

## Artigo

### **Socialização e aprendizagens de professores iniciantes da educação básica em situação de ausência de bem-estar**

### **Socialization and learning of basic education beginning teachers in a state of well-being absence**

### **Socialización y aprendizaje de profesores principiantes de educación básica en situaciones de falta de bienestar**

**Jurema Rosendo dos Santos<sup>1</sup>, Lúcia Gracia Ferreira<sup>2</sup>**

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador-BA, Brasil

#### **Resumo**

Essa pesquisa teve por objetivo apresentar reflexões a respeito dos percursos da docência de professores iniciantes da Educação Básica em situação de ausência do bem-estar. Assim, trata-se de uma pesquisa fundamentada a partir de autores como García (1999, 2009), Huberman (1992), Ferreira (2014, 2017, 2020, 2023), Esteve (1999, 2005), Jesus (2007), entre outros. Para desenvolvimento da mesma, foi realizada uma investigação qualitativa, de abordagem (auto)biográfica e com o método das histórias de vida, no município de Itapetinga, Bahia, com quatro professores iniciantes da Educação Infantil e Anos iniciais do Fundamental. Para a produção dos dados foram utilizados o questionário e a entrevista narrativa que foram analisados a partir da técnica da análise de conteúdo. O *corpus* analisado permitiu apresentar os colaboradores desta pesquisa a partir de suas narrativas e revelar aspectos das categorias que emergiram: socialização profissional, formação continuada e perspectivas de continuidade na docência. Constatamos que nos caminhos da aprendizagem da docência destes professores iniciantes, a socialização profissional se configurou como promotora de aprendizagens, contudo, ficou evidente que eles passaram por momentos de ausência de bem-estar docente, mas mesmo em meio a isso veem se desenvolvendo profissionalmente e querem continuar na docência. Mesmo sem experiências docente, buscam construir suas identidades baseados em suas histórias de vida e no cotidiano presente, e percebem que a iniciação profissional se apresenta como lugar de formação e de diálogo. Por fim, consideramos que falta atenção a esses professores e também políticas públicas que os assistam, assegurem e direcionem na garantia do bem-estar profissional.

#### **Abstract**

This research had as objective to present reflections about the teaching paths of beginners teachers of Basic Education in a situation of absence of well-being. Thus, it is a research based on authors such as García (1999, 2009), Huberman (1992),

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela UFBA. Membro do Grupo de Pesquisas e Estudos Pedagógicos. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-4205-2098>. E-mail: [ju.remarosendo@hotmail.com](mailto:ju.remarosendo@hotmail.com).

<sup>2</sup> Docente da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Doutora em Educação. Membro do Grupo de Pesquisas e Estudos Pedagógicos. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-3655-9124>. E-mail: [lucia.gracia@ufba.br](mailto:lucia.gracia@ufba.br).



Ferreira (2014, 2017, 2020, 2023), Esteve (1999, 2005), Jesus (2007), among others. For its development, a qualitative investigation, with a (auto) biographical approach and with the method of life stories, was carried out in the municipality of Itapetinga, Bahia, with four beginning teachers of Early Childhood Education and Elementary Years. To produce the data, the questionnaire and the narrative interview were used, which were analyzed using the content analysis technique. The analyzed corpus allowed to present the collaborators of this research from their narratives and reveal aspects of the categories that emerged: professional socialization, continuing education and perspectives of continuity in teaching. We found that in the paths of teaching these beginning teachers, professional socialization was configured as a promoter of learning, however, it was evident that they went through moments of absence of teaching well-being, but even in the midst of this they see themselves developing professionally and they want to continue teaching. Even without teaching experiences, they seek to build their identities based on their life histories and present day-to-day life and realize that professional initiation presents itself as a place for training and dialogue. Finally, we consider that there is a lack of attention to these teachers and public policies that assist, ensure and direct them in guaranteeing professional well-being.

### Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo presentar reflexiones sobre los docentes de profesores principiantes de Educación Básica en situaciones de falta de bienestar. Se trata, así, de una investigación basada en autores como García (1999, 2009), Huberman (1992), Ferreira (2014, 2017, 2020, 2023), Esteve (1999, 2005), Jesús (2007), entre otros. Para desarrollarlo, se realizó una investigación cualitativa, mediante un enfoque (auto)biográfico y utilizando el método de historias de vida, en el municipio de Itapetinga, Bahía, con cuatro docentes principiantes de Educación Infantil y de los primeros años de la Enseñanza Primaria. Para producir los datos se utilizó el cuestionario y la entrevista narrativa, los cuales fueron analizados mediante la técnica de análisis de contenido. El corpus analizado permitió presentar los colaboradores de esta investigación a partir de sus narrativas y revelar aspectos de las categorías emergidas: socialización profesional, formación continua y perspectivas de continuidad en la enseñanza. Encontramos que en los caminos del aprendizaje de la docencia de estos profesores principiantes la socialización profesional se configuró como promotora del aprendizaje, sin embargo, se evidenció que atravesaron momentos de falta de bienestar docente, pero aún en medio de esto ven se desarrollan profesionalmente y quieren seguir enseñando. Mismo sin experiencia docente, buscan construir sus identidades a partir de sus historias de vida y de su cotidianidad actual, y se dan cuenta de que la iniciación profesional se presenta como un lugar de formación y diálogo. Finalmente, consideramos que falta atención a estos docentes y también políticas públicas que los atiendan, aseguren y orienten para garantizar el bienestar profesional.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento profissional; Professores iniciantes; Ausência de bem-estar docente.

**Keywords:** Professional development; Beginning teachers; Absence of teaching well-being.

**Palabras clave:** Desarrollo profesional; Profesores principiantes; Falta de bienestar docente.



## Introdução

O Desenvolvimento Profissional Docente, que abarca os períodos da carreira, inclusive a iniciação profissional, é caracterizada pela perspectiva de evolução e continuidade. Este envolve a formação inicial e continuada, as condições de trabalho, os períodos da carreira, os aspectos da identidade profissional, saberes, práticas entre outros. Portanto, consideramos urgente falar sobre professores iniciantes diante do cenário da profissão docente, num contexto de desvalorização profissional, onde ser professor tem sido relacionado a sofrimento e descaso. É necessário e significativo tratar das consequências do adoecimento psíquico do docente no exercício de suas atividades, principalmente para os que ainda estão em início de carreira, e enfatizar a importância de políticas públicas para iniciantes que assegurem a continuidade na profissão.

Assim, ressaltamos que o mal-estar docente pode acontecer em qualquer período da carreira, mas, neste estudo, daremos atenção ao período de iniciação profissional, por este se configurar como a etapa em que o professor realiza a transição de aluno para professor, recém-saído da formação inicial, muitas vezes, e no início de seu desenvolvimento profissional permanente; um momento, sem dúvidas, de grandes descobertas, questionamentos e de dilemas, é uma fase que precisa ser vivenciada, experienciada e necessária, por ser aquela tida como a de sobrevivência para se chegar aos demais períodos.

Desse modo, o presente texto tem por objetivo apresentar reflexões a respeito dos percursos da docência de professores iniciantes da Educação Básica em situação de ausência do bem-estar do município de Itapetinga-BA. Assim, buscaremos discutir aspectos do processo de socialização, das dificuldades enfrentadas e como foram superadas, a formação continuada e as (des)continuidades no desenvolvimento profissional docente<sup>3</sup>.

Esta pesquisa de abordagem qualitativa constitui-se como sendo de natureza exploratória, por ser uma investigação que possui as características necessárias para enquadrá-la neste tipo, visto que abarca levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram, ou têm, experiências com o problema pesquisado.

Ademais, fizemos uso das histórias de vida, como método de pesquisa com a pesquisa (auto)biográfica que tem o ser humano como centro de sua investigação, em diferentes contextos e situações, portanto, permite à pessoa, ao narrar, ressignificar experiências, vivências e aprendizagens, dando-lhes novos significados. Por isso, esta investigação também se configurou como uma pesquisa-formação.

Esta pesquisa foi realizada no município de Itapetinga, no interior da Bahia, que está localizado no Território de Identidade 08 - Médio Sudoeste. O município de Itapetinga é referência urbana no Médio Sudoeste, com população estimada de 75.470 pessoas, a economia é movimentada em torno da pecuária leiteira, frigoríficos, indústria de calçados e outros serviços.

A escolha de Itapetinga como campo empírico para realização da pesquisa justifica-se em razão de esta ser continuidade de outra pesquisa já

---

<sup>3</sup> Este texto é um recorte da pesquisa realizada no âmbito do mestrado em Educação, da Universidade Federal da Bahia entre os anos de 2017-2019.

realizada<sup>4</sup>, mas, por questões de impedimento, não houve como realizar o aprofundamento necessário. Outra razão é o fato de Itapetinga dispor de participantes/sujeitos concursados iniciantes, devido à convocação recente de um concurso realizado em 2008, o que em outros municípios poderíamos não encontrar.

Assim, foram participantes desta pesquisa professores iniciantes da Educação Básica da rede municipal de Educação de Itapetinga, que ingressaram na carreira docente na última nomeação do concurso público de 2008, professores estes que foram efetivados no final do ano de 2016 (dezembro) e assumiram suas salas de aulas no ano letivo de 2017<sup>5</sup>.

A proposta aqui apresentada faz parte de uma pesquisa maior, intitulada “Desenvolvimento Profissional e Carreira Docente: diálogos com professores da educação básica”, que teve como objetivo geral analisar como os professores da Educação Básica se constroem profissionalmente, considerando as políticas públicas vigentes e um modelo brasileiro para a carreira docente e os impactos/contribuições para o ensino. Dessa forma, decidimos que por meio dos questionários da investigação maior identificaríamos os nossos sujeitos participantes.

A pesquisa citada está cadastrada na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa desta mesma instituição e aprovada com o CAAE 72103517.4.0000.0056. Para produção dos dados, foi aplicado o questionário, tendo como projeto piloto o município de Itapetinga-BA, com abrangência em todos os âmbitos educacionais (Municipal, Estadual, Federal e Redes Privadas de Educação), ou seja, professores de todas essas esferas responderam ao questionário, aplicado em 2018.

Desta forma, por meio da aplicação dos questionários, que continham informações do perfil do professor, formação, composição familiar, histórico profissional, desenvolvimento profissional docente, demandas emocionais, acidentes, agressões, influências positivas e negativas na carreira e perspectivas em relação à continuidade dos estudos e continuidade na carreira docente, conseguimos identificar e chegar aos sujeitos participantes desta pesquisa. Assim, dos 518 professores da rede municipal, 183 responderam ao questionário.

De posse dos questionários, foram analisados, inicialmente, aqueles que eram de professores efetivos da rede municipal<sup>6</sup>. Focamos nas seguintes características para escolha dos sujeitos que participaram dessa pesquisa: 1) Tempo de atuação (deveriam ter até 5 anos de atuação na docência), que se enquadrava, exatamente, no perfil dos professores efetivados no ano de 2016 e começaram suas atividades profissionais no início do ano letivo de 2017; 2) Histórico profissional (aqueles que responderam marcando

---

<sup>4</sup> Santos (2014).

<sup>5</sup> Esse intervalo entre o concurso e a convocação deu-se devido a um processo judicial envolvendo esse concurso. Alguns candidatos suplentes, ao verificarem a suposta situação do contínuo número de contratações de professores para preenchimento de vagas, sentiram-se prejudicados e resolveram recorrer à justiça para requerer seus direitos de assumirem efetivamente as vagas disponíveis. O processo durou cerca de oito anos na justiça, e em 2016 foi deferido aos professores o direito de assumirem efetivamente os cargos.

<sup>6</sup> Justificamos que só foram analisados os questionários dos professores da rede municipal por causa da convocação recente do concurso e entendemos que nessa rede de ensino a probabilidade de encontrarmos professores iniciantes era maior e certa.

demandas/sentimentos emocionais negativos em relação ao questionamento do vídeo<sup>7</sup> apresentado e em relação ao trabalho hoje).

Da análise dos questionários pudemos identificar quatro professores iniciantes efetivados em 2016, conforme apresenta o quadro abaixo.

Quadro 1 - Identificação dos Sujeitos da Pesquisa

Professor	Tempo de atuação	Sentimentos em relação ao vídeo	Sentimentos em relação ao trabalho docente hoje
1	1 ano e 7 meses	Tristeza, angústia, vergonha, revolta, decepção	Capacitado
2	1 ano e 8 meses	Tristeza, angústia, vergonha, revolta, decepção	Cansada, seguro
3	2 anos	Tristeza, vergonha, revolta	Frustrada
4	2 anos	Tristeza, desmotivação, revolta, frustração, decepção	Cansado, estressado

Fonte: Dados dos questionários.

Com as informações dos questionários analisadas e com os possíveis participantes da pesquisa devidamente identificados, estes foram procurados, a fim de apresentarmos a pesquisa e os objetivos. Estes quatro professores foram os primeiros a serem contactados e depois de serem formalmente instruídos sobre os procedimentos, os quatro também aceitaram participar e nos conceder uma entrevista narrativa.

As realizações das entrevistas narrativas ocorreram entre os meses de outubro e novembro de 2018, nas escolas municipais onde os professores desempenhavam suas funções docentes. As narrativas foram captadas e armazenadas por meio de aparelhos gravadores de áudios.

Após a realização das entrevistas, estas foram transcritas e os dados analisados. Para esta etapa, escolhemos a análise de conteúdo de Bardin (2010) como técnica de análise, porque esta técnica buscar analisar outras realidades, além do dito através das mensagens, assim buscamos criar categorias articuladas que respondessem aos nossos objetivos.

Na pré-análise do material foi possível a realização de uma leitura para conhecer os dados e preparar o material. Posteriormente, iniciamos a exploração do material com uma descrição analítica referente ao *corpus* e a definição das categorias, emergindo três (socialização profissional, formação continuada e perspectivas de continuidade na docência). E por fim, ocorreu o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação que nos possibilitou também dialogar com o referencial teórico que fundamentou a investigação.

<sup>7</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=bjVdxNvotf8&has\\_verified=1](https://www.youtube.com/watch?v=bjVdxNvotf8&has_verified=1). O vídeo apresenta uma cena em que um professor é agredido por um aluno dentro da sala de aula. O vídeo foi assistido por todos os professores que responderam ao questionário. No momento de responder aos questionários, os professores podiam marcar mais de uma opção por questionamentos.

A fim de iniciarmos o alargamento das discussões, neste texto, apresentamos perspectivas teóricas sobre “Desenvolvimento profissional docente, períodos da carreira e iniciação profissional”, destacando suas inter-relações. Posteriormente, remetemos a apresentação dos participantes dessa investigação e suas trajetórias profissionais e a seguir, as discussões dos dados, apresentando os participantes da pesquisa e os caminhos trilhados na construção de aprendizagens da docência, ressaltando aspectos do processo de socialização profissional, da formação continuada e das perspectivas de continuidade na docência, reveladas por esses professores iniciantes.

## **Desenvolvimento profissional docente, períodos da carreira e iniciação profissional**

O Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) envolve a formação contínua de professores, de modo que possam atualizar os conhecimentos do conteúdo e continuar a desenvolver estratégias na organização da sala de aula, no ensino e na avaliação, e, quando possível, nos papéis de lideranças (Day, 2001).

García (2009) contextualiza em seu trabalho de investigação a respeito de desenvolvimento profissional docente a necessidade de os professores se desenvolverem no contexto atual de educação, devido às mudanças sociais ocorridas nos últimos tempos que interferem diretamente no trabalho no professor. Ele aponta que:

Para o docente ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior a que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos que fazer um esforço redobrado para continuar a aprender (García, 2009, p. 02).

De acordo com o autor, compreendemos que o conhecimento está sempre em evolução, as informações mudam a todo momento, e os professores precisam estar “antenados” e envolvidos no processo de interação com as mudanças, resultando, então, na necessidade desse movimentar constante de aprimoramentos. Para García (1999, p. 9), desenvolvimento profissional remete a conotação de “evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores”.

Diante das considerações sobre desenvolvimento profissional docente, é imprescindível ponderar, mesmo que brevemente, que o DPD está diretamente relacionado com as políticas públicas docentes de formação continuada no Brasil. As condições do desenvolvimento profissional docente no Brasil são muito variadas e se constituem de diferentes maneiras, caso sejam da rede pública ou privada, estadual ou municipal, qual etapa de ensino em que os professores atuam e a formação inicial que esses profissionais receberam.

Gatti, Barreto e André (2011) realizaram um levantamento do estado da arte sobre políticas docentes do Brasil. Assim, as autoras buscaram mapear e analisar as políticas docentes produzidas nas diferentes esferas, da União, dos

estados e dos municípios, e focaram a formação inicial e continuada para o magistério, a carreira docente e avaliação dos professores, as formas de recepção e acompanhamento dos professores iniciantes, bem como os subsídios oferecidos ao seu trabalho.

No tocante aos apontamentos da pesquisa das autoras, para uma esfera mais próxima desta pesquisa, a municipal, o estudo apontou que as secretarias municipais de Educação, de modo geral, não dispõem de órgãos especialmente responsáveis pela formação continuada, são as próprias secretarias que coordenam as ações formativas. No que tange aos tipos de ações de formação continuada, os dados revelaram, tanto em relação ao estado quanto aos municípios, que as ações consistem geralmente em realizações de oficinas, palestras e cursos de curta duração, presenciais e a distância, ofertados pelas próprias secretarias de educação ou decorrentes de contratos firmados com instituições universitárias institutos de pesquisa ou instituições privadas.

Desse modo, ressaltamos a falta de políticas de acompanhamento de professores iniciantes (Mariano, 2012; André, 2012; Ferreira, 2023), ao mesmo tempo a necessidade da existência destas políticas, inclusive em nível nacional. Também, que a inexistência ou inoperância de órgãos, setores ou equipes responsáveis pela formação continuada de professores nas secretarias municipais de educação, é uma realidade em todo o país, portanto, se constitui uma preocupação, já que que esta formação, principalmente para o professor novato, pode se configurar como um auxílio muito importante nesse período da carreira.

Essa aflição pode ascender ainda mais com a relação público-privado que vem sendo concretizada atualmente, em que muitos Institutos privados ou Fundações com o mesmo perfil, que assumem a função de pensar propostas e programas de formação continuada no âmbito dos municípios e executá-las. Alguns autores (Caetano, 2018; Sousa *et al.*, 2020) apontam que a formação de professores tem sido atingida com essas práticas, além de exercer uma influência próxima da mercadológica na atuação dos profissionais. Com isso, percebemos que há uma camuflagem, uma nova roupagem formativa, que no modo de pensar dos sujeitos, além de desresponsabilizar os gestores e suas equipes pelo processo.

Desta forma, compreendemos a importância das políticas públicas de formação docente no Brasil, diante das reformas educacionais e para o alargamento dos debates sobre a educação e formação de professores. Mas consideramos que esses programas não têm suprido integralmente as demandas educacionais, muitas vezes não atendem as reais necessidades dos professores, ou não conseguem chegar a todos os profissionais docentes; são, por vezes, insuficientes em articulação ao trabalho do professor, por vezes são realizados ligeiramente e fragmentados, resultando em processos de formação precários e, conseqüentemente, em maior desvalorização do trabalho docente.

Assim, o desenvolvimento profissional perpassa toda a carreira profissional docente, em movimento contínuo, porém pode haver oscilações, crises etc., e este desenvolvimento está atrelado à vida pessoal dos professores e aos períodos ou etapas da carreira, e sofre influência das reformas educacionais atuais e das políticas públicas docentes vigentes no Brasil.

Na literatura europeia e argentina muitos são os autores que destacam o ciclo de vida profissional docente ou as etapas da carreira docente, tais como: Bolívar (2002), Gonçalves (1992), Huberman (1992); na literatura brasileira destacamos o modelo de Ferreira (2014), o único modelo de etapas da carreira docente no Brasil. A autora leva em consideração a questão do gênero e características da carreira no Brasil, em que as etapas são diferentes para homens e mulheres. Entretanto, para contextualizar as etapas da carreira docente nesta pesquisa, destacaremos os modelos de Huberman (1992) e Ferreira (2014).

Huberman (1992) descreve as etapas da carreira vivenciadas pelos professores em realidades europeias. No entanto, ressaltamos que as fases da carreira não são determinadas e se diferenciam de lugar para lugar, as fases são de 40 anos para homens e mulheres.

Visto que essas etapas não acontecem de forma linear como parecem, acreditamos que cada pessoa vivencia estas etapas de modo diferente. Desta forma, o desenvolvimento profissional pode mudar após uma gravidez e/ou nascimento de um filho, tudo de acordo com as experiências pessoais, ou, por exemplo, quando o professor é atingido pelo mal-estar docente, então as vivências dessas etapas sofrem mudanças.

Portanto, considerando estas questões que influenciam no desenvolvimento profissional e a questão do gênero no Brasil, que diferenciam o tempo de carreira para homens e mulheres, o modelo de Huberman não se aplica para pensarmos numa carreira brasileira.

Nos quadros 2 e 3, que se seguem, apresentamos os períodos propostos por Ferreira (2023), como dito anteriormente, o único modelo de etapas de carreira brasileiro, que faz diferenciação de homem para mulheres (gênero), com variação dos anos de seu desenvolvimento e com base nas características da carreira docente brasileira.

Quadro 2 – Períodos da carreira docente feminina

Anos de atuação	Períodos
1-5	INICIAÇÃO
5-8	ESTABILIZAÇÃO
8-15	VARIAÇÃO (+ ou -)
15-18	EXAMINAÇÃO
18-20	SERENIDADE
A partir de 20	FINALIZAÇÃO

Fonte - Ferreira (2023, p. 106).

Quadro 3 – Períodos da carreira docente masculina

Anos de atuação	Períodos
1-5	INICIAÇÃO
5-8	ESTABILIZAÇÃO
8-14	VARIAÇÃO (+ ou -)
14-22	EXAMINAÇÃO
22-25	SERENIDADE
A partir de 25	FINALIZAÇÃO

Fonte - Ferreira (2023, p. 106)

De acordo com Ferreira (2023), a iniciação corresponde ao período de entrada na carreira, em que os professores iniciantes experimentam os primeiros impactos com a realidade, as primeiras descobertas acontecem e o professor se dá conta das contribuições da formação inicial, dos programas, dos diálogos e também das lacunas que estes deixaram. Este período, a autora descreve como de entusiasmo inicial e euforia, transição de aluno para professor e aprender com a prática. A autora estabelece, ainda, que cinco anos constituem o tempo necessário para vivenciar tais experiências, e que são propícios para a construção da identidade profissional.

O segundo período é acentuado pela estabilização na carreira. A profissão já é familiar ao professor e sobressai o pertencimento ao grupo, é um período em que o professor tem segurança para lidar com as situações do ensino, já não se enquadra mais como iniciante, é veterano e a participação na escola é mais intensa, pois é ouvido e visto, há também uma maturidade pedagógica – entre seis e oito anos de docência o professor já tem consciência da sua função e compromisso.

O terceiro período é marcado pela variação sofrida pelo professor, ora positiva ora negativa. Neste período, o professor altera seu estilo e métodos de ensinar e avaliar e de se relacionar com os alunos, havendo uma diversificação, maior empenho e entusiasmo para crescer profissionalmente e a busca pela valorização profissional, em contrapartida existe a rotina e o cansaço que o levam a uma espécie “saturação”.

O período de transição, entre o meio e o fim da carreira, é distinguido pelos questionamentos sobre ela, sobre as realizações positivas e negativas, desenvolvidos durante essa etapa. Huberman (1992) aponta que os questionamentos acontecem de modo diferenciado para homens e mulheres, desencadeando crises, começando mais cedo e terminando mais tarde para os

homens, que realizam essa autoexaminação relacionada mais aos aspectos negativos da carreira.

A serenidade é o penúltimo período estabelecido, e é caracterizado quando o professor não tem mais entusiasmo e é marcado pela tranquilidade, aspectos da experiência afloram demasiadamente e juntamente ao *habitus* professoral que vinha sendo construído desde a entrada na carreira. Neste período, os professores estão mais maduros, apresentam-se menos vulneráveis às avaliações dos outros sobre ele. Esta etapa antecede o final da carreira.

O último período corresponde aos últimos anos da carreira até a aposentadoria, período esperado por uns e lamentados por outros, caracterizado pelo desinvestimento profissional.

Vale lembrar, mais uma vez, que “as vivências das etapas da carreira não são fixas e variam se considerarmos as histórias de vida dos sujeitos – a personalidade, a gravidez, o nascimento do filho, o casamento, o mal-estar docente, acidentes” (Ferreira, 2014, p. 50). Mas, quanto ao início da carreira, que acreditamos ser determinante para o desenvolvimento profissional docente, este requer orientação, encaminhamentos, apoio e incentivo contínuo. Caso isso não ocorra, poderá desencadear no professor iniciante sentimentos negativos em relação à profissão, o que resulta em vulnerabilidades para instalação da ausência de bem-estar.

Essa temática do bem-estar docente é ampla, e destacamos autores como Esteve (2005) e Jesus (2007) para dialogar. O bem-estar não é algo permanente; no decorrer do percurso da carreira docente o professor também passará por momentos de mal-estar. Nesse contexto, Esteves (2005) caracteriza a docência como uma profissão “ambivalente que possui duas faces”. Desta forma, para vivenciarmos o lado bom da profissão, de acordo com o autor, precisamos deixar de lado a parte “amarga”.

O bem-estar está entrelaçado a identidade profissional docente, ao pertencimento a esta, a afirmação do sujeito diante a profissão que escolheu para exercer, a certeza de suas escolhas e confiabilidade nas estratégias e caminhos que o professor encontrará para solucionar suas dificuldades diante do que lhe causa inquietudes.

Mas, para que o profissional docente vivencie o bem-estar em sua carreira, o mesmo deve começar a ser construído desde a formação inicial. Sendo assim, Esteves (2005) apresenta alguns pontos significativos que devem ser aprendidos e compreendidos no processo de formação inicial para que os professores consigam enfrentar e superar problemas.

A começar por: Evitar distorções na definição do papel do professor, neste ponto o professor precisa se perguntar em que consiste ser professor, encontrando respostas básicas e coerente que oriente a sua atuação profissional; Definir os objetivos do nosso papel docente, para Esteve, o professor é mestre de humanidade, o docente precisa se colocar à disposição do ensino, criar métodos, ser livre e deixar fluir e descobrir o prazer ensinando; Refinar a própria identidade profissional, acabar com a idealização de professor perfeito, não se apegar ao estereótipo de professor que não erra nunca, reconhecer e aprender com suas dificuldades, pedir ajuda; Dominar as técnicas de interação e comunicação na classe, criar seu estilo docente, por meio da autocritica, reflexão e se comunicar da melhor forma; Capacidade de organizar a classe com uma ordem produtiva, aprender lidar com os conflitos em sala de aula; Adaptar os conteúdos do ensino ao nível de conhecimento dos alunos.

Assim, o bem-estar é algo a ser construído, certamente o professor passará por momentos de instabilidades emocionais em sua carreira profissional, mas a resposta ante aos problemas definirá seus sentimentos diante da profissão. Assim como em todas as profissões, o professor precisa sentir desejo e alegria pelo seu trabalho, orgulho de sua profissão, se disponibilizar ao ensino. Mas, para tanto precisa, se reinventar pedagogicamente, ser mediador do aprendizado, ser humilde. Esteve (2005), nos dá pistas de como captar esse bem-estar na docência.

Conforme Jesus (2007), o “bem-estar docente é subjetivo, e diz respeito a uma leitura positiva que as pessoas fazem de sua própria vida”, e o “bem-estar é tão subjetivo quanto a felicidade, a alegria e o otimismo” (Jesus, 2007, p. 26). Desse modo, esse bem-estar é essencial ao professor, influencia em sua motivação, para o seu desenvolvimento, aprendizagens, satisfação e sucesso profissional. Assim, está relacionada a aspectos sociais que interferem no comportamento de professores, alunos, instituição e na própria sociedade.

Para Jesus (2007), bem-estar é contrário de mal-estar, sendo este último algo de difícil identificação e um fenômeno da contemporaneidade. Nessa perspectiva, Esteve (1999) e Cavaco (1995) afirmam que os professores em início de carreira estão mais vulneráveis ao mal-estar docente devido à falta de segurança e à inexperiência, começando a carreira nos postos mais difíceis, nos quais são oferecidas menos oportunidades de estruturação profissional, em condições de trabalho de desvantagens, assumindo os horários que ninguém mais quer, uma vez que os professores veteranos sempre escolhem primeiro – esses fatores são formas de desencadear o mal-estar docente. Contudo, ressaltamos que o mal-estar docente pode acometer os professores em qualquer fase da carreira profissional. O bem-estar se esvai quando mudanças de comportamento característicos do mal-estar se instala.

O início da carreira docente é uma fase importante para o desenvolvimento profissional, em que os iniciantes fazem suas primeiras descobertas, primeiras reflexões sobre suas escolhas, vivem o “choque com a realidade”, sofrem as primeiras “desilusões” da profissão, caracterizada como uma fase difícil, pela falta de apoio aos iniciantes, pelas dificuldades em lidar com a diversidade da sala de aula.

Nessa etapa, o professor percebe que a formação inicial não o preparou para tal realidade, e que a teoria e prática acadêmicas são insuficientes para a resolução de dilemas do cotidiano escolar. Consideramos que é uma fase de insegurança e medo, mas importante para o desenvolvimento profissional docente e construção de resiliência. Alguns autores compartilham em seus estudos destes mesmos sentimentos (Ferreira, 2014, 2017, 2020; Bolívar, 2002; Huberman, 1992; García, 1999; Gonçalves, 1992; Santos; Ferreira, 2016; Almeida et al., 2020; Cruz, Farias; Hobold, 2020; Santos; Ferreira; Ferraz, 2020; Xavier; Ferreira, 2020; Oliveira; Ferreira, 2020; Ferreira; Anunciato, 2020).

Há, também, a compreensão no meio acadêmico de que apenas a formação inicial não supre todas as demandas e dilemas que o professor iniciante virá a encontrar e enfrentar no decorrer da profissão, ele precisará de formação contínua, que o direcione, dê suporte na criação de estratégias e resolução de problemas da sala de aula. Para isto, são necessárias políticas públicas para professores iniciantes, que, de fato, assistam e se interessem pelo desenvolvimento destes professores, que viabilizem momentos de

formação e interatividade, com trocas de experiências que contribuam na construção de resistências e seguranças.

A princípio, entendemos que, provavelmente, quando o professor iniciante não recebe um suporte de acompanhamento, direcionamento e apoio que o faça criar resistências e segurança em relação à realidade do cotidiano escolar e dos dilemas que poderão surgir, com o passar do tempo, tende a criar sentimentos negativos quanto ao exercício da profissão. Estes sentimentos poderão resultar na ausência do bem-estar docente, e talvez na desistência profissional, ou então na formação de um profissional frustrado que durante a fase inicial não conseguiu uma autorregulação emocional e seguirá insatisfeito com a carreira da docência.

A ausência de bem-estar docente pode acontecer em qualquer período da carreira, mas, neste estudo, daremos atenção ao período de iniciação por neste o professor estar fazendo a transição de aluno para professor, recém-saído da formação inicial e no início de seu desenvolvimento profissional permanente, um momento, sem dúvidas, de grandes descobertas, questionamentos e de dilemas.

### **Conhecendo os participantes e suas trajetórias profissionais**

Aqui apresentamos os professores que participaram da pesquisa, suas perspectivas quanto à entrada na carreira docente e quais suas trajetórias profissionais anteriores à docência. Os participantes não quiseram escolher pseudônimos para serem utilizados nas descrições. Sendo assim, utilizamos enumerações para identificá-los, conforme a sequência de realização das entrevistas.

Os dados relativos à pesquisa foram produzidos com base em questionários e entrevistas. Para tanto, a fim de alcançar os objetivos, optamos por discutir sobre o *corpus* da pesquisa, considerando os caminhos da docência e os momentos de socialização e aprendizagens.

Portanto, a Professora 1 tem 48 anos de idade, identifica-se como negra, é casada, tem um filho, trabalha 20 horas semanais na Educação Infantil, começou a atuar em 2017, é professora efetiva do município de Itapetinga-BA, possui 1 ano e 7 meses no exercício da docência. Tem formação em magistério (concluído em 1988). Possui graduação em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC (concluído em 2015) e uma especialização em Educação Infantil pela Universidade Candido Mendes – UCAM. Em suas palavras:

Eu ingressei na função de professor já ia completar 47 anos, foi em 2017, eu fiz esse concurso para professor em 2008, na verdade nunca pensei que eu fosse ser chamada, que eu fosse ser aprovada, nunca imaginei que um dia eu ia ser professora. [...] Eu trabalhei no estado de contrato durante 10 anos na área de educação na DIREC, e quando encerrou o contrato lá, por coincidência eu fui chamada nesse concurso aqui, assim a priori eu fiquei resistente, eu não queria assumir a função de professor, meu marido me deu conselho assume, todo mundo falando vai assume, todo mundo me dando os parabéns, parabéns, e eu assim ô, na verdade eu fiquei em estado de choque, e falei, gente a essa altura do campeonato vou

completar 47 anos, vou assumir uma sala de aula. Assim, a priori eu não queria mesmo, foi tanto que foi meu marido que providenciou a documentação, foi lá tirou xerox dos meus documentos, eu sem querer, amarrando, até que eu fui levei [...] O magistério eu fiz há muito tempo, concluí em 1988 quando tinha 18 anos, quase 30 anos depois, na época que eu concluí eu até pensava em ser professor, aí depois o tempo passou, eu morei fora, eu trabalhei em outras áreas, então isso foi se perdendo ao longo do tempo, não imaginava mais eu um dia na sala de aula (Professora 1).

A Professora 2 tem 43 anos de idade, identifica-se como parda, é casada, tem dois filhos, trabalha 20 horas semanais na Educação Infantil, é efetiva do município de Itapetinga-BA, começou a atuar na docência em 2017, com 1 ano e 8 meses de atuação. Possui apenas o magistério, está cursando Pedagogia com previsão de conclusão em 2019. A Professora 2 começou trabalhando em uma escola de Educação Infantil, no segmento maternal, e, no ano seguinte, foi transferida para uma creche. A seguir, sua narrativa:

Eu fiz o concurso de 2008 [...] antes na docência eu dava banca, sempre dei banca, aí fiz o concurso vi que fiquei no quinquagésimo sétimo lugar, mas não tive a esperança de ser chamada, porque depois que chamou todos aqueles vinte primeiros, aí eu fiquei na minha, né. Aí quando penso que não, no final de 2016 falaram que iam chamar aqueles concursados de 2008, eu fui fiz tudo, os trâmites legais para registrar, eu fiquei tão feliz teve horas que nem acreditei, quando comecei só tinha o magistério (Professora 2).

A Professora 3 tem 50 anos de idade, identifica-se como negra, divorciada, tem 3 filhos, é efetiva no município de Itapetinga-BA, trabalha 40 horas semanais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tem 2 anos de exercício na docência. Possui formação em magistério, não possui formação em nível superior, não faz nenhum curso de formação continuada. A seguir, apresenta-se sua narrativa:

Antes de ser professora eu trabalhei na azaleia, e o meu sonho sempre foi ser professora, desde antigamente na criancice menina, mas na verdade eu fiz magistério e eu não corri atrás pra poder conseguir um contrato para trabalhar. [...] Do meu magistério até a entrada em sala de aula foram 15 anos, eu concluí em 2001 em 2016 que fui para a sala de aula (Professora 3).

O Professor 4, por sua vez, tem 33 anos de idade, identifica-se como branco, é casado, tem 2 filhos. Trabalha 20 horas semanais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é efetivo do município de Itapetinga-BA, possui 2 anos de experiência na docência. É graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Conforme sua narrativa:

Eu exerço também a profissão de policial militar, e como no ano de 2016 foi possível conciliar as duas atividades através de uma lei que foi aprovada, que antigamente não podia conciliar

a carreira de policial com professor, eu optei em assumir esse desafio, no início pra mim. [...] Eu resolvi assumir a carreira, uma vez que eu tinha passado no concurso e fui convocado e iniciei, teve uma seleção para a gente escolher as escolas onde a gente ia ficar, a princípio fiquei lotado na Escola Sinval Palmeiras, uma escola da Vila, bairro periférico da cidade. No início foi bastante desafiador, porque eu estava afastado da área educacional desde quando me formei em Pedagogia, concluí o curso em 2008, e logo após ingressei na polícia em 2009, então eu me dediquei só mesmo a atividade policial durante esse período (Professor 4).

Percebemos que existiu entre a formação inicial e o período de ingresso na docência um longo período, o mais extenso é de 28 anos, como é o caso da Professora 1. Dos quatro professores, três assumiram a docência possuindo apenas o magistério como formação básica exigida para o nível de atuação e apenas um assumiu possuindo graduação em nível superior (Pedagogia).

Assim, ao longo dos anos, já como docentes, três professores buscou a formação superior para desenvolvimento e acompanhamento, na docência, das mudanças e transformações sociais e também das reformas políticas educacionais que interferem e afetam diretamente o trabalho do professor em sala de aula, pois sabemos que, com o tempo, as ações nesse campo precisam ser aprimoradas, reformuladas e melhor desenvolvidas, assim também é o trabalho docente.

Desta forma, nos propomos a pensar: como está sendo o trabalho desse professor que possui apenas o magistério como formação inicial e que desde que concluiu ficou afastado da docência por tantos anos, exercendo outras atividades laborais, e após este tempo vive a primeira experiência profissional docente?

Todos ingressaram na carreira docente por meio de concurso público, realizado em 2008 no município de Itapetinga-BA e foram efetivados em dezembro de 2016, assumindo após nomeação por ordem judicial. Isso fica mais claro na narrativa do Professor 4:

A gente fez o concurso e era para um número de vagas específicas, não me recordo a quantidade de vagas que era, e o gestor antigo ele não chamou, chamou uma certa quantidade e ficou de chamar o restante por ordem de classificação, e com a demanda a prefeitura tinha a questão de contratados, justificaria a contratação de professores dentro do concurso público previsto em lei, e algumas pessoas que se sentiram lesionados no caso lesados no seu direito que foram preteridos entraram na justiça e o processo se arrastou durante, praticamente 10 anos, 8 anos vindo a sair a decisão em 2016, e aí o prefeito na época resolveu convocar todos esses professores para poderem assumir o cargo de professor (Professor 4).

Antes da entrada na carreira docente os professores exerciam atividades laborais distintas da docência (ou informais), sendo: funções técnico-administrativas, na produção de indústria de calçados e carreira militar, exceto a Professora 2, pois relatou que já havia trabalhado com aulas de

banca<sup>8</sup> (reforço escolar). No geral, enxergaram na carreira do magistério público uma maneira de exercer a formação inicial que já possuíam.

Todos se surpreenderam com a convocação, porque depois de oito anos as esperanças de nomeação já estavam gastas, assim os sentimentos foram reanimados e aflorados, representou um misto de choque, tanto da nomeação como da primeira experiência em sala de aula, de expectativas negativas, bem como de felicidade por exercerem a carreira efetivados em concurso público, considerado por muitos uma realização profissional.

## **Os caminhos da aprendizagem da docência:**

### **1) Socialização profissional**

Com o passar do tempo, os professores tendem ou não a se habituarem com a prática docente; as estratégias de sobrevivências vão sendo construídas e o equilíbrio se estabelece; os dilemas são amortizados e, possivelmente, superados, e tudo isto se configura com os processos de socialização, aprendizagens que vão estabelecendo as trajetórias do desenvolvimento profissional docente.

Cardoso (2017), por meio de suas investigações, ressalta que a socialização dos professores iniciantes, as experiências com a sala de aula e os estágios apresentam-se como fatores facilitadores no início da carreira docente, revelando, ainda, que os professores, apesar de ficarem entusiasmados e se sentirem realizados por conseguir iniciar a vida profissional, sentem a necessidade de pedir ajuda aos seus pares. Desta forma, é por meio dessa relação, no cotidiano, que a socialização ocorre com os diversos sujeitos da escola e também fora dela, assim os professores aprendem sobre a docência.

Sá (2012) menciona que o professor, no processo de socialização profissional, experimenta individualmente as situações do ensino, procurando formalizar uma síntese pessoal de suas experiências pessoais. As investigações deste autor, com base em Lortie (1975), apontam para uma situação de autossocialização dos professores, em que as predisposições pessoais não são apenas relevantes, são essenciais para sua transformação em professor.

Vale acrescentar que o processo de socialização do professor se realiza, também, a partir da reflexão sobre suas experiências passadas, configurando-se em uma retrossocialização. Assim, o desenvolvimento profissional e a construção de identidade nos professores são resultados dos diversos processos de socialização que se desvelam instáveis, provisórios, individuais, coletivos, subjetivos, objetivos, biográficos e estruturais que, em conjunto, constroem os sujeitos.

De acordo com Freitas (2012), a socialização profissional é uma articulação que ocorre entre o agente em socialização, neste caso seria o professor, e o meio profissional ao qual pretende se filiar e que é necessário compreender tanto as estratégias do agente quanto o espaço em que ocorre esse processo. Para esta autora, compreender a socialização profissional

---

<sup>8</sup> Dar aula de banca é o que denominamos reforço escolar. A criança ou adolescente frequenta a escola e em um horário no turno oposto recebe de um professor(a) aulas para reforçar/aprimorar o aprendizado.

significa levar em consideração também a história do professor iniciante, suas expectativas e projetos quanto às características do grupo profissional a que pertence.

Assim, compreendemos a importância da identidade profissional que também se configura uma construção iniciada no período de pré-socialização que se estabelece de acordo com as trajetórias pessoais e subjetivas de cada sujeito e se desenvolve nas diversas experiências profissionais. Ainda, as histórias de vida estão atreladas à construção da identidade profissional, esta que não começa na formação inicial, mas é considerada a 'bagagem' que cada indivíduo carrega. Assim, a socialização faz parte do desenvolvimento profissional, que influencia na formação e na organização do diálogo com o outro por meio da interação.

Para Conceição, Frasson e Borowski (2014, p. 473), esse processo de socialização influencia na construção da identidade docente, pois nestes momentos de aproximação com outros sujeitos na vida cotidiana é que são tecidas as trocas de experiências e as compreensões sobre os alunos e a organização escolar. Vejamos as narrativas dos professores:

**Eu me senti mais abraçada pelas colegas de trabalho<sup>9</sup>**, as pessoas que entraram juntas comigo, que já tinham experiências na área em sala de aula, me abraçou, **me acolheu**, aí eu fui me acostumando, fui pegando gosto, e eu me sinto bem na sala de aula, eu gosto das crianças, quando eu chego na sala elas me abraçam, elas me beijam, eu me sinto bem com essas crianças, entendeu? Aí **eu sinto que estou dando o melhor de mim, apesar de não me imaginar na sala de aula eu faço o possível, eu vou buscar, eu pesquiso, eu busco, eu corro atrás para fazer o melhor, o melhor que eu posso, eu estou seguindo. Ano passado eu estava muito insegura mesmo na sala de aula, esse ano eu já estou me sentindo melhor mesmo** (Professora 1).

Quando você não tem, sabe? Aquela experiência de sala de aula, as estratégias de trabalhar com muitos alunos, porque antes eu só trabalhava dando banca era só 2, 3, 5 crianças mais ou menos, eu tinha um certo controle. Mas, **foi bom eu aprendi muito, aprendi bastante, aprendi de todos os jeitos falando**, conheci gente, o jeito de ser das pessoas, como as pessoas tratam você no ambiente de trabalho, você vai aprendendo [...] Eu tive um pouco de ajuda, as meninas da escola anterior nunca tinham trabalhado com o maternal, **então eu tinha que pesquisar na internet, fazer pesquisa na internet e buscar um pouco, mas aprender mesmo de verdade eu aprendi esse ano**, como trabalhar com o maternal, porque as meninas aqui todas são do maternal, aí eu aprendi bastante, porque lá só tinha eu de maternal, então eu tinha de buscar mesmo na internet, **às vezes eu tinha ajuda da nossa coordenadora do infantil**, ela ia lá me dava umas dicas e ajudava bastante também (Professora 2).

<sup>9</sup> Os negritos nas narrativas dos professores são grifos nossos.

Os colegas quando eu cheguei aqui como eu estou no probatório, **a coordenadora me ajudou**, ela ia na sala e ela já sabia que eu não tinha experiência nenhuma, **ela me orientou em algumas coisas e eu fui vendo ela fazendo nos primeiros dias e ali eu fui aprendendo com ela e aos poucos fui desenvolvendo**, o que eu não sabia eu perguntava para ela e fui desenvolvendo e graças a Deus **nesse segundo ano foi maravilhoso, totalmente diferente do primeiro ano** (Professora 3).

**Então logo no início como eu não tinha muito essa vivência**, essa estratégia, então **procurei me apoiar nos professores mais experientes** para que a gente fosse claro com a questão do plano de curso de viabilizar as melhores estratégias para desenvolver meu trabalho (Professor 4).

Por intermédio das narrativas dos professores, observa-se que eles se apoiaram nos coordenadores pedagógicos e colegas mais experientes para suprir as carências da fase inicial da docência e foram acolhidos por estes, por meio das trocas de experiências. São visíveis os esforços em dar continuidade aos processos de aprendizagens, buscando meios de superar as dificuldades iniciais. A busca por meio de pesquisas na internet, de estratégias para a prática docente também são faces do desenvolvimento profissional docente.

Observamos, mais uma vez, nas narrativas, os impactos do primeiro ano de atuação na docência, devido às inseguranças dos professores, os quais, a partir do segundo ano, foram gerando aprendizagens e evoluções e isso foi percebido por eles. Esses professores estão se desenvolvendo na docência por meio da própria prática de ensino vinculada à inexperiência, com a disposição para aprender e por meio do processo de socialização profissional, além da ajuda de outros colegas, provocando aprendizagens.

Ferreira (2014), em seu estudo sobre professores iniciantes, teve como motivação para tal realização a sua pesquisa de mestrado que constatou diferenças de práticas de professores novatos e veteranos. Esse dado possibilitou à autora construir o projeto de doutorado com foco nos professores iniciantes. Em sua questão base de pesquisa, buscou conhecer sobre o que os professores iniciantes narravam, pois, os professores experientes sempre narram a partir das experiências, já os iniciantes que não têm a experiência, a autora queria saber sobre o que eles narravam.

Dessa forma, esse dado da autora reafirma os achados desta pesquisa, que os professores iniciantes não falam a partir da experiência, uma vez que eles não têm; eles falam de outros lugares da vida e de outros espaços de aprendizagens e socialização, dentre eles: das memórias como alunos, dos professores que tiveram, da convivência familiar; da formação inicial; e das atividades laborais anteriores à docência.

Nessa perspectiva, para Gonçalves (1992), a ausência de um programa de formação continuada que responda às necessidades dos professores iniciantes irá influenciar em como os docentes evoluirão profissionalmente. Para este autor, o percurso profissional de cada professor é o resultado de três ações conjugadas do desenvolvimento: processo de crescimento individual; processo de aquisição e aperfeiçoamento de competências de eficácias no ensino e de organização do processo de ensino-aprendizagem; e processo de

socialização profissional pela reciprocidade. O que observamos por meio das narrativas é que os professores iniciantes desta pesquisa estão se desenvolvendo mediante a socialização profissional e a busca individual em aprender.

Knoblauch (2008) aponta uma socialização profissional em que três aspectos se complementam na relação entre o *habitus* de origem dos professores e as disposições para a docência instaladas no interior da escola; há disposições completamente novas que precisam ser incorporadas; outras disposições já estavam instaladas no *habitus*, mas precisam ser adaptadas; e há disposições presentes no *habitus* de origem dos professores iniciantes que são mantidos no processo de socialização profissional. Isso tudo orienta as ações dos professores em início de carreira.

## 2) Formação Continuada

A partir do conhecimento que temos a respeito da socialização profissional dos professores iniciantes, podemos salientar a importância deste, mas que somente este processo de socialização entre os pares da escola não suprirá o que falta, talvez todas estas disposições citadas, havendo a necessidade de um processo de formação contínua formal. Sobre a formação continuada formal oferecida pela escola e a Secretaria Municipal de Educação, os professores assim narraram:

Ano passado até que a gente teve formação continuada, a secretaria deu um suporte pra gente, mas esse ano eu achei assim meio fraco, então aqui com as colegas mesmo que a gente se reúne, conversa, discute e eu corro atrás eu vou buscar, eu pesquiso na internet, mas assim em relação à secretaria de educação eu acho que deixa um pouco a desejar, principalmente assim pra quem é iniciante, aqui na creche mesmo, tem eu e outra colega que nunca esteve em sala de aula, então o ano passado aqui pra gente e agora o segundo ano, eu acho que deixa um pouco a desejar, tanto a secretaria quanto a escola, acho que a escola não oferece nada pra gente, só a secretaria mesmo, e às vezes a secretaria oferece e a gente aqui é impedido de ir às vezes, porque é creche e a creche não pode parar, não pode fechar por se tratar de creche, então a gente às vezes não participa de algumas formações que a secretaria de educação oferece. Teve umas duas últimas que a gente não participou porque não pode deixar a sala de aula, eu achei uma falha nisto aí (Professora 1).

A equipe da secretaria de educação tem a participação quando vão fazer ali aquele momento de formação, eu tenho participado de todas as formações, é ótimo para todos, são todos juntos, não vejo diferença para fazer para iniciante, um para quem tem muitos anos, apesar de que quem tem muitos anos fala que já viu isso, fez tal curso, não está vendo nada novo, mas pra mim tudo é novo, eu gosto de todas que vou (Professora 3).

Ano passado a gente participou de algumas formações, mas foi a programação não específica pra gente iniciante, foi a programação da própria secretaria, nós fomos graduados na área, então estudamos durante um bom tempo [...] enfim eu acredito que poderia ter sido lapidado melhor, principalmente para aqueles que não estavam exercendo, porque a prática docente ela precisa dessa formação, desses momentos, porque a gente precisa encontrar a melhor estratégia para que o aluno adquira aquela aprendizagem satisfatória, a questão do estímulo e da resposta, o estímulo de um aluno é diferente do outro, a gente tem que saber lidar com essas estratégias, uma estratégia que não está funcionando a gente vai ter que mudar, e vai se transformar, não é insistir naquele modelo que a gente não vai conseguir atingir o nosso objetivo (Professor 4).

Dessa forma, os professores relataram a deficiência por parte das instituições, tanto escolar quanto da Secretaria Municipal de Educação, em desenvolver momentos de formação continuada para professores iniciantes, relatando que no primeiro ano ainda houve a oferta dessa formação, mas que no segundo ano deixou a desejar. A professora da creche denuncia que são impedidos de participarem dos momentos de formação oferecidos em razão do horário de expediente na escola. Os professores não mencionaram nenhum momento de formação significativo, duradouro e impactante no processo de inserção à docência, apenas momentos que não deixam de ser importantes, mas que não são suficientes para quem está começando a carreira profissional.

A respeito disso, Day (2001, p. 86) assim nos alerta: “muitas oportunidades relâmpagos de formação não satisfazem as necessidades intelectuais e de motivação, a longo prazo dos professores”. Os momentos de formação, a nosso ver, devem ser intencionais, bem formulados e estratégicos; devem atender as necessidades dos professores, para que promovam melhorias no ambiente de trabalho e influenciem na aprendizagem dos alunos nos contextos atuais de mudanças.

Os professores reconhecem a importância dessa formação, possuem o desejo e se sentem bem em participar, mesmo que de forma aligeirada, momentos configurados apenas como formações “relapsas” e realizados de maneira coletiva, com a participação dos professores iniciantes e também com os mais experientes na docência. Para os iniciantes, os momentos de formação são novidades e se constituem como novas aprendizagens.

Contudo, a fala da Professora 3 destaca que os professores veteranos na carreira já estão saturados dos momentos de formação, visto que não lhes revelam nada de novo. Quando esta professora narra que “quem tem muitos anos fala que já viu isso, fez tal curso, não está vendo nada de novo”, ela denuncia os modelos tradicionais de métodos ultrapassados e repetitivos de formação continuada por meio de cursos acumulativos de certificados que não trazem uma formação inovadora, significativa e atualizada, mas que mesmo assim são novidades para muitos professores iniciantes.

Assim, os professores iniciantes reconhecem que deveriam ser melhor aprimorados com uma formação completa na busca de estratégias que oferecessem melhorias dos objetivos no processo ensino-aprendizagem, reafirmando a importância da formação formal melhor estruturada. Porém,

percebemos que essa formação continuada vem ocorrendo muito mais na perspectiva da socialização profissional, no âmbito da escola, com o diálogo e sem a garantia de certificados.

### 3) Perspectivas de continuidade na docência

Mesmo com uma formação continuada incipiente, os professores iniciantes continuam os caminhos da docência, planejam e lançam metas futuras para suas vidas pessoais e profissionais. Vejamos as narrativas:

O que me motiva hoje a continuar são as crianças, se fosse pra eu ficar em uma turma de Fundamental II eu desistiria, eu não ficaria. Eu tive essa opção de escolher ficar na creche e foi esse o motivo que me fez mesmo aceitar a função. Pela responsabilidade, que o professor tem de formar um cidadão, eu acho que a gente merecia um salário melhor, um salário mais justo, acho que todo professor pensa assim [...] Minha família tem um sonho de morar no exterior e a gente está correndo atrás disso e a gente está aguardando a nossa filha concluir a faculdade, um sonho para daqui quem sabe, se Deus permitir, uns 10 anos, aí por enquanto esse sonho não acontece eu estou aqui na docência (Professora 1).

Eu gosto do que eu faço, às vezes tenho uma dificuldade aqui acolá, mas é coisa que a gente tira de letra e vai levando, mas eu gosto do que eu faço, não vou dizer que estou satisfeita com o salário, mas eu ainda preciso melhorar muito em questão de diploma, porque eu ainda não tenho o diploma de formação superior, estou terminando ainda, ano que vem eu termino e vou continuar fazendo para melhorar, questão salarial é questão de carreira, quero continuar sendo professora, me qualificar mais e mais, e as decepções a gente vai levando (Professora 2).

Em relação ao futuro eu quero continuar sendo professora, quero me capacitar, procuro e estou procurando, eu comecei agora e vou continuar para que eu venha crescer e poder passar para eles, porque a experiência que eu tive no início não foi muito boa, aí então é necessário que eu venha me desenvolver, que eu venha crescer para que eu possa ensinar a eles para trazer melhorias (Professora 3).

Eu penso em mudar, no início eu penso em mudar para fazer uma outra graduação, para exatamente eu focar mais, como se diz... a educação em nível Fundamental I, ela requer muitas habilidades do docente, já o Fundamental II é uma área mais específica, então o professor ele pode se doar mais aquela componente curricular, aquela disciplina e ele pode realizar um melhor trabalho, eu vejo assim, se eu tiver a oportunidade eu vou querer fazer uma outra graduação para quem sabe conseguir um nível II lá na frente (Professor 4).

Por meio das narrativas, observamos as perspectivas de continuidade na docência, apesar dos dilemas enfrentados ao iniciarem e os que ainda terão

que enfrentar. Apesar das dificuldades, os professores demonstram gostar do que fazem e reconhecem a formação continuada como forma de promoção na carreira, de melhorias salariais e mudanças de níveis de atuação. Mencionam também os salários baixos que recebem e que deveriam ser melhores, em virtude da responsabilidade que o professor desempenha em formar cidadãos.

Perspectivas futuras, no âmbito pessoal e profissional, também são relatadas pelos professores, as quais perpassam por sonhos e aperfeiçoamentos profissionais. Tudo isso mostra que os caminhos da docência de professores iniciantes passam/perpassam por momentos de socialização e aprendizagens e pelas memórias que compõem suas histórias de vida.

Desse modo, eles narram aspectos da vida em todas as dimensões da temporalidade – presente, passado e futuro – numa construção de inter-relação. Nestas condições, os professores iniciantes se desenvolvem profissionalmente, com continuidades, buscas, afirmação na docência e com influências das dimensões temporais relacionadas a esse processo.

É, então, por meio do compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, das crenças, das experiências passadas, bem como da própria vulnerabilidade profissional que estes professores vêm se construindo profissionalmente (García, 2009). Ainda carregam em si motivos que os impulsionam a continuar:

O pensamento nosso devido a essas situações do jeito que está o mundo, o que faz a gente **querer é ver mudança, nós queremos ver a transformação o crescimento, então isso dá um motivo de nós quereremos continuar**, e sempre pesquisando, sempre buscando para ver se consegue fazer o melhor, porque o resultado do desenvolvimento dos meninos é o que nos alegra, ver isto, ver quando ele consegue, e a própria criança ali quando consegue toma um susto e diz assim “uuu que alegria” porque ele consegue, então é bom, quando a gente chega no início do ano encontra o menino assim meio fraquinho e quando chega no meio do ano ele tá desenvolvendo e ali ele mesmo fica alegre, ele mesmo sente vontade de fazer mais, porque ele viu que ele aprendeu, então isso é bom demais (Professora 3).

Agora, eu particularmente eu gosto muito dessa área de ajudar, de estar ali na sala de aula, de estar pesquisando uma atividade diferenciada, uma forma melhor de trabalhar de as aulas serem mais atrativas para que os alunos realmente entendam e comprem a ideia da educação, que é muito desafiador nos dias de hoje. Eu gosto da área docente, eu gosto de poder ajudar o pouco que eu sei, a forma didática que eu gosto de trabalhar, principalmente nas disciplinas de exatas que é o que eu tenho mais afinidade e a questão da oralidade **eu gosto de trabalhar com os alunos nesses aspectos, então me emotiva essa questão de ajudar, de contribuir para a formação de uma sociedade melhor** (Professor 4).

Os professores seguem motivados por mudanças, transformações e crescimento nas aprendizagens dos alunos; ao verem resultados na educação

e quando conseguem alcançá-los sentem-se realizados no fazer pedagógico, gerando neles sentimentos positivos que os impulsionam na caminhada.

Esses dados afirmam o que García (2009) aponta como desenvolvimento profissional docente. O autor se remete ao processo individual e coletivo que se concretiza no ambiente de trabalho, que contribui para o desenvolvimento das competências docentes, com as várias experiências adquiridas de formas diferentes, formais e informais.

A evolução nos processos de aprender a ensinar é demonstrada também pelos professores em suas narrativas, principalmente nas análises deles do primeiro para o segundo ano da docência, sendo perceptível menos insegurança.

Nos caminhos da docência destes professores iniciantes, a socialização profissional se configurou como demasiadamente importante, pois é promotora de aprendizagens. Também porque se apresenta como lugar de formação, de diálogo e de partilha, características muito importantes e necessárias na vivência da iniciação profissional de professores.

Assim, esta pesquisa demonstra que o desenvolvimento profissional destes professores iniciantes, mesmo em momentos de ausência de bem-estar, vem ocorrendo num processo de continuidades, decorrentes de vivências no local de trabalho e fora dele.

### **Considerações finais**

Ao longo deste estudo o foco foram os professores iniciantes da Educação Básica em situação de ausência de bem-estar. Destacamos que a inserção dos professores pesquisados na carreira docente se deu por meio de concurso público, as perspectivas na entrada da docência se constituíram um misto de choque tanto da nomeação como da primeira experiência em sala de aula, de expectativas negativas, bem como de felicidade.

Ao analisar no desenvolvimento profissional as (des)continuidades em início de carreira de professores em situação de ausência de bem-estar, constatamos que é em meio aos momentos de ausência de bem-estar e as vivências com os diversos dilemas que esses professores iniciantes vem se desenvolvendo profissionalmente, dando continuidade aos caminhos da docência, e que é através da socialização profissional, de diálogos com pares mais experientes que os professores iniciantes buscam se desenvolver e também em meio aos momentos de formação continuada aligeirados e superficiais.

Assim, consideramos que é entre a ausência de políticas públicas para professores iniciantes, de programas de formação continuada de caráter formal, estratégico e direcionador que estes se encontram traçando seus percursos formativos, atribuindo para si o compromisso de aprender a ensinar.

Ficou evidente, através das narrativas dos professores, a omissão por parte do órgão público que gerencia a Educação do município de Itapetinga-BA, no acompanhamento e intervenção que favoreça o desenvolvimento profissional desses professores iniciantes, nem que fosse para cumprir o que estabelece o estatuto do magistério público desse município, sendo a promoção da formação continuada com a observação e o aproveitamento desses professores em cursos promovidos por esta, um exemplo disso.

Contudo, essa colocação “abre leque” para outra investigação, como proposta futura, para confrontar e conhecer os programas e as propostas de formação continuada ofertadas para professores, como são ofertados e se estes contribuem para garantir o bem-estar docente.

Neste processo, destacamos que a situação atual do contexto da educação no Brasil é crítica e as ameaças a profissão docente preocupantes. Desta forma, consideramos que apesar das dificuldades enfrentadas, da falta de políticas públicas para professores iniciantes, estes vem atribuindo a si mesmos a tarefa de se desenvolverem profissionalmente, em meio a um cenário de mudanças políticas que desfavorecem os professores, contribuindo para o processo de desprofissionalização e proletarização do trabalho docente e, conseqüentemente a desvalorização da profissão, e é nessas condições que estes professores vêm iniciando a carreira.

Constatamos que a formação continuada é uma importante ferramenta de constituição e afirmação do professor dentro do seu campo de atuação e que é através dessa formação, realizada com um planejamento estratégico de políticas públicas eficazes, que os professores tendem a superar as demandas e responsabilidades exigidas pelo ensino, que geram emoções negativas; se tornarem profissionais habilitados em sua plenitude, e; melhorarem também os índices da educação.

Assim, ressaltamos a importância e contribuições dessa pesquisa na área de formação de professores, reafirmando a legalidade das narrativas (auto)biográficas em desvelar em quais condições os professores iniciantes vem se desenvolvendo profissionalmente, certos de que é essencial cuidar para perpetuar.

## Referências

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; et al. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Educação**, [S.l.], v.14, 1-20, e4152113, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4152>. Acesso em: 20 nov. 2020.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa Online**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZsNkyQs8gSbvqGgPGmKQrFz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2010.

BOLÍVAR, Antonio. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002.

CAETANO, Maria Raquel. Lógica privada na educação pública, redes globais e a formação de professores. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 120-131, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2109>. Acesso em: 20 jan. 2020.



CARDOSO, Solange. “Eu era muito insegura, não fazia nada sem perguntar a outra professora”: professores iniciantes da Educação Infantil. In.: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 38. Universidade Federal do Maranhão – UFMA/ Maranhão – MA, 2017. **Anais...** MA: ANPED, 2017.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In.: NÓVOA, Antônio (Org). **Profissão Professor**. 2 ed. Porto Editora: Porto, 1995. p. 155-191.

CONCEIÇÃO, Victor Julierme S.; FRASSON, Jéssica Serafim; BOROWSKI, Eduardo Batista V. A influência da socialização sobre o percurso docente dos professores de Educação Física no início da carreira. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 472-482, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/feff/article/view/25359>. Acesso em: 16 nov. 2020.

CRUZ, Giseli Barreto; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-15, e4149114, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>. Acesso em: 30 nov. 2020.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto, 2001.

ESTEVE, José M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

\_\_\_\_\_. Bem-estar e saúde. **Revista Prelac**, n. 1, jun./2005, p. 117-133. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144744\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144744_por). Acesso em: 30 nov. 2020.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professoras da zona rural em início de carreira**: narrativas de si e desenvolvimento profissional. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Revista Acta Scientiarum. Education**. v. 39, jan./mar., 2017, p. 79-89. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/29143>. Acesso em: 03 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades. **Revista Educação em Perspectiva**, v. 11, jul. 2020, p. 1-18. Disponível em:



SANTOS, J. R. dos; FERREIRA, L. G. *Socialização e aprendizagens de professores iniciantes da educação básica em situação de ausência de bem-estar*.

<https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/9326>. Acesso em: 07 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento profissional e carreira docente brasileira: interseções e diálogos com professores da Educação Básica**. Campinas: Pontes Editores, 2023.

FERREIRA, Lúcia Gracia; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. Início da carreira docente: o que dizem as dissertações e teses brasileiras. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 421-459. 2020.

Disponível em:

<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/5413>. Acesso em: 09 nov. 2020.

FREITAS, Maria Nivalda C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 155-172, março, 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/ssCqvfgzqp8HbFMsGQyDJjk/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 20 jan. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estudo da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In.: NÓVOA; António (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 141-170.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In.: NÓVOA; António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992, p.31-61.

JESUS, Saul Neves de. **Professor sem stress: realização e bem-estar docente**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KNOBLAUCH, Adriane. **Aprendendo a ser professor: um estudo sobre a socialização profissional de professores iniciantes no município de Curitiba**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Histórias, Políticas, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2008.

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

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Acesso em: 18 mar. 2018.

MARIANO, André Luiz Sena. A aprendizagem da docência no início da carreira: qual política? Quais problemas? **Revista Exitus**, v. 2, n. 01, p. 79-94, jan./jun. 2012. Disponível em:



<https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/67>. Acesso em: 20 dez. 2020.

OLIVEIRA, Thays Marinho; FERREIRA, Lúcia Gracia. Iniciação profissional de docentes da Educação Infantil: docência, aprendizagens e dificuldades. **InterEspaço**: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade, v. 6, n. 19, p. e202035, dez. 2020. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/12101>. Acesso em: 27 dez. 2020.

SÁ, Patrícia Teixeira de. Como “se faz” o professor de história entre a formação inicial e os primeiros anos de sua prática. In.: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 35. Porto de Galinhas/PE, 2012. **Anais...** PE. ANPED, 2012.

SANTOS, Jurema Rosendo dos; FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. Professores iniciantes em situação de ausência de bem-estar: perspectivas sobre dilemas no desenvolvimento profissional. **Revista Cocar**, Edição Especial, n.8, p.347-370, jan./abr., 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3063>. Acesso em: 22 mar. 2020.

SANTOS, Jurema Rosendo dos; FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional, vida e carreira: histórias de professores atingidos pelo mal-estar docente. **Revista Educação e Emancipação**, São Luiz, v. 9, n. 2, jul./dez, p. 108-137, 2020. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/5896>. Acesso em: 30 set. 2020.

SANTOS, Jurema Rosendo dos. **Desenvolvimento profissional e carreira**: histórias de vida de professores atingidos pelo mal-estar docente. Monografia (Graduação). Curso de Pedagogia: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Itapetinga-BA. 2014.

SOUSA, Sandra Novais Sousa et al. Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: conceitos, concepções e revisão de literatura. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.] v.14, p. 1-20, e4175116, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4175>. Acesso em: 14 abr. 2021.

XAVIER, Caroline Ferreira Leal; FERREIRA, Lúcia Gracia. The difficulties faced by the teachers of child education in the beginning of career. **Journal of Research and Knowledge Spreading**, v. 1, n. 1, e11757. p. 1-23. 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/jrks/article/view/11757>. Acesso em: 30 nov. 2020.

Enviado em: 12/09/2020

Aprovado em:01/08/2022

