

**Perder-se também é caminho:** formação inicial e inserção profissional de egressos da licenciatura em pedagogia da universidade do estado do Rio Grande do Norte

Losing oneself is also the way: professional insertion of egresses of the degree in pedagogy of the university of the state of Rio Grande do Norte

Francisca Geise Varela Costa<sup>1</sup>

Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes<sup>2</sup>

Francisco das Chagas Silva Souza<sup>3</sup>

### **Resumo**

Esta pesquisa discute a formação inicial e a fase inaugural da carreira docente a partir das experiências de professores egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). A investigação é qualitativa e o percurso metodológico se deu com entrevistas reflexivas com três professoras e dois professores licenciados em Pedagogia na UERN, *campus* central, em Mossoró, e que tinham até três anos de docência. As entrevistas foram gravadas, transcritas e submetidas a análise categorial. Todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Teoricamente, fundamentamo-nos em autores que discutem a formação docente e o início de carreira. Os entrevistados consideram que a inserção profissional é uma fase complexa e desafiadora. Seus relatos evidenciam algumas limitações da formação inicial, haja vista as novas demandas que, constantemente, ocorrerem no espaço escolar. Realçamos o caráter auto formativo e reflexivo dos relatos dos professores, que parecem acreditar na capacidade de superar os entraves que lhes surgem.

**Palavras-chave:** Formação inicial. Saberes docentes. Licenciatura em Pedagogia.

### **Abstract**

---

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia (UERN) e mestranda em Ensino (UERN/IFRN/UFERSA). E-mail: geycinha.costa@gmail.com

<sup>2</sup> licenciada em Pedagogia (UERN), mestre em Educação (UERN) e doutoranda em Educação Profissional (IFRN). E-mail: aleksandra.nogueira@ifrn.edu.br

<sup>3</sup> Doutor em Educação (UFRN) e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (IFRN), do do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e do do Programa de Pós-Graduação em Ensino (associação ampla entre UERN/IFRN e UFERSA). E-mail: chagas.souza@ifrn.edu.br

This research seeks to discuss the initial training and the inaugural phase of the teaching career based on the experiences of teachers egresses of the Degree in Pedagogy of the State University of Rio Grande do Norte (UERN). The research is qualitative and the methodological path was given with reflective interviews with three female professors and two professors with a degree in Pedagogy from the UERN and who had up to three years of teaching. The interviews were recorded, transcribed and submitted to categorical analysis. All interviewees signed the Term of Free and Informed Consent. Theoretically, we rely on authors who discuss the teaching background and the beginning of their careers. The interviewees consider that professional insertion is a complex and challenging phase. Their reports show some limitations of initial training, given the new demands that constantly occur in the school space. We emphasize the self-formative and reflective character of teachers' reports, which seem to believe in the capacity to overcome the obstacles that arise.

**Keywords:** Initial training. Teaching knowledge. Degree in Pedagogy.

## **Introdução**

Entre a formação inicial e a profissionalização docente, existe uma etapa importante e complexa: a entrada na carreira. A relevância dessa etapa na vida de um professor tem levado muitos pesquisadores a desenvolverem estudos em níveis de mestrado e doutorado, fato que podemos constatar ao consultarmos o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Considerando a importância da transição de licenciando a professor, nesta pesquisa, visamos discutir essa travessia a partir das experiências de docentes egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *campus* central, em Mossoró<sup>4</sup>. Investigamos como esses docentes lidam com o início de carreira a partir de suas vivências no cotidiano da escola.

---

<sup>4</sup> O curso de Pedagogia da UERN é ofertado no *Campus* Central, que fica localizado no município de Mossoró, como também nos *Campi* Avançados de Pau dos Ferros, Patu e Assu.  
*Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 869-894 2021*

Este artigo não pretende ser apenas mais um dentre tantos outros estudos que tratam do ingresso na docência. Pretendemos refletir a respeito da formação em Pedagogia em uma universidade localizada no semiárido de um estado pequeno do nordeste brasileiro. Aqui ponderamos: Como os egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia da UERN se veem nessa passagem de aluno a professor? Como avaliam suas experiências na sala de aula na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

A pesquisa tem abordagem qualitativa, que, segundo Creswell (2014, p. 186), é fundamentalmente interpretativa: “Isso inclui o desenvolvimento da descrição de uma pessoa ou de um cenário, análise de dados para identificar temas ou categorias e, finalmente, fazer uma interpretação ou tirar conclusões sobre seu significado, pessoal e teoricamente”.

A recolha dos dados se deu mediante entrevistas abertas e reflexivas que, segundo Szymansky (2011), trata-se de uma situação de interação humana em que estão em jogo percepções, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas, entrevistador e entrevistado. A intencionalidade do pesquisador vai além da procura de informações, busca-se criar uma situação de confiabilidade, para que o entrevistado colabore. A concordância do entrevistado em colaborar com a pesquisa também demonstra intencionalidade: a de ser ouvido. Assim, ambos, em uma relação horizontalizada, colaboram pela busca da construção de conhecimento.

Assim, lançamos mão de algumas etapas importantes para a realização dessas entrevistas. Inicialmente, tivemos um contato inicial com os participantes para nos conhecermos e para apresentarmos a proposta de pesquisa. Posteriormente, para a condução da entrevista, fizemos o que a Szymansky (2011) denomina de “aquecimento”, para conhecermos a respeito do ano de ingresso na carreira docente, a instituição em que trabalhavam e um pouco do seu cotidiano na escola. Feito isso, partimos para questões que tinham relação direta com o objetivo da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas com cinco professores cujos nomes foram substituídos com o objetivo de preservarmos as suas identidades. Todos

assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), por meio do qual permitiram o uso de gravador e de divulgação dos seus relatos sem a exposição dos seus verdadeiros nomes.

Na seleção dos entrevistados, consideramos como critérios a formação inicial em Pedagogia, na UERN, e que tivessem o tempo máximo de três anos de atuação em escolas públicas. Importa ressaltar que a delimitação desse tempo de atuação dos docentes se deu a partir dos ciclos de vida profissional dos professores apresentados por Huberman (1995), para quem o ciclo de entrada na carreira ocorre entre os 2 e 3 primeiros anos de profissão. Além disso, examinamos o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia, referente ao ano de 2012, pois foi a partir desse que se deu o processo de formação dos egressos entrevistados. Teoricamente, fundamentamo-nos em autores que discutem a formação docente e o início de carreira, a saber: Pimenta (2005), Nóvoa (2017), Tardif (2012), Cunha (2013), García (1999), Freire (1987), Huberman (1995), Alarcão (2010), dentre outros.

Este artigo está dividido em duas seções: inicialmente, apresentamos a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da UERN, a fim de compreendermos a formação dos sujeitos da pesquisa. Em seguida, discutimos o processo de inserção profissional dos professores, a partir dos seus relatos.

### **O Curso de Licenciatura em Pedagogia da UERN**

O curso de Licenciatura em Pedagogia da UERN foi criado por meio da Resolução nº 126, do Conselho Estadual de Educação, em 16 de novembro de 1966, e iniciou o seu funcionamento em 28 de setembro de 1967. Ao longo das suas cinco décadas de existência, o curso passou por algumas reformulações curriculares, dentre as quais destacamos a ocorrida em 2007, que alterou o perfil profissional do pedagogo, passando este profissional a atuar não apenas na docência, mas também em espaços não escolares (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012).

A Licenciatura em Pedagogia da UERN possui 3.205 horas distribuídas em 8 semestres letivos. Semestralmente, são ofertadas 60 vagas para a formação de pedagogos nos turnos matutino e noturno. Logo, considerando a

evasão que pode ocorrer ao longo dos 4 anos do curso, cerca de 90 a 100 alunos concluem anualmente, segundo informações fornecidas pela secretaria do curso.

O objetivo da Licenciatura em Pedagogia da UERN, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é “[...] uma formação, seja em caráter inicial ou continuada, que o habilite [o licenciando] a atuar na diversidade de instituições onde ocorram interações, sendo a escola a de maior relevo entre elas” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 22). Conforme esse documento, o leque de atuação do pedagogo é amplo, podendo este profissional desempenhar suas atividades para além dos espaços escolares, tais como hospitais e indústrias.

Com relação à matriz curricular das disciplinas, os discentes estudam aquelas relacionadas aos Fundamentos da Educação<sup>5</sup>, as quais oferecem “[...] uma visão ampla do processo educativo como uma prática cultural, na qual estão presentes os elementos que constituem a sociedade no seu todo, quais sejam, elementos de natureza histórica, filosófica, econômica, antropológica, psicológica, social, política, linguística etc.” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 37).

Apesar de não desconsiderar os espaços não-escolares, a tônica do curso se encontra na formação para a docência. São, como explica Tardif (2012), os saberes disciplinares que se integram às práticas dos professores em formação inicial ou continuada e são adquiridos na universidade. Ao assumir a docência como foco, o curso de Pedagogia vai ao encontro do que propõe Nóvoa (2017) ao ressaltar a importância de uma formação de professores como matriz. Reafirmar a profissão docente, nesse sentido, torna-se importante no âmbito da formação inicial.

Além dos saberes disciplinares, que dão uma visão geral do processo educativo, importa refletir sobre o que a formação inicial busca e/ou necessita

---

<sup>5</sup> As disciplinas que compõem essa categoria de conhecimento totalizam 600 horas. São elas: Profissão Docente, Antropologia e Educação, Fundamentos Socioeconômicos da Educação, Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação, Pesquisa Educacional, Psicologia da Educação I, Psicologia da Educação II, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e História da Educação Brasileira (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012).

propiciar aos seus alunos nesse processo formativo no que tange a um saber pedagógico. Conforme Pimenta (2005, p. 26), esses saberes não são construídos somente com os saberes da educação ou da pedagogia, muito menos com as práticas isoladas: “Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os”. Segundo a autora, não é possível construir os saberes pedagógicos sem a prática, a ação. Na formação inicial, isso é possível a partir das vivências dos licenciandos nas escolas, por meio de estágios e/ou projetos formativos, fazendo o exercício entre teoria e prática. Assim, programas formativos, como o Programa de Educação Tutorial (PET) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), levam os licenciandos do curso de Pedagogia da UERN a vivenciar esses espaços por meio da pesquisa e da extensão.

A aproximação com as instituições escolares possibilita aos discentes em formação o conhecimento das diferentes realidades nas quais se encontram esses espaços educativos. Dessa maneira, os licenciandos percebem a docência, não de modo isolado, mas intimamente vinculada a aspectos sociais, políticos, econômicos, dentre outras dimensões que estão para além do processo de ensino-aprendizagem, mas que exercem influência sobre este. Como afirma Cunha (2013, p. 612): “Não há professores no vazio, em uma visão etérea, propondo deslocamentos entre sujeito e contexto. O professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico”.

Considerando as possibilidades que as escolas podem oferecer aos alunos em termos de experiências, o curso de Pedagogia da UERN oferta disciplinas de caráter extensivo, denominadas Práticas Pedagógicas Programadas, distribuídas entre o 2º e 4º períodos do curso, com um total de 135 horas. De acordo com o PPC, essas disciplinas, divididas em I, II e III, buscam espaços escolares e não escolares nos quais os alunos podem identificar e experienciar, por meio da observação, a relação das teorias

estudadas nas disciplinas com as práticas vividas nesses ambientes (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012).

Os Estágios Supervisionados I, II e III<sup>6</sup>, cursados pelos licenciandos de Pedagogia, do 5º ao 7º períodos, objetivam propiciar o contato dos futuros docentes com as instituições educativas, mas, agora, além das observações, os discentes passam a vivenciar o *lócus* da profissão, com a finalidade de atuar enquanto pedagogos. A carga horária dos estágios, em um total de 480 horas, é dividida em atividades de observação, regência em sala, planejamento das ações pedagógicas, registros e sistematização das experiências, apresentação do plano de trabalho desenvolvido nas escolas onde ocorrerão os estágios que, segundo o PPC, é “[...] atividade teórica instrumentalizadora da práxis, e não se limita a aplicação de técnicas aprendidas, de conhecimentos adquiridos na formação acadêmica” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 54).

Paralelamente aos Estágios Supervisionados I e II, os licenciandos em Pedagogia cursam dois Seminários Temáticos, os quais buscam estabelecer uma interface com a observação e a intervenção realizada nos estágios. Cada seminário conta com uma carga horária de 60 horas, ocupadas com atividades de orientação, planejamento das ações interventivas nas escolas, seminários de apresentação da proposta nas instituições onde ocorrem os estágios e, por fim, socialização e avaliação das experiências desenvolvidas (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012).

Concluído o curso, os recém pedagogos procuram se inserir nas oportunidades que surgem nos espaços escolares e não-escolares, na gestão, no suporte pedagógico em instituições públicas e/ou privadas, ou ainda como técnicos em assuntos educacionais (TAE) ou pedagogos, na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e nas Universidades Federais. No que tange àqueles que se inserem na docência, interessa-nos conhecer como se deu o início dessa experiência.

---

<sup>6</sup> Os Estágios Supervisionados I, II e III, ocorrem, respectivamente, na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e nos espaços não-escolares.

*Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 869-894, 2021*

## Relatos de iniciação à docência

Conforme informamos na introdução deste artigo, para conhecermos as experiências do início da docência dos egressos da Licenciatura em Pedagogia da UERN, utilizamos entrevistas com cinco professores da rede pública de ensino. A pesquisa ocorreu em 2019 e, para delimitarmos o perfil dos sujeitos da investigação, usamos três critérios: 1- ser egresso do curso de Pedagogia da referida instituição; 2- atuar em escolas públicas da Educação Básica; e 3- possuir até três anos de experiência em sala de aula (Tabela 1).

**Tabela 1- Perfil dos docentes participantes da pesquisa**

<b>Sujeitos</b>	<b>Tempo de Experiência</b>	<b>Turma de atuação</b>
Prof <sup>a</sup> Celina	1 ano	1º ano
Prof <sup>a</sup> Silvana	1 ano	4º ano
Prof. Guto	2 anos	5º ano
Prof. Hamilton	2 anos	3º e 4º anos
Prof <sup>a</sup> Estela	2 anos	3º e 4º anos (classe multisseriada)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Realizadas e gravadas as entrevistas, estas foram transcritas e submetidas a análise de conteúdo com base em Bardin (2011, p.147), para quem, após uma “leitura flutuante”, devem ser criadas as categorias de análise, ou seja, “[...] rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. [...]”.

A partir dessas leituras iniciais e das orientações dadas por Bardin (2011), foi possível organizar as narrativas dos entrevistados em três categorias: 1- Experiências anteriores ao ingresso na docência; 2- Fase da entrada na carreira docente; e 3- Fase de estabilização. As fases correspondentes à segunda e à terceira categorias baseiam-se nos estudos de Huberman (1995). Para ele, a fase da entrada na carreira é o “[...] estágio de ‘sobrevivência’ e de ‘descoberta’. O aspecto da ‘sobrevivência’ traduz o que se chama vulgarmente o ‘choque do real’, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional [...]” (1995, p. 39); já a fase estabilização corresponde a “[...] uma etapa decisiva no desenvolvimento e um contributo para uma mais forte afirmação do *eu*; [...] um momento chave, um



momento de ‘transição’ entre duas etapas distintas da vida” (1995, p. 40, grifo do autor).

Todavia, Huberman (1995) chama a atenção para que os ciclos de vida profissional dos professores, propostos por ele, não sejam vistos como modelos lineares de vivências, mas como tendências centrais que caracterizam a carreira docente, sendo, portanto, de suma importância atribuir um caráter flexível às fases da carreira, pois uma fase, como da entrada na carreira, por exemplo, pode possuir características distintas de um sujeito para outro.

### **Antes da docência:** experiências no estágio supervisionado

De modo positivo ou desafiador, o estágio supervisionado é um marco na formação inicial de qualquer profissional. Pimenta (2005) defende que, apesar de se configurar como um momento de extrema importância, os estágios precisam estar atrelados à realidade das escolas e não meramente se caracterizar como um momento de um fazer sem reflexão. Para ela, muitos estágios estão distantes da realidade das escolas e apresentam uma “[...] perspectiva burocrática e cartorial que dão conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gestar uma nova identidade do professor docente” (PIMENTA, 2005, p. 16).

Podemos inferir, baseados em Pimenta (2005), que não se trata de questionar a importância formativa dos estágios supervisionados, mas de pensar maneiras de potencializá-los, encarando-os como um processo que vai além do cumprimento de uma carga horária ou de um fazer sem reflexão. É um componente curricular obrigatório que deve possibilitar aos alunos a imersão na realidade das escolas e contribuir na construção inicial dos saberes-fazeres docentes. Portanto, enquanto parte constituinte da formação inicial, é um passo importante, mas apenas o primeiro, de um processo que sucederá essa vivência universitária.

O estágio supervisionado atua como um instrumento formativo ao possibilitar a relação indissociável entre teoria e prática. Logo, essa etapa é marcante na formação inicial e, por isso, questionamos como os docentes entrevistados avaliam essa experiência:

*Eu acho que o estágio contribuiu bastante para a gente conhecer essa realidade da escola, conhecer a realidade da sala de aula, ver como é que é esse contato professor-aluno, com os materiais da escola, com a gestão... Então, é um momento que dá pra você realmente se encontrar, pra você refletir, e ir se percebendo como profissional<sup>7</sup> (PROF<sup>a</sup> CELINA, 2019).*

O relato da professora coaduna com a finalidade do estágio supervisionado presente no PPC de Pedagogia da UERN: possibilitar ao licenciando a construção de um vínculo com o seu lugar de atuação profissional, uma etapa para que esse sujeito “se encontre”, reflita e se perceba professor, como relatou a Prof<sup>a</sup> Celina. É também uma fase que permite construir conhecimentos por meio das inquietações vivenciadas no espaço escolar. No entanto, o estágio também pode gerar a sensação de desafio, insatisfação e desconforto, mas também escolhas e decisões, como ressalta a Profa. Estela.

*Eu não senti muita firmeza nos estágios não! No meu estágio na Educação Infantil, eu saí insatisfeita, é tanto que hoje eu não quero Educação Infantil na minha vida. Sempre que tem processo seletivo eu estou colocando Fundamental I, porque a prática no Estágio I eu não gostei (PROF<sup>a</sup> ESTELA, 2019).*

O relato da professora Estela evidencia o quanto o seu estágio, na Educação Infantil, foi árduo, afetando-lhe profissionalmente. Observando as narrativas das duas docentes, percebemos que a atribuição de sentido é algo singular para cada sujeito: o que nessas experiências uma professora considera fator positivo e reflexivo quanto à profissão, a outra professora, viu-o como algo traumático, uma experiência que não quer reviver.

De acordo com Pimenta (2005), García (1999) e Nóvoa (2017), é importante pensar a experiência do estágio supervisionado como um *continnum*, no qual a formação é autoformação, pois os professores reelaboram seus saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. Pimenta (2005) enfatiza que é por meio desse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores constituem seus saberes.

---

<sup>7</sup> Para que o leitor não confunda os relatos das entrevistas com as citações recuadas dos autores consultados, preferimos colocá-las em itálico.

Sabemos que a formação docente ganha relevo com a prática pedagógica, mas torna-se importante ressaltar que o processo formativo antecede a formação acadêmica. Segundo Alves (2008), “aprendemos o ofício” de ser professor antes de termos o diploma. Isso se dá por meio das diversas aulas assistidas, aprendemos sobre a relação professor-aluno, a condução das aulas, como encaminhar o trabalho, como se dirigir às autoridades educacionais, de que modo ocorrem gestos, expressões, maneiras, movimentação de corpo, como se vestir, falar e estabelecer as relações com a família... Esse conjunto de elementos expostos por Alves (2008) auxiliam na composição da formação docente e demonstra o quanto os saberes desses profissionais são plurais (TARDIF, 2012).

Nessa direção, García (1999) destaca o caráter ininterrupto, processual, da formação de um professor. Sobre esse aspecto destacamos a fala da Prof<sup>a</sup> Celina:

*Eu acredito que a formação inicial tem suas falhas. Eu acho que, às vezes, ficam suas lacunas, até porque o tempo da formação, apesar de quatro anos, não é um tempo que você pode e consegue ver o universo que é a escola. Você realmente só vai conhecer a escola no dia a dia, porque o chão da escola repassa por várias situações: são famílias, são os alunos, a gestão, e cada espaço desse é um universo. Então, o curso não tem como dar conta de tudo isso, e é para isso que está aí a pós-graduação, as formações continuadas, para a gente ir se aprofundando um pouco mais daquilo que o curso não pode contemplar (PROF<sup>a</sup> CELINA, 2019).*

As ponderações da Prof<sup>a</sup> Celina mostram-nos uma percepção de formação processual, complexa e instigante; uma formação viva, potente e que tem sua gênese na universidade, mas que germina com as experiências da escola, da sala de aula, das relações que a instituição escolar oferece. A professora reconhece as limitações da sua formação universitária, mas demonstra maturidade ao pontuar que esta formação também pode acontecer no seu espaço de profissão, nos cursos de pós-graduação e outros de formação continuada.

Pode-se afirmar que a formação inicial e o início da carreira docente encontram-se intimamente relacionados, tendo em vista que esta segunda necessita da formação inicial para acontecer. Sobre essa relação, Lima *et al.*

(2007, p. 141) ressaltam que a principal característica do início da carreira é justamente a passagem de aluno a professor, um processo que tem o seu começo na universidade, por meio da realização de atividades de estágio e prática de ensino. Entretanto, ponderam os autores que “neste caso, o contato dos estudantes com o campo profissional é exógeno, ou seja, eles ainda não são efetivamente profissionais”.

### **Início de carreira:** o “choque do real”

A transição de aluno a professor é marcante na vida dos docentes em início de carreira. Embora este tenha vivenciado disciplinas práticas na graduação, como, por exemplo, os estágios supervisionados e/ou programas formativos de iniciação à docência, a vivência é pontual e externa, pois, enquanto atua como estudante estagiário, ele se encontra amparado pela instituição e possui todo um suporte do professor titular da sala onde está estagiando.

Conforme Huberman (1995), a entrada na carreira é a primeira de várias fases da vida de um professor. Essa etapa possui dois aspectos principais: a sobrevivência e a descoberta. O primeiro encontra-se vinculado ao conhecido “choque de realidade”, pois é nesse momento que acontece a confrontação com a complexidade da profissão. O professor, nesse momento, lança mão de uma extrema preocupação ao constatar o distanciamento entre o idealismo de universitário e o chamado “chão da sala de aula”.

Também, na primeira fase apresentada por Huberman (1995), há a descoberta que ocorre mediante o entusiasmo, a experimentação e a satisfação por estar numa situação de responsabilidade, por fazer parte de uma equipe profissional e de ter sua própria sala de aula, seus alunos e sua autonomia. Apesar de parecer um paradoxo entre os aspectos de sobrevivência e descoberta, o autor reitera que os dois fatores estão intimamente relacionados e são geralmente vividos em paralelo. É o elemento da descoberta que possibilita os docentes iniciantes sobreviver a essa fase tão complexa.

Essas características de sobrevivência e descoberta são perceptíveis nas narrativas de alguns informantes:

*Eu senti o impacto daquela realidade, daquela sala de aula. Eu acho que foi um desafio muito grande aquele início para mim. E eu aprendi muito com aquele primeiro momento, eu senti o impacto de uma escola pública que está numa área periférica e que atende uma clientela delicada, então aquilo ali para mim foi um choque de realidade. Eu tinha uma aluna com 13, 14 anos que estava gestante, no primeiro ano que eu entrei, então aquilo para mim foi um baque muito grande porque eu nunca tinha presenciado aquilo em nenhuma prática pedagógica de estágio da UERN (PROF. GUTO, 2019).*

*Eu acho que foi muito satisfatório esse início de carreira, eu não estou dizendo que não houve dificuldade, houve sim, houve muitas dúvidas. Mas foi um processo gostoso de se desencontrar, de se questionar, de duvidar, mas também de se encontrar, de ir conseguindo perceber aonde é que precisava melhorar, perceber o momento de mudar, perceber o momento de fazer estratégias novas, perceber o momento de chegar e perguntar pra uma pessoa mais experiente, de até mesmo falar sobre as angústias e essas pessoas irem sempre contribuindo. Então pra mim foi o que fez ser tranquilo assim nesse momento inicial (PROF<sup>a</sup> CELINA, 2019).*

Ao que parece o “choque de realidade” foi maior para o Prof. Guto, que iniciou a carreira em uma escola da periferia e esta revelou-lhe uma “realidade delicada” que não conhecia, por nunca ter “presenciado aquilo” nos estágios na UERN. Essa última observação, feita pelo Prof. Guto, revela uma limitação dos Estágios Supervisionados dessa Universidade, pois, conforme o PPC de Pedagogia, apesar de haver 480 horas para essa etapa formativa, efetivamente a regência na sala de aula só ocorre, no máximo, em 100 horas, sendo as demais destinadas a outras atividades relevantes para a formação de um professor, mas que não ocorre em uma sala de aula<sup>8</sup>.

Já a Prof<sup>a</sup> Celina comenta que teve dificuldades no início de suas atividades, porém não as destaca. Apesar disso, avalia positivamente essa experiência, vendo-a como formadora haja vista o fato de resolver os entraves que surgiam mediante as trocas de experiências com colegas com mais tempo de docência.

---

<sup>8</sup> As cargas horárias dos Estágios Supervisionados I, II e III são assim distribuídas: o Estágio I possui 150 horas das quais 50 deve ser regência, com o mínimo de 40; o Estágio II tem 165 horas, sendo 56 de regência, com o mínimo de 40 em sala; e o Estágio III possui 165 horas e não possui atuação em sala de aula, uma vez que acontece na gestão dos processos educativos nas instituições escolares ou em espaços não escolares. Ou seja: o licenciando em Pedagogia tem apenas 100 horas no máximo no exercício da sala de aula (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012).

O início de carreira é a etapa em que o professor encara a realidade imprevisível da sala de aula, chegando a se desiludir com a docência nos primeiros anos de profissão. Isso ocorre em consequência das idealizações que, na condição de estudantes universitários, costumam fazer da instituição escolar, dos alunos e até mesmo do sistema educacional (TARDIF; RAYMOND, 2000).

O caráter crítico dessa fase é patente nas narrativas dos professores entrevistados.

*Foi sofrido porque vieram tudo junto: a inexperiência de domínio de sala de aula, criança especial e eu não tinha feito [estudado] nada no curso. Eu fiquei muito perdida, confesso que de início eu quis desistir. Teve um momento de desespero mesmo, que eu não sabia como lidar com a criança que levava toda a turma a desordem, aí eu não conseguia [...] eu fiquei muito nervosa, sai da sala chorando, quis desistir mesmo (PROF<sup>a</sup> SILVANA, 2019).*

*Foi como um soldado sem treinamento. Fui convocado para uma guerra sem saber nem ao menos atirar. O curso em si, você faz o curso tem a teoria e a prática, quando você vai para prática aí você vê aquele impacto, como é a diferença, é totalmente diferente do que você vai ver na teoria, em tudo você tem dificuldade (PROF. HAMILTON, 2019).*

*Foi desafiador o início, porque eu já peguei uma sala multisseriada, você imagine aí uma pessoa que está saindo da formação inicial, concluindo o seu curso de graduação, já ir para uma sala de aula sozinha e pegar uma sala multisseriada, 2° e 3° ano para alfabetizar alunos que sequer sabiam nem as letras do alfabeto, e você ter que começar do zero? Então o início para mim foi desafiador, chegava em casa ficava pensando metodologias, estratégias para trabalhar com os alunos (PROF<sup>a</sup>. ESTELA, 2019).*

Os relatos desses três entrevistados revelam como o início na docência configura-se em uma etapa na qual os professores precisam lidar com a difícil transição de estudantes para profissionais, enfrentando tensões e aprendizagens em um contexto pouco conhecido (e às vezes hostil), de modo a conciliar a aquisição de saberes da prática e o equilíbrio pessoal e emocional. Merecem realce o descontrole emocional da Prof<sup>a</sup> Silvana, ao se deparar com uma situação para a qual não havia sido preparada academicamente para enfrentar; e as autoavaliações dos professores Hamilton e Estela, que se sentiam impotentes diante de uma realidade que também não se viam instruídos para assumir.

Obviamente, precisamos ser justos e entendermos que a UERN e quaisquer outras universidades não têm condições de preparar os seus alunos para todas as situações difíceis e todas as modalidades de ensino, mesmo porque novas demandas sociais são diuturnamente criadas e a sobrecarga termina por recair sobre os professores. Situações como essas podem gerar um mal estar docente, pois, “A percepção de inutilidade do trabalho que está realizando, [...] a percepção de impotência em realizar as mudanças necessárias e em resistir às mudanças impostas pelo sistema e com as quais não concorda, desencadeia uma série de conflitos e contrariedades que levam à frustração” (REBOLO, 2012, p. 157-158).

Assim, por vezes, os docentes começam a repensar a escolha profissional. Somado a isso há ainda aspectos como a baixa remuneração, a falta de reconhecimento social da profissão e a apatia de muitos dos seus pares mais experientes, tornando o trabalho um fardo difícil de ser carregado, daí o abandono da profissão nos primeiros anos ou, mais tarde, motivadas por problemas de saúde, quando procuram uma readaptação em algum outro setor da escola.

Para Lopes (2003), o mal-estar docente acontece a partir de um impacto negativo que traz desconforto aos professores e possui perspectivas sociológicas e psicológicas. Com relação às perspectivas psicológicas, a autora pontua uma diversidade de aspectos: mal-estar enquanto adoecimento decorrente da situação de trabalho a partir da perspectiva psicopatológica sob denominação de angústia; mal-estar por meio da discrepância entre a situação que vivencia e os recursos disponíveis, assumindo na perspectiva comportamental e cognitiva um caráter de *stress*; mal-estar gerado por meio da incoerência entre o que gostaria de ser e o que se é numa perspectiva humanista que está vinculada à autoestima.

Esses aspectos podem reverberar em sala de aula, haja vista que o fazer docente não se dissocia da história de vida desses profissionais, da formação inicial e das interações que ocorrem nos espaços onde praticam suas atividades. Mais uma vez, lembramos que “[...] um sujeito não nasce professor e nem torna-se professor somente a partir de um curso de licenciatura; a



constituição na docência implica a significação de vários saberes e fazeres da docência [...]” (WYZYKOWSKI; FRISON, 2015, p. 55).

As sensações de insegurança, incerteza e despreparo são comuns entre os docentes entrevistados em seu cotidiano profissional:

*Eu tenho que melhorar, eu tenho que fazer mais perfeito. Eu não sei se é um defeito meu, de achar que “será que eu estou certinho, será que eu estou fazendo correto mesmo?!” Eu fico sempre nessa curiosidade, nessa dúvida, de até em relação aos meus companheiros, o que é que eles estão pensando de mim, a diretora, a coordenadora (PROF. HAMILTON, 2019).*

*A gente não se sente preparada, fica meio atordoada, querendo desistir porque você não sai preparado, a sua preparação se dá no dia a dia, ela acontece de acordo com a necessidade. E aí essa pressão também que exige da gente, isso dificulta ainda mais. E a gente fica refletindo sobre a nossa formação, que ela está totalmente ao contrário. A sua autonomia está atrelada ao sistema, porque se você for contra, a gente já viu situações com funcionários que foram transferidos, que foram perseguidos (PROF<sup>a</sup> SILVANA, 2019).*

Pode-se perceber o quanto a insegurança fez parte no princípio da carreira desses docentes. O temor de estarem fazendo algo errado, de serem mal avaliados, de sofrerem punições permeia os relatos dos professores Hamilton e Silvana e retratam o mal-estar causado pelo distanciamento entre o que estudaram na formação inicial e a realidade das escolas. São, sem dúvida, situações geradoras de *stress* e a Síndrome de Burnout não apenas no início da carreira.

A indisciplina na sala de aula também gera impactos e dificuldades para “dominar” a turma. A tendência, na formação inicial, é uma idealização do aluno e do espaço escolar, ou seja, os licenciandos sentem-se responsáveis pela transformação da realidade do sistema escolar como um todo. O comentário do Prof. Guto realça essa situação:

*Eu me senti um pouco perdido porque eu nunca havia entrado numa escola de uma periferia, tão delicada como é o bairro que eu trabalho. Eu peguei uma turma com um nível muito grande de dificuldade de aprendizagem e de disciplina, uma turma difícil com alguns alunos fora de faixa. Então alinhar esse trabalho pedagogicamente falando foi e é até hoje muito difícil, não só para mim como para outros professores, mas particularmente para mim (PROF. GUTO, 2019).*

A apatia e o descompromisso de parte dos alunos em relação à aula incomodam os docentes, pois passam a ter a percepção de insucesso



profissional, sentem que não estão obtendo êxito da tarefa de educar e consideram que todos os seus investimentos em estudos e planejamentos para o fazer profissional foram ineficazes.

Ademais, de acordo com Freitas (2002), é uma prática comum nas escolas delegar ao professor iniciante as turmas consideradas mais difíceis no que diz respeito às estratégias didáticas a adotar e à disciplina. Isso é perceptível nos relatos das professoras Silvana e Estela.

A gente que chegou de fora e recebe as piores turmas. No início, quando eu fui cobrada, eu disse: olha, eu não me sinto responsável por resultado, eu estou chegando, eu estou aprendendo, eu tenho esse direito. Então, esse primeiro momento foi inesperado, porque eu também bati de frente (PROF<sup>a</sup> SILVANA, 2019).

Tinha uma professora que já estava há quase vinte anos, e ela ficou com o 1º ano, e eles colocaram a multisseriada para mim. Quem está chegando não tem privilégios, não tem escolhas. Eu peguei no início de carreira um desafio enorme. Daqui para frente, o que vier eu já vou ter como contornar da melhor forma possível, não vou estar tão medrosa (PROF<sup>a</sup> ESTELA, 2019).

De acordo com Nóvoa (2017), embora haja o reconhecimento da importância do período de indução profissional, infelizmente, ainda persiste a tendência de lançar os jovens professores em escolas e/ou salas de aula em condições difíceis e sem o mínimo de acompanhamento. Conforme o autor, torna-se necessário criar boas condições nas escolas e um compromisso dos professores mais experientes com a integração dos mais jovens.

### **Fase da estabilização**

Refletir sobre a ação pedagógica possibilita a ressignificação de vivências em sala de aula e, com isso, novas abordagens e possibilidades. Às vezes, perder-se é o caminho para se refazer profissionalmente, pois somos sujeitos inconclusos, em mudança e na constante busca de sermos mais (FREIRE, 1987). Por conseguinte, a práxis, caracterizada pela reflexão e ação, é necessária para o enfrentamento e a promoção de mudanças da realidade da escola e da educação. Significa dizer que, por meio da práxis, distanciamos da teoria sem fundamento e do ativismo sem consciência, logo, a partir

da ação do homem vai-se ao encontro da transformação das coisas (FREIRE, 1987).

Pode-se afirmar que a “[...] aprendizagem da docência implica reconhecer as tramas existentes entre contextos político-acadêmicos, configurações das áreas de conhecimento e trajetórias docentes, constituindo possibilidades de compreensão dos processos de formação e docência [...]” (GERAB *et al.*, 2015, p. 12). Consideramos desafiador, para os professores em início de carreira, perceberem-se profissionais e assumirem uma postura reflexiva sobre suas práticas.

Nesse sentido, ao serem questionados sobre como pensam as suas posturas, os professores entrevistados nos deram respostas que merecem ser destacadas, pois nos levam a ampliar a discussão acerca das experiências formativas:

*Eu fui me percebendo como uma pessoa que ainda está nesse início de compreender como é a escola. Eu não sei de tudo, eu ainda preciso aprender muito sobre estratégia. Eu vou tentando também me observar, como é que está sendo essa minha prática, quais os resultados, então eu estou realmente no meu momento de aprendizado. E eu vou percebendo também que eu sou um sujeito inconcluso, que esse aprendizado faz parte de todo um processo, e esse processo é cíclico. A gente vai aprendendo a cada momento, a cada dia. A cada ano é um novo aprendizado, novos desafios, e percebendo que esses desafios vêm para somar (PROF<sup>a</sup> CELINA, 2019).*

*Ainda estamos ressignificando. Eu digo que a cada ano a gente coloca uma coisa nova ou retira alguma coisa que não deu certo. Na verdade, eu sempre digo que eu estou fazendo o meu melhor nas condições que eu tenho. As condições não são tão boas e favoráveis como eu acho que deveriam ser para a gente poder fazer uma coisa séria numa escola pública. Eu acho que falta muito, que não depende de mim, mas aquele espaço ali [sala de aula] eu tenho na minha cabeça que é minha obrigação, minha função de fazer o meu melhor (PROF. GUTO, 2019).*

*Fui mudando, comecei de um jeito, vi que os meus alunos não estavam acompanhando, parti para outra estratégia. Comecei de uma forma e fui para outra, quando eu vi que aquilo estava surtindo efeito. Mas também não vou me prender a essa prática. A partir do momento que eu perceber que o meu aluno não está conseguindo acompanhar mais, eu vou mudar, vou partir para outro horizonte (PROF<sup>a</sup> ESTELA, 2019).*

É perceptível, nas falas dos professores, que suas ações não acontecem de modo inflexível e/ou mecanizado. A complexidade da carreira exige a consciência da mudança de rota, intentar novos caminhos e estratégias. Os docentes entrevistados deixam isso evidente ao chamarem a atenção para a

ressignificação. Nisso, partem de suas práticas para pensar novas possibilidades e estratégias em sala de aula. O fazer reflexivo precisa fazer parte da prática docente no sentido de possibilitar consciência no seu saber-fazer, logo, ressignificar a prática é assumir a consciência de que não somos algo pronto, formados; mas sempre estamos numa constante busca de “ser mais”, termo usado por Freire (2010) como vocação ontológica do ser humano. Significa, para o professor e o aluno, a necessidade de potencializar a amorosidade enquanto prática educacional. As propensões dos professores entrevistados em rever cotidianamente suas práticas demonstram o compromisso assumido por estes em serem mais humanizados e menos opressores.

O processo de ressignificação e de abertura à reflexão, presente no discurso dos professores, patenteia o que Josso (2010) destaca como a maturação da vivência para a experiência, etapas, para ela, distintas da formação. Conforme a autora, as vivências atingem o *status* de experiência quando há uma formação, ou seja, uma interação consciente entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. Exemplifica: “[...] se cada um de nós faz a ‘experiência’, no sentido comum do termo, do sono e do sonho, quantos dentre nós efetuam um trabalho sobre a sua atividade onírica e o papel do sono na sua vida de ser humano?” (JOSSO, 2010, p. 48). Não se esgota o conjunto das experiências que tecemos, mas, para que estas sejam formadoras, precisamos considerar a aprendizagem que suscitam, ou seja, se elas se reverberam em atitudes, comportamentos, pensamentos que constituem a identidade do sujeito. Por isso, falar sobre elas é contar a própria história, é lembrar do valor atribuído ao que é vivido, fato patente nas narrativas dos docentes.

As narrativas dos professores também revelam uma tendência ao bem-estar docente. Conforme Jesus (2006), esse conceito traduz a motivação e a realização do professor mediante o conjunto de competências e estratégias ( *coping*) desenvolvidas no contexto do seu trabalho como meio de superação das exigências e dificuldades. Essas estratégias de  *coping* podem ser caracterizadas como recursos cognitivos e comportamentais que o sujeito desenvolve com a finalidade de lidar com as exigências internas e externas, e

com isso, superá-las. Um exemplo disso é o comentário da Prof<sup>a</sup>. Estela: “Fui mudando, comecei de um jeito, vi que os meus alunos não estavam acompanhando, parti para outra estratégia”.



Conforme Alarcão (2010), o professor que assume uma postura reflexiva lança mão de sua consciência e capacidade de pensamento, conseguindo criar (e não apenas reproduzir) práticas e/ou ideias exteriores ao seu fazer. Mediante a reflexão, a (re)criação e o (re)fazer, o docente tem a oportunidade de amadurecer profissionalmente e tecer experiências no cotidiano escolar, aperfeiçoando sua competência pedagógica.

Disso fica claro que o professor não pode agir isoladamente na escola em que atua, pois é no local de trabalho que o docente tece cotidianamente a sua profissionalidade junto aos seus pares. Os formadores de professores têm a responsabilidade de contribuir no desenvolvimento dessa capacidade de pensar de maneira autônoma e sistemática.

Embora se reconheça que o aprimoramento pedagógico acontece de modo processual, não podemos afirmar que um docente com mais tempo de atuação na carreira possua conhecimento mais aprofundado sobre sua prática, tendo em vista que o tempo não seria determinante para isso, pois o amadurecimento da prática docente se dá a partir da reflexão sobre esta. Percebemos essa perspectiva na experiência de uma entrevistada:

*Cresci 10 anos em 1 ano. [...] porque eu digo que se eu tivesse pego uma sala única, talvez não tivesse crescido tanto. Nada é por acaso. Quando eu for pegar uma outra turma, mais na frente que ela seja única, eu vou ter um olhar mais sensível (PROF<sup>a</sup> ESTELA, 2019).*

*Teve a autoavaliação e isso me ajudou também a parar para pensar que realmente a gente precisa estar sempre se autoavaliando para que a gente faça um trabalho cada vez com mais qualidade. E essa autoavaliação me ajudou a perceber que é um momento muito inicial, que eu estou aprendendo (PROF<sup>a</sup> CELINA, 2019).*

A partir das discussões tecidas anteriormente por Josso (2010), Jesus (2006) e Alarcão (2010), torna-se elucidativo o potencial reflexivo e de resignificação de possíveis experiências traumáticas ocorridas na sala de aula pelos cinco jovens docentes entrevistados. A Prof<sup>a</sup> Estela afirma ter crescido dez anos em um, por ter assumido uma turma multisseriada, com todos os problemas que essas turmas possuem, mesmo para quem já é

experiente na docência. Para termos uma ideia disso, citamos uma investigação realizada por Silveira, Enumo e Batista (2014) com 21 professores de turmas multisseriadas da zona rural de um município do interior do Espírito Santo, correspondendo a 78% dos professores das classes multisseriadas desse município. Os pesquisadores chegaram à conclusão de que, do público estudado, “[...] oito professores afirmaram perceber o trabalho como moderadamente estressante, sete como muito estressante, e seis professores afirmaram perceber o trabalho como pouco estressante”. Baseados nesses resultados, concluem que “[...] dez professores sofriam de ansiedade mínima, cinco de ansiedade leve, quatro de ansiedade moderada e dois de ansiedade grave” (SILVEIRA; ENUMO; BATISTA, 2014, p. 460, grifos dos autores). A ansiedade do Professor Hamilton em querer saber dos companheiros “o que é que eles estão pensando de mim, a diretora, a coordenadora?” é um exemplo disso, principalmente porque as escolas cada vez mais se aproximam das estratégias das empresas, com metas a cumprir, número mínimo de reprovações. Algumas chegam a premiar os “melhores” professores colocando-os em competitividade uns com os outros.

Ressaltamos a importância das críticas construtivas capazes de suscitar o (re)pensar e o (re)fazer, necessitando, para isso, de uma rede que acolha os professores recém chegados às escolas, geralmente entusiasmados, para garantir que sobrevivam a essa fase inicial tão complexa e formativa. Proporcionar momentos de reflexões sobre si e a profissão que assumiu, mesmo que, muitas vezes, não seja uma escolha tranquila, favorece o crescimento pessoal e profissional. Fontana (2000, p. 109) enfatiza a necessidade de espaços de escuta, reflexão e socialização, ao estudar o itinerário formativo de uma professora:

Quem na escola acompanha as buscas das professoras? Quem escuta o relato de suas dúvidas e a tomada de consciência de seu não-saber, assumindo a continuidade do seu processo de formação pelo/no trabalho? Quem faz com elas a análise do seu fazer na sala de aula, mediando seu desenvolvimento profissional emergente, procurando fazê-lo avançar e consolidar-se?

Sem esses momentos formativos, os professores constroem-se profissionalmente com os erros e acertos, revisando as práticas, inventando novas abordagens, criando ou copiando estratégias de outros. Como disse o Prof. Guto: “Eu digo que a cada ano a gente coloca uma coisa nova ou retira alguma coisa que não deu certo”.

Acreditamos que as entrevistas realizadas com os cinco professores lhes trouxeram a oportunidade de ponderar sobre suas vidas e as suas perspectivas de futuro. Será que esses momentos não colaboraram para um bem-estar docente? Não sabemos, mas somos conscientes que pensar sobre o *que e como* fazemos é engrandecedor.

### **Considerações finais**

Este artigo, fruto de uma pesquisa de conclusão de um curso de pós-graduação *lato sensu*, teve o propósito de conhecer a inserção profissional de jovens professores egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia da UERN, Campus Mossoró. Interessou-nos conhecer, a partir da formação inicial, como esses docentes inserem-se na carreira, assumindo desafios e ressignificando suas práticas, construindo-se cotidianamente em espaços, muitas vezes, hostis por parte dos alunos, colegas de trabalho, gestores e comunidade.

A literatura que trata da formação de professores e as narrativas dos cinco professores entrevistados evidenciam que o caminhar *para e na* docência exige coragem, reflexão e comprometimento. Nessa caminhada, o perder-se em meio a questionamentos, dilemas, não saberes e incertezas pode contribuir para a ressignificação de práticas e vivências, agregando experiências que são acumuladas e passadas para profissionais mais jovens que também se sentem “perdidos”.

As narrativas dos docentes enfatizam a imersão inicial no ambiente escolar como etapa desafiadora, temerosa, angustiante. Os professores testemunham a formação viva, potente e complexa que ganha forma em suas práticas. Atribuem sentido a situações difíceis e que chegaram a pôr em dúvida a continuidade ou não na profissão. Seus relatos nos levam a refletir o quanto o princípio da carreira marca a vida do profissional e pode influenciar

toda a sua trajetória especialmente pelo fato de os conflitos profissionais tanto podem contribuir para que a formação aconteça, quanto também são capazes de provocar traumas que levam à desistência da carreira e a busca por outra profissão.

Com esse estudo, chamamos a atenção da comunidade acadêmica e da sociedade em geral para os professores que saem das universidades e iniciam suas atuações nas escolas, alguns se sentindo como um soldado convocado para uma guerra, mas sem saber atirar, comparação feita por um dos docentes entrevistados. Faz-se necessário refletirmos sobre como ocorre esse “rito de passagem”.

Diante disso, é importante que as instituições de formação de professores revisem seus currículos, potencializem suas atividades pedagógicas e seus espaços de diálogos com a pesquisa e a extensão. Nessa direção, consideramos relevante, nessa formação inicial, uma ampliação do tempo dedicado à regência da sala de aula nos estágios supervisionados, de modo que algumas situações não se tornem surpresas para os jovens docentes. Merece menção a ponderação feita por Wyzykowski e Frison (2015, p. 47): “É preciso levar o professor em formação inicial a compreender a carreira para, então, poder melhor formá-lo para atuar na profissão, pois a prática educativa não é uma tarefa simples e necessita de uma condução de modo investigativo, reflexivo e crítico [...]”

Ressaltamos, por fim, que ainda são necessárias iniciativas que acolham esses docentes nas escolas de modo a amenizar impactos que possam contribuir para um mal-estar docente, problemas de saúde ou para a desistência da profissão. É preciso que esses professores iniciantes, que se veem perdidos em meio a tantos desafios, encontrem nesses dilemas, o caminho para a superação e o crescimento pessoal e profissional.

## Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ALVES, N. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2008. p. 131-146.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação em pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, 2013.

FONTANA, R. C. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professor. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano 20, n. 50, p. 103-109, jan./dez. 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREITAS, M. N. C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 155-172, mar. 2002.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

GERAB, I. F. S. et al. Professores iniciantes e professores experientes em currículos inovadores na graduação em saúde: um estudo sobre formação e docência. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.6, n.17, p. 9-25, 2015.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de Professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 31-61.



JESUS, S. N. Psicologia da saúde e bem-estar. **Mudanças**: Psicologia da Saúde, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 126-135, jul./dez. 2006.

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2010.

LIMA, E. F. et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação e Linguagem**, São Paulo, v. 10, n. 15, p. 138-160, jan./jun. 2007.

LOPES, A. Motivação e mal-estar docente. In: ADÃO, A.; MARTINS, E. **Os professores**: identidades (re)construídas. Edições Universitárias Lusófona: Lisboa, 2003. p. 93-108.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

REBOLO, F. Do mal-estar docente ao abandono da profissão professor: a história de Estela. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 33, p. 143-163, jan./jul. 2012.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; BATISTA, E. P. Indicadores de estresse e estratégias de enfrentamento em professores de ensino multisseriado. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 457-465, Set./Dez. 2014.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H. (Org.) **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 4. ed. Brasília: Liber Livros, 2011. p. 9-64.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e sociedade**, Campinas, n. 73, p. 209-244, jan./dez. 2000.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte**. Faculdade de Educação: Mossoró, 2012.

WYZYKOWSKI, T.; FRISON, M. D. O trabalho pedagógico e sua relação com a constituição da memória: implicações no ser e no constituir-se professor. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 6, n. 18, p. 44-66, 2015