendo na minha prática?”.

O início da docência é também um momento de refletir sobre o que se deseja ser, de aprender junto aos colegas de profissão e na atuação profissional. Observamos que esse movimento aproxima-se do saber da formação profissional (Tardif, 2014), adquirido pelos iniciantes a partir dos conhecimentos transmitidos durante a sua formação inicial, no caso deste estudo. Esse saber-fazer também é elemento constituinte da identidade docente, como demonstrado no trecho que segue:

Confesso pra vocês que o nervosismo, nesse primeiro momento, não me atrapalhou, até porque eu não tenho identidade própria, talvez ainda hoje eu não tenha, ela esteja em processo de construção. Por quê? Eu não sabia o que fazer, eu não sabia para onde correr. Eu estava sendo uma espécie de réplica dos meus mestres na graduação. Aquilo que eu tinha de positivo na graduação e que se aproximava do conteúdo que eu tinha que ministrar, que estava lá, contido no plano anual do professor, eu ia captando na minha mente, o que eu podia fazer, o que era bacana e eu ia trazendo. E assim foram

acontecendo as minhas primeiras experiências (PROFI-22 EFEM).

Outro aspecto que interfere diretamente na construção da identidade desse profissional provém da experiência com o Estágio, que deveria ser um espaço privilegiado de aprendizagem da docência mas foi, por muitos dos iniciantes, caracterizado como difícil e carregado de pontos negativos. Os trechos das narrativas transcritos a seguir explicitam esse movimento no processo de constituição identitária:

[...] pelas minhas experiências com estágio eu não queria ser professora, porque a minha experiência com meu contexto de trabalho, na formação inicial, foi terrível. Eu saía do estágio pedindo a Deus pro estágio acabar, porque eu não aguentava mais ir pra escola. E é porque eu estagiei na Educação Infantil. A gente ficou como professora no período do estágio (PROF – 2 EI).

Foi muito ruim, porque a gente chegou na escola e os professores diziam assim: 'Ainda dá tempo de desistir' ou "Você não quer ser outra coisa não?'. Foi dessa maneira que eu fui recepcionada no estágio. O que me fez desistir de ser professora foi a minha experiência de estágio na Universidade, os dois estágios. Eu dizia pra mim mesma, não quero saber disso. Nunca vou pisar numa sala de aula, não quero, não quero, não quero (PROF – 2 EI).

Essa experiência negativa acarreta prejuízos à prática desse professor, que se sente “perdido” e passa a agir “no piloto automático” (PROF – 19 EFEM). Em alguns casos, a depender do acompanhamento efetuado junto a esse profissional, ou mesmo devido a situações como a indisciplina, os iniciantes optam pela desistência da carreira, como explicitado pelo PROF – 19 EFEM quando diz que o professor passa a ter “crises existenciais de todas as formas, já pensa em abandonar. No meu caso, pensei em abandonar várias vezes a sala de aula por causa de confusão, atrito”.

As narrativas evidenciam um movimento complexo de identificação profissional, o qual pode ser amenizado com as práticas de indução profissional docente, compreendidas como estratégia formativa importante para a

constituição da identidade do professor. Para Pimenta (1999), a formação de professores deve se apresentar como mecanismo de elaboração e reelaboração de sua identidade, pois, a partir dessas práticas, ressignifica saberes e maneiras de atuação a partir de suas vivências com o ensino, como percebemos no excerto narrativo subsequente:

Mas assim, nessas primeiras experiências, eu senti que eu estava reconfigurando, remodelando, tudo aquilo que eu tinha aprendido na minha formação. Foi um casamento, um complemento do que eu já tinha aprendido. Eu acho que me faltava aquilo para eu entender e me constituir professora que eu sou e que eu ainda vou ser. A cada dia mais vou me renovando, vou me reconstituindo (PROF – 20 EFEM).

O olhar atento ao professor iniciante faz-nos entender que o “que irá constituir essa identidade docente ou esse ‘eu’ profissional está associado ao pertencimento ao grupo, à relação com seus pares e com os domínios da profissão” (Cruz *et al.*, 2022, p. 08). Nessa perspectiva, aderir às estratégias de indução dota o iniciante de uma segurança acerca do saber-fazer, na direção da construção da identidade docente.

A fase introdutória da docência é caracterizada por desafios que podem impactar esse período positivamente ou mesmo de modo desfavorável ao iniciante. O impacto inicial torna-se desafiador para muitos por não serem preparados para a prática pedagógica ou mesmo pela rapidez dos processos de inserção, como explicita o iniciante:

Meus primeiros dias foram desafiantes, porque foi bem rápido essa inserção. A gente veio na sexta-feira assinar os termos de posse e na segunda-feira nós já iniciamos com a turma. Na segunda-feira, eu recebi uma lista desatualizada da minha turma. As crianças iam chegando e eu ia conferindo a relação e não batia. Não teve aquela informação, precisa (PROFI-3 EI).

A experiência inicial é impactada pela rapidez da inserção profissional, segundo os iniciantes colaboradores do estudo. Sem preparo, o professor sente-se “jogado” em um universo

novo e o processo de descoberta passa a gerar sentimentos como medo e insegurança.

[...] quando a gente entra a gente meio que é jogada, não escolhe para onde quer ir, então eu fui jogada numa turma de 4º ano. Assim que eu cheguei nessa turma, que eu encontrei com a coordenadora, que ela olhou pra mim, ela falou: ‘você não vai ficar’. Eu lembro disso como se fosse hoje (PROF – 6 EI).

[...] no meu primeiro dia de aula eu quis ir embora. [...] Eu cheguei cedo, sabia onde era, mas eu cheguei cedo para sentir o clima, gente eu estava me sentindo totalmente perdida, perdida total assim, desesperada ao pé da letra [...] A primeira aula só fiz me apresentar, a aula todinha, era uma sala de 5º ano (PROF – 14 AIEF).

Os trechos são prenúncio de sentimentos negativos, inerentes ao período da inserção. O isolamento passa a ser atitude de muitos dos professores em início de carreira, fazendo com que esse docente sintam-se “perdido” diante da sua nova realidade profissional. Fatores como a ausência de acompanhamento e o apoio dos pares apresentam-se como favoráveis ao desestímulo ou mesmo ao abandono da docência.

Na profissão docente existem inúmeras adversidades que podem ser sanadas a partir de estratégias como o compartilhamento de aprendizagens entre professores e o olhar pedagógico mais apurado da gestão escolar. Tais mecanismos fortalecem a atuação do principiante, o que diminui o impacto que é peculiar à inserção profissional e eleva sua segurança em seus primeiros momentos na carreira.

As primeiras aulas

Os iniciantes apresentaram uma intensa preocupação com a gestão de classe. Este aspecto configurou-se como relevante para a segurança e motivação no contexto de trabalho. Observamos que o controle de turma é um parâmetro para os iniciantes avaliarem o seu desenvolvimento e aprendizagem sobre a profissão. Ter um bom controle de turma representa um reconhecimento e maior confiança em seu

trabalho. Vejamos o que narram os professores iniciantes:

[...] a minha preocupação era mais em dominar a turma do que passar o conteúdo, entende? Por esse dizer da diretora e da maioria dos colegas que era uma turma muito difícil: ‘Oh, já saiu fulano porque não conseguiu dominar’. Então eu entrava na sala com uma maior preocupação, meu planejamento tudo era em vista do domínio da sala maior do que o conteúdo em si, em ser uma professora carrasca sabe? Eu já, eu sou simpática, mas já tem gente que não acha, então elas: ‘Vish, lá vem ela’. E eu já tinha que vir com cara de mau, eu não gosto muito sabe, enfim, mas tinha que ser (PROF – 14 AIEF).

[...] quando eu vi aquela turma numerosa, aí eu pensava: ‘Meu Deus, como eu vou é, conquistar essa turma? Como eu vou conseguir que esses alunos aprendam?’ Então, meu medo era do comportamento e da aprendizagem, porque eu tinha muito medo disso, porque eu não queria ser rígido, eu não queria aquela disciplina militarista, mas ao mesmo tempo eu tinha medo de fugir do controle. Então a minha experiência na primeira foi medo mesmo (PROF – 12 AIEF).

Esses primeiros dias como docente foram questões mais de gestão de sala de aula, gestão de classe, porque aquilo que eu queria dar, o conteúdo, eu já fui muito preparada (PROF – 20 EFEM).

Cavaco (2008) ressalta que há um acentuado egocentrismo na fase inicial da carreira docente. Este aspecto pode ser observado na intensa preocupação dos iniciantes em conseguir o domínio de sala. Como dito por PROF – 14 AIEF, a ênfase recai sobre a sua postura profissional, estando diretamente relacionada com o respeito e confiança dos alunos em seu trabalho. O fato de não terem experiências profissionais anteriores faz com que, a princípio, olhem para si como uma espécie de proteção e avaliação das suas condutas profissionais.

Nesse processo de organização das primeiras aulas, a narrativa do PROF – 12 AIEF evidencia a afetividade como um recurso para uma maior interação com os estudantes, o planejamento e alcance das finalidades educacionais. Isso demonstra que “[...] não existe uma educação possível sem um envolvimento afetivo ou emocional dos alunos na tarefa”

(Tardif; Lessard, 2012). Os iniciantes almejam a aceitação e reconhecimento de seu trabalho e essa busca afeta o controle das posturas e das tomadas de decisões sobre o que fazer. Com isso, os iniciantes apoiam-se nesse aspecto para o processo de inserção profissional.

[...] Os alunos foram bem desafiadores e a educação realmente, meu Deus assim, é de chorar [...] mas aí eu fiquei pensando: 'O que é que eu vou fazer?' Eu aprendi muita coisa sobre afetividade [...] já tenho esse meu jeito afetivo e tudo tal, eu vou usar isso aqui [...]. E aí eu fui e realmente, aí eu fiquei tipo nos momentos iniciais, eu fiquei tipo como uma mãezona e acabei conquistando eles como alunos (PROF – 9 AIEF).

[...] eu comecei devagarzinho cativando as crianças, os pais. Fui rotulado como um gay, eu conversei com a criança, teve criança que me chamou de gay, tudinho, eu conversei com elas, tudinho, por que que tá acontecendo, entendeu? Procurei falar com o pai em particular, mostrar pra ele o ponto de vista: 'Se eu fosse gay, qual seria o problema de ser gay? Estava ali para passar conhecimento, independente da minha opção sexual'. Conversei tudinho e hoje eu sou muito respeitado na escola pelos pais, por todos os professores, sou muito querido. Tem pais que dizem: 'Professor, graças a Deus que o meu menino ficou na sua turma'. Eu ouvi isso bastante de alguns pais, porque eu trabalho com disciplina, sabe? Eu consigo (PROF – 11 AIEF).

A situação narrada por PROF – 11 AIEF enfatiza a sua luta pela conquista do respeito e aceitação de sua presença masculina, demonstra a complexidade presente nas relações que acontecem na sala de aula, além de nos ajudar a compreender a aula como um lugar privilegiado de aprendizagens, para o professor e aluno, um espaço de relações, encontros e trocas, em que os sujeitos desenvolvem ações interativas, formulam saberes e produzem conhecimentos (Farias *et al*, 2014). Essa concepção de aula permite-nos enxergar o encontro do professor iniciante com a classe como um tempo de reformulações, uma cisão entre o ideal e o real em que se ampliam as situações de socialização que materializam valores e posturas profissionais.

Dentre as situações vividas em início de carreira com os estudantes, a vulnerabilidade social e as situações que exigem um cuidado com os processos de inclusão foram narrados como de extrema complexidade para os novatos. Suas narrativas nos contam:

[...] a primeira aula que eu dei [...] eu entrei, fui cheia de expectativa, eu tinha planejado várias coisas legais e tal! E quando eu cheguei lá eu não consegui dar aula, não consegui, os alunos eram, apesar de ser um terceiro ano do Ensino Fundamental, tinham muita violência. O primeiro dia de aula um aluno enfiou uma caneta na cabeça do outro, para vocês terem noção. Então, para mim aquilo foi assustador! Quando eu cheguei em casa foi só choro, foi só choro, eu achava que eu não ia mais conseguir e tal e não queria voltar, mas eu precisava voltar (PROF – 10 AIEF).

[...] Tive que apartar muitas brigas em relação a esses especiais, até eu ia observando mesmo o que eu poderia usar de estratégias [...] E fui conquistando, fui fazendo algumas atividades individuais com eles, porque é um desafio em uma sala de 33 alunos você ter três especiais (PROF – 9 AIEF).

Eu acredito que também por ser jovem, então eles estão analisando se vão me dar credibilidade ainda. Eu sinto isso. E os primeiros dias nessa relação não pessoalmente foi de tensão, medo, reflexão se seria aceita ali ou não. Na verdade, eu ainda estou vivenciando isso, é um processo muito inicial mesmo. (PROFI-18 EFEM).

Percebemos que o encontro com os estudantes intensifica as tomadas de decisão complexas e evidencia os conflitos de responsabilidade (Tardif; Lessard, 2012) presentes na docência, os quais exigem um comprometimento ético com a profissão. Além disso, há expectativas no processo de ensino e, quando o contexto de atuação não corresponde ao esperado, o professor passa por frustrações e decepções, gerando um choque com a realidade, ponderando os contextos de vulnerabilidade social e processos de inclusão como os de maiores tensões e crise com a profissão.

Segundo Tardif e Lessard (2012), as diversas tensões traduzem-se numa confusão potencial e em dilemas nos papéis do profes-

sor. Eles aguçam a problemática das funções a desempenhar e questionam: “[...] ele é mesmo um professor, alguém cuja profissão é fazer aprender, ou um trabalhador social, um trabalhador de rua, um psicólogo, um grande irmão, um policial, um pai, um adulto complacente ou autoritário?” (Tardif; Lessard, 2012, p. 157). Esse malabarismo profissional acontece, como destacado por Tardif e Lessard (2012), nas diferentes fases da carreira, no entanto, quando incide no momento de entrada na profissão, pode desencadear uma crise de identidade que afasta e desmotiva o professor do processo de aprendizagem profissional.

Por isso, faz-se necessário maior atenção e cuidado para as atribuições destinadas aos novatos, sendo pertinente tratar o professor iniciante com um profissional que vive com intensidade os primeiros momentos de atuação profissional, mas sem a experiência e aprendizagens dos veteranos. Corroboramos em Cavaco (2008) a necessidade de permitir ao iniciante um acolhimento que lhe possibilite refletir e ultrapassar, de forma organizada e ajustada, as suas dificuldades com apoio institucional, através de projetos de formação profissional que o auxiliem no processo de intervenção.

Considerações finais

No intuito de discutir a inserção profissional de docentes iniciantes no contexto da Educação Básica, por meio de uma experiência compartilhada, trilhamos um caminho analítico em torno do momento de entrada na escola como professor, com ênfase no acolhimento dos seus pares, nas impressões e sentimentos, no contato inicial e nas primeiras aulas.

As narrativas analisadas evidenciam situações nas quais há a presença de acolhimento entre os pares, como também casos em que a ausência de cuidado se destacou entre os colegas de trabalho, no momento de entrada na profissão. A partilha dos professores mais experientes, ou mesmo por parte da gestão

escolar, na função do coordenador, abrandou os impactos causados no início da carreira. Com isso, ficou notório que o acolhimento dos iniciantes, realizado pela gestão e seus pares, diminui as tensões da chegada, o que favorece uma relação de pertença com o ambiente de atuação profissional.

O acolhimento dos iniciantes ocorreu dentro de uma perspectiva de receptividade, em que as ações não são planejadas sistematicamente, constituindo-se dentro de uma configuração informal, não sistematizada e não diretiva. Esse acolhimento ata-se a aspectos burocráticos, sem um direcionamento e cuidado com as dificuldades a serem enfrentadas pelo principiante.

A ausência de acolhimento surge nas narrativas majoritariamente relacionada a atitudes advindas da gestão escolar. Os iniciantes enfatizam o quanto a sua falta afeta a fase de entrada na carreira. São falas que marcam esse discurso: “aprender tudo na marra”; “não me disseram como fazer, então eu fui estudando”. No geral, a forma como os novatos são acolhidos afeta sua segurança no próprio trabalho, motivação e envolvimento para sua realização.

Os iniciantes não mencionaram em seus relatos os aspectos pedagógicos como parte desse processo de acolhimento. Tal ausência leva-nos a acreditar que o novato entende ser algo de sua responsabilidade, numa perspectiva individual. Essa compreensão acarreta riscos que favorecem o isolamento e o distanciamento do trabalho coletivo.

No que tange as primeiras impressões e sentimentos, o medo configurou-se como um sentimento comum nessa etapa de entrada na docência, relacionado à insegurança em exercer a profissão, dentro de um contexto de ensino desconhecido, em que pesa a forma como serão avaliados e aceitos por seus pares e estudantes.

A angústia foi outro sentimento que surgiu, relacionando-se à busca por estabilidade, por assumir responsabilidades formativas com os estudantes, pelas cobranças da gestão e por

estar inserido em um contexto de pandemia. A frustração apareceu associada à insatisfação com o contexto de ensino, com as dificuldades em realizar o trabalho dentro das idealizações profissionais, por estar diante de um formato de ensino (remoto) que limita a prática docente e reduz o contato com os estudantes.

Outro sentimento expressado nas narrativas foi a desmotivação ligada à lida com o contexto de grande complexidade, causando desgaste emocional, bem como por não conseguir os objetivos traçados e por enfrentar, no início da atuação, um contexto de pandemia.

O isolamento configurou-se como uma estratégia de sobrevivência no contexto escolar, estando relacionado à ausência de familiarização com os grupos, por não quererem gerar indisposições junto aos colegas, por timidez. Os iniciantes destacaram que sentiram dificuldades, mas buscaram superá-las, sendo o apoio da gestão de grande relevância para a motivação de seu trabalho.

Por estarem na condição de iniciantes, os professores sentem-se desvalorizados, existindo uma desconfiança sobre o seu trabalho. Apesar disso, há um entusiasmo associado ao desejo de exercer a profissão, ao relacionamento com os estudantes, com a rotina escolar e com a busca por novas aprendizagens profissionais.

Referente ao contato inicial, percebemos uma repercussão no processo de identificação com a docência, gerando crises de identidade nos iniciantes pela inserção abrupta, sem preparação. Os professores sentem-se “jogados” em um universo novo e o processo de descoberta passa a gerar sentimentos como medo e insegurança. Há um confronto entre a formação inicial e o contexto de trabalho, apresentando-se como um momento para refletir sobre o que desejam ser, para aprender junto aos colegas de profissão e na atuação profissional.

As primeiras aulas promoveram uma intensa preocupação com a gestão de classe, por ser este aspecto relevante para a segurança e motivação no contexto de trabalho, sendo o controle

de turma uma representação da aprendizagem sobre a profissão, do reconhecimento e de maior confiança em seu trabalho.

A relação com os estudantes configura-se como um dispositivo de controle sobre as posturas e tomadas de decisões sobre o que fazer. Os iniciantes possuem expectativas para o processo de ensino e, quando o contexto de atuação não corresponde ao esperado, passam por frustrações e decepções gerando, um “choque com a realidade”. Os relatos em contextos de violência e vulnerabilidade social representam com intensidade esse movimento de crise.

Com efeito, os achados oferecem um caminho para refletir sobre o processo de indução profissional, como também para pensar em princípios/diretrizes de formação que considerem o acolhimento como parte dos programas institucionais de acompanhamento pedagógico dos iniciantes, atendo-se a um maior cuidado com os aspectos emocionais e didático-pedagógicos dos professores que vivem a inserção na docência. Nessa perspectiva, é fundamental estruturar políticas de formação docente para os professores novatos.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano da indução. **Formação docente**, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/108/97>. Acesso em: 09 set. 2022.
- AMBROSETTI, Neusa Banhara et al. Formadores de professores: conceito, contextos e perspectivas de atuação em processos de indução à docência. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 1-19, jan./dez., 2020. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271994263>. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4263>. Acesso em: 02 set. 2022.
- CAVACO, Maria Helena. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2008. p. 155-191.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesqui-**

sa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. 2 ed. Uberlândia: UFU, 2015.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. A tale of two teachers: Learning of teach over time. **Kappa Delta Pi Record**, Indianápolis, v. 48, n. 3, p. 108-122, jul./set., 2012. DOI: [10.1080/00228958.2012.707501](https://doi.org/10.1080/00228958.2012.707501). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/254316086_A_Tale_of_Two_Teachers_Learning_to_Teach_Over_Time. Acesso em: 07 fev. 2023.

CRUZ, Giseli Barreto da et al.. Indução docente em revisão: sentidos concorrentes e práticas prevaletentes. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 1-19, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053149072>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9072>. Acesso em: 02 set. 2022.

CRUZ, Giseli Barreto; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. Dossiê: “Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas”. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 1-15, jan./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271994149>. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149/1081>. Acesso em: 02 set. 2022.

CRUZ, Giseli Barreto da; HOBOLD, Márcia de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Pesquisa com professores iniciantes:** um estudo sobre indução profissional. Relatório de pesquisa, mimeografado. Brasília: CNPq, 2022.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Bahia, v.1, n.1, p. 133-147, 2016. DOI: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p133-147>. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526>. Acesso em: 08 fev. 2023.

FALCÃO, Giovana Maria Belém. **Ser professor supervisor do PIBID:** movimentos na constituição identitária. 2016. 302 f. Tese (Doutorado acadêmico em educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de et al. **Didática e docência:** aprendendo a profissão. 4 ed. Brasília: Liber Livro, 2014.

GARCÍA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/17>. Acesso em: 02 set. 2022.

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

GARCÍA, Marcelo Carlos. Investigaciones y experiencias – El primer año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes. **Revista de Educación**, n. 300, p. 225-277, 1993. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/60717>. Acesso em: 06 set. 2022.

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

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

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.2, p.373-383, ago., 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/s6NdjwQC6LGVHJWXNb9753R/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 fev. 2023.

LIMA, Emília Freitas de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 85-98, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3841>. Acesso em: 06 set. 2022.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. Consciência socioprofissional e docência: a dimensão ético-política do trabalho docente no contexto da pandemia. In: MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto et al. (Org.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

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

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/>. Acesso em: 08 fev. 2023.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez., 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 set. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.16289.094>. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 08 set. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

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

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

VEENMAN, Simon. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, Washington, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543054002143>. Acesso em: 06 fev. 2023.

Recebido em: 15/03/2023
Aprovado em: 29/11/2023



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.