

O professor iniciante na educação básica: conflitos cognitivos e aprendizagens

The beginning teacher in basic education: cognitive conflicts and learning

El docente principiante en educación básica: conflictos cognitivos y aprendizaje

Leandro dos Santos ¹

Secretaria de Desenvolvimento Ambiental de Rondônia, Brasil.

Kaique de Oliveira ²

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil.

Graziele Borges de Oliveira Pena ³

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil.

Resumo

Os primeiros anos de docência é uma fase de estruturação da prática e podem causar o estabelecimento de rotinas e de certezas cristalizadas sobre o ensino, que acompanharão o professor no decorrer da profissão. O professor iniciante entra em conflito, diante das dificuldades de relacionar os conhecimentos construídos na academia e as necessidades da prática docente, notadamente, o conteúdo da disciplina que vai ensinar, às metodologias, os procedimentos de ensino, e o gerenciamento das relações de conflito na sala de aula. Há escassez de programas de acompanhamento para professores iniciantes no Brasil, no entanto, podemos citar o Projeto de Tutoria Educacional, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Este projeto é direcionado a docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental que estão na rede municipal há até três anos. Neste artigo, o objetivo é promover o desenvolvimento profissional dos iniciantes, incentivando a reflexão sobre suas práticas em sala de aula, fundamentado em uma relação de parceria e corresponsabilidade entre o tutor (professor experiente) e o tutorado (professor iniciante). Várias condições são essenciais para o sucesso do período de indução de professores iniciantes: apoio financeiro, como a redução da carga de trabalho; clareza sobre papéis e responsabilidades de todos os envolvidos; cooperação entre as partes do sistema; gestão da qualidade, que envolve a competência dos mentores e líderes escolares; e uma cultura escolar que promova a aprendizagem colaborativa, beneficiando o desenvolvimento profissional de todos os participantes.

Palavras-chaves: Professor iniciante. Programas de acompanhamento. Aprendizagem colaborativa.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Biólogo na Secretaria de Desenvolvimento Ambiental de Rondônia – SEDAM. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3224-6940>. Contato: leandrobiosantos7@gmail.com.

² Mestre em Educação (Educação em Ciências e Educação Matemática) pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) - Campus Cuiabá. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4709-158X>. Contato: kkaiquebg@gmail.com.

³ Doutora em Química (Ensino de Química) pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora do Instituto de Ciências Exatas e da Terra (ICET) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) - Campus Universitário do Araguaia (CUA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1131-7789>. Contato: grazieleborges@hotmail.com.



Abstract

Initial training does not end the learning process of becoming a teacher, but includes ongoing training and beginners' practice in the classroom. Thus, the first years of teaching are a phase in which practice is structured and can lead to the establishment of routines and crystallized certainties about teaching, which will accompany the teacher throughout their career. Beginner teachers face conflicts due to the difficulties of relating the knowledge acquired in academia to the needs of teaching practice, notably the content of the subject they will teach, the methodologies, teaching procedures, and the management of conflict relationships in the classroom. There is a shortage of support programs for beginner teachers in Brazil; however, we can mention the Educational Tutoring Project, developed by the Municipal Department of Education of Manaus. This project is aimed at early childhood and elementary school teachers who have been in the municipal school system for up to three years. This article aims to promote the professional development of beginners by encouraging reflection on their classroom practices, based on a relationship of partnership and shared responsibility between the tutor (experienced teacher) and the mentee (beginning teacher). Several conditions are essential for the success of the induction period for beginner teachers: financial support, such as reducing the workload; clarity about the roles and responsibilities of all involved; cooperation between the parts of the system; quality management, which involves the competence of mentors and school leaders; and a school culture that promotes collaborative learning, benefiting the professional development of all participants.

Keywords: Beginning teacher. Support programs. Collaborative learning.

Resumen

La formación inicial no termina en aprender a ser docente, sino que incluye la formación continua y el inicio de la práctica en el aula. Así, los primeros años de docencia son una fase de estructuración de la práctica y pueden provocar el establecimiento de rutinas y certezas cristalizadas sobre la enseñanza, que acompañarán al docente a lo largo de toda la profesión. El docente principiante entra en conflicto, ante las dificultades de relacionar los conocimientos construidos en la academia y las necesidades de la práctica docente, en particular, el contenido de la materia que impartirá, las metodologías, los procedimientos de enseñanza y el manejo de las relaciones conflictivas en el aula. Hay escasez de programas de seguimiento para profesores principiantes en Brasil, sin embargo, podemos mencionar el Proyecto de Mentoría Educativa, desarrollado por el Departamento Municipal de Educación de Manaus. Este proyecto está dirigido a profesores de educación infantil y primaria que tengan hasta tres años de permanencia en la red municipal. En este artículo, el objetivo es promover el desarrollo profesional de los principiantes, fomentando la reflexión sobre sus prácticas en el aula, a partir de una relación de colaboración y corresponsabilidad entre el tutor (docente experimentado) y el tutelado (docente principiante). Varias condiciones son esenciales para el éxito del período de inducción de los docentes principiantes: apoyo financiero, como una reducción de la carga de trabajo; claridad sobre las funciones y responsabilidades de todos los involucrados; cooperación entre partes del sistema; gestión de la calidad, que involucra la competencia de mentores y líderes escolares; y una cultura escolar que promueva el aprendizaje colaborativo, beneficiando el desarrollo profesional de todos los participantes.

Palabras clave: Profesor principiante. Programas de seguimiento. Aprendizaje colaborativo.

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial não encerra a aprendizagem do ser professor. García (1997, 2009) resalta que a inserção na prática docente traz ansiedades, expectativas. Já conforme Nono (2011), é um período que gera desilusão e corresponde à transição da vida de estudante para a vida do trabalho. Assim, os primeiros anos de docência são uma fase de estruturação da prática e podem causar o estabelecimento de rotinas e de certezas cristalizadas sobre o ensino, que acompanharão o professor no decorrer da profissão. Além da formação acadêmica, há uma formação informal que ocorre nos espaços escolares. Ou seja, o professor aprende sua profissão pela aprendizagem em situação, interiorização de saberes, saber-fazer e saberes comportamentais aprendidos

por contato, por imitação ou solicitando conselhos e truques aos seus colegas, observando-os a trabalhar e imitando-os.

Não se deve identificar nem dissolver o conceito de formação com o de educação, de ensino e de treino. O conceito de formação contém a dimensão pessoal e global do ser humano e está relacionado tanto à capacidade quanto à vontade de formação (García, 1999). Assim, o objetivo deste artigo é promover o desenvolvimento profissional dos iniciantes, incentivando a reflexão sobre suas práticas em sala de aula, fundamentado em uma relação de parceria e corresponsabilidade entre o tutor (professor experiente) e o tutorado (professor iniciante). Para tal, recorre-se a uma pesquisa qualitativa pautada em revisão bibliográfica e documental.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A iniciação à docência envolve os dois primeiros anos de atuação docente, seja nos primeiros anos do curso de graduação, seja após a formação completada. Nessa introdução ao trabalho docente, fazemos a transição de estudantes para professores. O professor iniciante se vê diante das dificuldades de relacionar os conhecimentos construídos na academia e as necessidades da prática docente, notadamente, o conteúdo da disciplina que vai ensinar, as metodologias, os procedimentos de ensino e o gerenciamento das relações de conflito na sala de aula.

Trata-se de um momento peculiar, caracterizado com intenso processo de aprendizagem do tipo ensaio/erro, na luta pela sobrevivência e predomínio da prática utilitária. Portanto, concluída a formação inicial, a identidade de professor não está determinada, mas em construção, sendo ele o responsável por tal, pois tanto a formação quanto a prática docente são campos de possibilidades e não de determinismo para a produção do ser professor.

A extensão e qualidade do currículo são influenciadas por necessidades sociais, políticas e econômicas de cada época. No contexto capitalista atual, o sistema produtivo demanda uma formação básica dos trabalhadores, focando em necessidades instrumentais que atendem problemas cotidianos, o que difere das complexas exigências da docência, a qual exige o estudo teórico, indo além da mera instrumentalização. Os professores iniciantes têm como desafio integrar teoria e prática, criando uma atividade docente significativa.

No que diz respeito à entrada na docência, há necessidade de uma interconexão entre a formação inicial e a formação prática no contexto docente. Como afirma García

(1997, p. 55), "não se deve esperar que a formação inicial forneça produtos acabados". Essa formação deve ser vista como a etapa inicial do processo de desenvolvimento profissional, que ocorre em um contexto específico e com objetivos claros.

Na iniciação à docência, o espaço da escola torna-se formador, como um espaço de aprendizagem onde o desenvolvimento e o aprimoramento profissional do professor ocorrem por meio do contato com o trabalho e das interações que se estabelecem; além do fato de que algumas experiências formativas podem acontecer de maneira informal, por meio das trocas de saberes entre colegas e na colaboração com a equipe gestora.

Nono (2011) menciona os processos de desenvolvimento profissional e defende a escola como local de aprendizagem para os docentes:

Espaços coletivos, nas escolas, para discussão do ensino desenvolvido pelos diversos professores - em etapas diferentes da carreira - e, portanto, para explicitação e discussão dos conhecimentos profissionais de cada um deles e das formas de utilização de tais conhecimentos em situações específicas de ensino parecem ser fundamentais não apenas para professores iniciantes, mas para a comunidade escolar de uma forma geral. A criação destes espaços representaria, mais que a criação de um espaço de colaboração entre professores, a possibilidade de reconhecimento público dos conhecimentos profissionais docentes, inclusive daqueles pertencentes aos principiantes (Nono, 2011, p. 37).

A participação dos professores em contextos colaborativos lhes permite contar com o apoio mútuo de colegas e gestores escolares, o que oportuniza aprendizado e desenvolvimento profissional ao questionarem coletivamente suas práticas. A partir disso, aumenta a capacidade de planejar as atividades a serem realizadas com os alunos, bem como a de selecionar os materiais didáticos e a refletir sobre suas abordagens de ensino (Cochran-Smith, 2012).

Isso se justifica pelo fato de que a identidade docente se forma de maneira gradual e muitas vezes não reflexiva, através de um processo de aprendizagem informal. Os futuros professores se identificam com modelos que encontram, sendo mais influenciados por aspectos emocionais do que racionais. Assim, a interação humana é crucial na prática docente. Por isso é importante considerar a relação entre os aspectos emocionais e cognitivos ao analisar a profissionalização docente (García, 1999).

Feiman-Nemser (2001) reitera que há desconexão entre a formação inicial e a realidade das escolas, tanto que os alunos licenciandos percebem que os conhecimentos e as normas das instituições de formação têm pouca relação com as práticas profissionais cotidianas. Como resultado, eles tendem a desconsiderar a importância de integrar certos conhecimentos que são fundamentais para o trabalho prático. É um "mito" acreditar que "as experiências práticas em colégios contribuem, necessariamente, para formar

melhores professores. Algum tempo de prática é melhor do que nenhum, e que quanto mais tempo se dedique às experiências práticas, melhor será” (Zeichner, 1981, p. 45).

Avaliar a qualidade das experiências profissionais inclui considerar um aspecto imediato, sendo agradável ou desagradável e o efeito que a dita experiência venha a ter em experiências posteriores. O reconhecimento implícito do valor que a prática/experiência possui para a formação inicial docente contrasta com a primazia explícita do que denominamos conhecimento proposicional, que é aquele relativo à investigação didática (Garcia, 1997).

A iniciação na docência é um período de aprendizagens intensas, além do choque da realidade, pois os professores enfrentam desafios diversos. A descoberta dos aspectos da profissão ajuda os docentes a superar as dificuldades iniciais. O entusiasmo e a responsabilidade de ter sua própria sala de aula e alunos os motiva a permanecer como professores iniciantes na carreira (Gabardo e Hobold, 2018).

Huberman (1989) conduziu um estudo sobre o desenvolvimento profissional dos professores. Ele definiu cinco fases do ciclo profissional docente: exploração, estabilização, dinamismo, conservadorismo e desinvestimento. Cada grupo de professores apresenta sequências específicas de desenvolvimento ao longo dessas fases. No início da carreira, os docentes enfrentam uma fase de sobrevivência e descoberta, progredindo para a estabilização, onde há consciência de seu papel. O autor advoga que essas fases não são fixas, mas sim parte de um processo dinâmico e singular, como vemos a seguir:

Tabela 1: Fases que definem a Carreira Docente

FASE	NOME	PERÍODO	CARACTERÍSTICA
01	Exploração	2 a 3 anos	Experiência em papéis e avaliação da própria competência.
02	Estabilização	4 a 6 anos	Compromisso firme com a profissão escolhida, assumindo a identidade profissional.
03	Dinamismo	7 a 25 anos	Destaque das qualidades profissionais e adoção de um estilo pessoal.
04	Conservadorismo	25 a 35 anos	Lamentações e distanciamento afetivo.
05	Desinvestimento	35 a 40 anos	Reflexão sobre o passado profissional.

Fonte: Adaptado de Huberman (1989).

São as experiências dos professores no começo de suas carreiras que exercem influência em sua decisão de permanecer ou não na profissão. Nesse período surgem sentimentos contraditórios que desafiam o docente e sua prática diária, sendo uma fase de aprendizagens intensas que são essenciais para a sobrevivência na profissão (Gabardo e Hobold, 2018).

A discussão sobre o início da carreira docente inclui um macro campo que é a formação de professores. De fato, a formação é muito relevante para os professores principiantes, pois é neste período que ocorre um aumento do aprendizado profissional e pessoal, a transição de estudante para professor, de trabalho leigo para um profissional expert, de identificação, socialização e aculturação profissional. No entanto, os professores iniciantes precisam de uma formação inicial de qualidade, se não enfrentarão dificuldades para contribuir para a melhoria da educação e a diminuição dos índices de evasão e reprovação. Por isso a importância de programas de formação continuada que ofereçam novas oportunidades de aprendizado e diálogo para esses profissionais, já que a maioria das instituições formadoras e sistemas de ensino não dedica a devida atenção a essa fase da vida profissional (Gabardo e Hobold, 2018).

É no contexto cotidiano da sala de aula que o docente principiante conseguirá refletir sobre o conhecimento que adquiriu na licenciatura. Mas há um grande paradoxo: enquanto as teorias atuais defendem a necessidade de que os professores colaborem e trabalhem conjuntamente, nos encontramos com a realidade em que os docentes se refugiam na solidão de suas salas de aula. Esse isolamento é fruto de um sistema escolar fragmentado e pelas normas de autonomia e privacidade. Ainda que esse isolamento favoreça a criatividade individual e amenizar as dificuldades do trabalho colaborativo, ele impede a troca de estímulos e o apoio necessário para o desenvolvimento profissional dos docentes (García, 1999).

Outro fator a se considerar é a identidade desse professor iniciante. A identidade profissional influencia no desenvolvimento e nas mudanças na prática docente, sendo a maneira como os professores se definem a si mesmos e aos outros. Essa identidade é uma construção que evolui ao longo da carreira sendo influenciada por fatores como a escola, contextos sociopolíticos e culturais, compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, crenças, valores, conhecimento sobre a matéria e experiências passadas, além da vulnerabilidade profissional. A identidade docente é composta por subidentidades inter-relacionadas, que refletem os diferentes ambientes em que os professores se desenvolvem. É crucial que essas subidentidades não entrem em conflito, especialmente durante mudanças educacionais ou nas condições de trabalho, pois subidentidades mais fortes são mais difíceis de serem alteradas (Garcia, 1997).

A licenciatura é importante no que se refere ao professor iniciante, pois as horas de observação como estudantes contribuem para configurar um sistema de crenças para o exercício de ensinar que os aspirantes a professores têm e que lhe ajudam a interpretar

suas experiências na formação. São crenças às vezes tão fortes que a formação inicial não as altera de forma profunda (García, 1999).

A temática sobre a formação inicial docente tem sido objeto de múltiplos estudos e pesquisas. Há uma grande insatisfação tanto das instâncias políticas quanto da classe docente em exercício ou dos próprios formadores com respeito à qualidade da licenciatura. Esta tem sido oferecida de forma burocratizada, com divórcio entre a teoria e a prática, com fragmentação do conhecimento, e frágil vinculação com as escolas (Feiman-Nemser, 2001). Esses fatores tem favorecido críticas que propõem reduzir a extensão da formação inicial para incrementar a atenção ao período de inserção docente no ensino. É o caso do recente relatório da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), o qual afirma:

As etapas de formação inicial, inserção e desenvolvimento profissional deveriam estar muito mais inter-relacionadas para criar uma aprendizagem coerente e um sistema de desenvolvimento para os professores... Uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida para os professores implica, para a maioria dos países, uma atenção mais destacada para oferecer apoio aos professores em seus primeiros anos de ensino, e lhes proporcionar incentivos e recursos para seu desenvolvimento profissional contínuo. Em geral, seria mais adequado melhorar a inserção e o desenvolvimento profissional dos professores ao longo de sua carreira em vez de incrementar a duração da formação inicial (OCDE, 2005a, p. 13).

Pesquisas brasileiras sobre as licenciaturas têm demonstrado os desafios e fragilidades da conexão entre o cotidiano escolar e a práxis docente no Brasil: a separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas; a dicotomia bacharelado e licenciatura; a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática de escolas e professores, que dedicam parte ínfima de seu currículo às práticas profissionais docentes e às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar; e a negligência com os estágios supervisionados, os quais não tem proporcionado reflexões sobre as práticas pedagógicas para os estagiários (Diniz-Pereira, 2011; Gatti, 2018).

Para a efetivação da práxis pelo docente iniciante a formação inicial é fundamental e não deve ser considerada irrelevante ou substituível. A ideia de que ensinar é apenas saber a matéria ou que os formadores estão desconectados da realidade, devem ser refutadas. Porque essas críticas são limitadas e não reconhecem a importância da formação inicial na qualidade do ensino. Há uma falta de atenção ao desenvolvimento contínuo do processo de aprender a ensinar, desde a formação inicial até a formação continuada (García, 1997).

Quanto as práticas de formação continuada nas escolas, embora essas formações ocorram dentro da instituição, é necessário reavaliar o que é oferecido, pois podem não contribuir com as reais necessidades dos professores e necessitam de espaços para

diálogo e compartilhamento. Esse tipo de formação tem sido unidirecional, por meio de um modelo de racionalidade técnica, onde geralmente um especialista externo ensina aos professores, sem considerar suas experiências e contextos (Aimi, 2022).

3 METODOLOGIA

Este artigo fez uso de revisão bibliográfica, que conforme Galvão e Ricarte (2020), é atividade essencial no desenvolvimento de trabalhos acadêmicos e científicos, pois evita a duplicação de pesquisas ou, quando for de interesse, o reaproveitamento e a aplicação de pesquisas em diferentes escalas e contextos. Ademais, recorre-se a fontes documentais relativas a órgãos nacionais e estrangeiros, como legislações e resoluções. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de natureza qualitativa, que, segundo Galvão e Ricarte (2020), consiste em estudos cujos resultados não podem ser generalizados, porque não são quantificáveis. Porém, apresentam indícios para entendimento de uma determinada problemática.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Assim como Martinho (2000), consideramos que a formação de professores é, simultaneamente, um problema político, pois envolve uma concepção da sociedade, e um problema social, por fazer uso de informações das diversas ciências da educação. Essa formação reflete, portanto, como tem se desenvolvido, e quais conceitos e novas formas de encarar o pacto educativo serão usados.

Ciríaco e Morelatti (2013, p. 04) enfatizam que, “os professores egressos dos cursos de licenciatura pouco sabem sobre as atribuições do trabalho docente e, muito menos, sobre as formas de organização curricular dos conteúdos que irão ensinar”. Talvez isso ocorra pelo fato de que os professores universitários também não aprenderam a ensinar os docentes de pedagogia e das licenciaturas, ou seja, não sabem ensinar para quem dará aula. Até porque eles mesmos não aprenderam como fazer isso.

A prática pedagógica do professor iniciante traz desafios, pois existe o distanciamento da realidade escolar com o que aprendemos na formação inicial. Freitas, Freitas e Almeida (2020, p. 9) defendem que “a aproximação entre universidade e escola durante todo o processo de residência, permite a concretização do programa, sendo a parceria entre ambos o ponto crucial para a construção de ambientes formativos complementares”. Assim, a formação de professores, tanto inicial como continuada,

constitui-se em um dos principais eixos da política educacional latino-americana, tendo o professor como protagonista nesta mudança.

Para que a educação alcance qualidade, sendo este conceito amplamente discutido (Ponte 2000; Gatti, 2018), os documentos analisados apontam a formação inicial (e continuada) de professores como um dos recursos. O documento “Educação para todos: o imperativo da qualidade” afirma:

Os professores são um fator essencial em todas as reformas que visam melhorar a qualidade e representam o investimento mais importante no orçamento do setor público. Um dos problemas mais importantes das políticas educativas reside em saber como melhorar as condições de recrutamento, formação e emprego, quando apenas estão disponíveis meios limitados (UNESCO, 2005, p. 31) [tradução nossa].

Mas, no contexto brasileiro, a formação inicial enfrenta desafios ao preparar os licenciandos para se tornar professor. Para melhor entendimento da temática é necessário conhecer as teorias implícitas sobre a prática as quais os formandos usam para saber como ser um professor, além do mais, os professores iniciantes precisam ter condições para que possam modificar as suas concepções, posturas, crenças, em sua práxis. Dentro de sua sala de aula, o professor iniciante acaba por reproduzir de certa forma as experiências vividas durante sua formação inicial, ele ensina da forma que aprendeu (Ciríaco e Morelatti, 2013).

Para Huberman (1989), o desenvolvimento profissional da carreira docente pode ser considerado como um ciclo, constituído por cinco fases: (1) entrada; (2) estabilização; (3) diversificação; (4) serenidade; e (5) desinvestimento. Para o autor, essas fases não se constituem em etapas fixas, mas em um processo dinâmico e bem peculiar. Veja a tabela a seguir:

Tabela 2: Fases da carreira docente

FASES	CARACTERÍSTICAS
Entrada	Abrange os três primeiros anos de docência e é marcada por sobrevivência e descoberta, na qual os professores iniciantes enfrentam a realidade, que revela a discrepância entre os ideais educacionais e a realidade escolar. Eles começam a descobrir as características da profissão e a se identificar com ela.
Segunda: estabilização	Ocorre, aproximadamente, entre o quarto e o sexto ano de docência. Momento de consolidação do repertório pedagógico do professor e tomada de consciência do seu papel enquanto docente e, bem como por sua afirmação perante os colegas mais experientes.
Diversificação ou ativismo	Abrange do sétimo ao 25º ano de docência. Os professores ampliam suas práticas pedagógicas, variando materiais didáticos, métodos de avaliação, planejamento. É um período com maior motivação, dinamismo e participação ativa dos docentes em comissões e conselhos escolares.
Serenidade	Ocorre entre 25 e 35 anos de carreira e é marcada por um sentimento de segurança docente. Nessa fase há distanciamento afetivo e conservadorismo, onde os docentes acreditam que não precisam mais provar seu valor e se sentem confiantes em dominar a sala de aula, resultando em uma maior sensação de serenidade.
Desinvestimento	Período de 35 a 40 anos de profissão e que se dá, normalmente, no final da carreira. O professor tende a sentir-se liberto e, por isso, passa a dedicar mais tempo a si próprio, recuando das atividades que envolvem a profissão.

Fonte: Adaptado de Huberman (1989).

Os primeiros anos de experiência são fundamentais para moldar as ações profissionais e a permanência na carreira docente, sendo que as condições do ambiente de trabalho, as relações com colegas e o apoio recebido durante essa etapa de desenvolvimento tem forte influência. Por isso é fundamental estabelecer uma gestão escolar democrática e participativa, além de repensar a formação docente para superar o isolamento entre disciplinas e promover um diálogo com a realidade escolar (Almeida, Pimenta e Fusari, 2019).

Silva (1997), ao refletir sobre o professor iniciante, refere-se a cinco categorias de manifestações indicadoras do choque com a realidade: 1) percepção dos problemas (lamentações, queixas, stress, cansaço etc.); 2) mudanças de comportamento (mudanças comportamentais na profissão motivadas por pressões externas); 3) mudanças de atitudes (alterações nas crenças); 4) mudança de personalidade (estabilidade emocional e no autoconceito); 5) abandono da profissão (desilusão que leva ao abandono da profissão). Nessa perspectiva, Souto (2016) afirma que aqueles que conseguem superar os momentos mais desafiadores e angustiantes, e que possuem uma sólida formação, conseguem se manter na profissão e agir com mais segurança em suas carreiras, encontrando satisfação ao explorar novas maneiras de se comprometer com a construção de seu próprio estilo de ensino. No entanto, os conhecimentos didático-pedagógicos não são valorizados, tanto nos currículos da formação inicial quanto pelos próprios professores em sua atuação.

Souto (2016) aponta que as dificuldades na docência estão ligadas à dinâmica do sistema escolar e às políticas educacionais, como a progressão continuada e a avaliação em larga escala. Por esses e outros fatores há diminuição da procura por licenciaturas e a maioria dos jovens não deseja ser professor, o que implica em escassez de docentes na educação básica. Lapo e Bueno (2002) apontam que a saída da carreira não acontece repentinamente, mas é o resultado de um acúmulo de tentativas mal sucedidas de minimização. A saída temporária é caracterizada por licenças e afastamentos não remunerados, por tempo indeterminado, para dedicar-se a atividades fora do ambiente de trabalho. O segundo tipo de saída é a remoção, quando os professores decidem trocar de ambiente de trabalho ou trocar de instituição. O terceiro é a acomodação, caracterizado por destinar o docente a outra função no sistema educacional, como um cargo de gestão ou supervisão, por exemplo.

Há uma perspectiva sobre a docência em que ela é vista como uma prática técnica, focada na aplicação de diretrizes externas, sem espaço para a construção coletiva ou criatividade, um ensino de forma engessada. Desse modo, o professor é totalmente responsável pelos aspectos bons ou ruins do contexto escolar, tornando-o o elo mais frágil e também o mais culpabilizado. Há possibilidade de realização na profissão, mas existe uma contradição entre a valorização do magistério e as políticas educacionais que implementam inovações sem considerar as condições de trabalho dos professores, o cotidiano e aspectos sociais, econômicos e culturais (Almeida, Pimenta e Fusari, 2019).

A fase de iniciação à docência de acordo com Huberman (1989), pode ser vivida de forma positiva, com boas relações com os alunos, domínio do ensino e satisfação no trabalho, ou de maneira negativa, caracterizada por sobrecarga de trabalho, ansiedade, dificuldades com os alunos e um forte sentimento de isolamento. As dificuldades enfrentadas nessa iniciação estão relacionadas ao sistema de lotação realizados pelas secretarias de educação, as quais transferem muitos professores em início de carreira de uma escola para outra, entre diferentes localidades e regiões.

A qualidade da práxis do docente iniciante não deve se estabelecer na unicidade, teoria ou prática. Afinal, com a análise particularizada e sem a correlação todo/parte e parte/todo, a prática é compreendida de modo imediato e individualizado e a sólida formação teórica (conhecimento científico) é negligenciada (Borges e Richter, 2021). A atuação docente demanda a formação de conceitos científicos, os quais não se constroem na imediatez do mundo prático-utilitário. Nesse sentido, Martins (2007) defende que a formação reduzida à prática cotidiana é vazia de conteúdo e limita progressivamente a compreensão e a possibilidade de intervenção crítica na realidade.

Os professores iniciantes, conforme Guarnieri (2005), costumam lidar com as chamadas "piores" turmas, compostas por alunos mais difíceis de gerenciar e com níveis de aprendizagem mais heterogêneos, além de horários complicados, como turnos inversos ou aulas dispersas durante o horário normal. Nessa perspectiva, Jesus (2015) alerta que a indisciplina acaba por inviabilizar o planejamento das aulas e a qualidade do processo ensino aprendizagem. Já Pirola (2009) explica que pode haver um desencontro cultural, pelo fato de muitos desses professores ministrarem aulas em locais periféricos, onde há muita pobreza, implicando a formação de classes difíceis e desafiadoras, além das próprias expectativas negativas em relação à habilidade para lidar com a diversidade em sala de aula.

Os professores iniciantes buscam controlar as situações, enfrentando a indisciplina e a falta de autoridade. Os docentes experientes são referências para eles, aceitam normas institucionais para agradar colegas e se identificam com valores comuns. E também se dedicam a dominar conhecimentos específicos através de tentativas e erros, porque as práticas escolares são estranhas para eles, por isso se protegem cognitivamente. É comum que desenvolvam diferentes metodologias e estilos de ensino, mesmo não refletindo sobre suas escolhas. Assim, os problemas didáticos passam a ser mais importantes do que questões pessoais ou organizacionais. Para preencher a lacuna em sua formação, os professores iniciantes buscam informações e apoio em redes informais, onde compartilham dificuldades, problemas, sucessos e recursos, geralmente fora do ambiente escolar (Ilha e Hypolito, 2020).

No processo de aprender a ensinar, o professor iniciante pode adotar três posturas profissionais. A primeira postura é a adesão acrítica à cultura escolar, por ter dificuldades em aplicar os conhecimentos adquiridos na formação inicial. A segunda postura inclui a tentativa de aplicar uma abordagem teórica na prática, mas por não reconhecer os limites do seu entendimento, acaba adotando métodos tradicionais, por estar frustrado em não conseguir implementar suas ideias. A terceira postura, menos comum, é a adoção de uma visão crítica em relação às concepções teóricas e à cultura escolar, permitindo ao docente identificar aspectos positivos e oportunidades para transformação, promovendo uma prática reflexiva (Guarnieri, 2005); (Ilha e Hypolito, 2020).

Conforme Mariano (2012), as dificuldades enfrentadas por professores iniciantes incluem: a) planejamento, onde muitos professores veem o planejamento como algo rígido, sem a flexibilidade necessária para lidar com imprevistos; b) relação teoria-prática, com a dificuldade de associar teoria e prática, não reconhecendo que ambas se sustentam mutuamente; c) solidão e isolamento, pois ao assumir uma turma, o professor frequentemente se sente sozinho, sem apoio de colegas ou da equipe pedagógica, o que pode levá-lo a adotar posturas autoritárias para se integrar; d) medo, insegurança e ansiedade, resultantes das adversidades do cotidiano e da incerteza sobre como agir, gerando sentimentos de desespero e impotência.

Pode-se observar que os fatores que interferem na prática docente do iniciante são de ordem técnica, epistemológica, didática e competência emocional. Para Fernandes (1999), o ensino e aprendizagem não se reduz à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas inclui o entendimento de educação como prática social e conhecimento como produção histórica e social produzida pela humanidade, numa

relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares. Além disso, outras problemáticas são vividas pelos docentes, conforme destaca Ribas (2000): a dicotomia teoria-prática; a ruptura entre formação nas disciplinas específicas e a formação pedagógica; a fragmentação do conhecimento, constituída por disciplinas estanques.

O docente iniciante ao refletir sobre sua prática usa várias concepções ao agir em sala de aula, com interferência da sua realidade cotidiana, de sua biografia e de suas necessidades, recursos e limitações. Assim, a didática, contribui com o aporte teórico e metodológico da área; já a didática específica da área se concentra na abordagem pedagógica do conteúdo a ser ensinado; enquanto os estágios e as práticas de ensino contribuem com a perspectiva de como o ensino acontece em uma sala de aula real, no cotidiano.

Quanto à epistemologia da prática do docente iniciante, a mesma está relacionada aos saberes profissionais. Tardif (2014) considera que esses saberes se tornam latentes por serem advindos do armazenamento de conhecimentos especializados, intermediadas por disciplinas específicas científicas, modulados e voltados à solução de problemáticas. Portanto, há uma espécie de reservatório de saberes profissionais específicos a serem usados pelo docente, todavia, esses saberes são mutáveis.

Outro aspecto a ser refletido na iniciação docente é a competência emocional, porque esses profissionais estão em constante contato com alunos que apresentam uma série de problemas sociais e desgastes emocionais. A competência emocional o ajudará no enfrentamento do estresse laboral e de contratempos cotidianos. São pontos que contribuem para a melhora socioemocional docente: satisfação com o trabalho, o gosto de ser professor e a realização pessoal. A satisfação profissional está ligada ao tempo de permanência na profissão, que possibilita ao docente o seu desenvolvimento pessoal, tendo como possibilidade o aumento da satisfação (Trevisan, Ribeiro e Ponte, 2020).

Como mencionado, os fatores que interferem na prática docente do iniciante são de ordem técnica, epistemológica, didática e competência emocional. A tradição conservadora regula o currículo e as práticas educacionais, o que influencia na formação das identidades profissionais dos docentes iniciantes. A regulação ocorre por meio de leis e normas burocráticas, tendo como ideologia as práticas tradicionais estabelecidas na escola e limitando a inovação. A imitação de professores mais experientes acaba por moldar as identidades docentes, mesmo diante da autonomia ilusória, muitos se sentem

mais seguros ao seguir as normas existentes (Vieira, Hypolito e Duarte, 2009; Ilha e Hypolito, 2020).

4.1 ACOLHIMENTO DOCENTE

Para que os professores iniciantes tenham sucesso e permaneçam em suas escolas, é necessário apoio, que não deve vir apenas de programas universitários, mas também das próprias escolas e seus membros. A qualidade da prática de ensino resulta da interação entre os indivíduos e as estruturas escolares, além dos contextos de responsabilização locais e dos mercados de trabalho (Cochram-Smith, 2012); (Rabelo, 2019).

A ausência de apoio e acompanhamento durante a inserção profissional é uma grande dificuldade enfrentada pelos professores iniciantes. Além disso, as condições de trabalho precárias também representam um desafio no início da carreira docente, já que muitos professores atuam em escolas situadas em áreas periféricas e carentes. A instabilidade do vínculo empregatício faz com que esses profissionais trabalhem em diversos contextos e níveis de ensino (Reali; Tancredi; Mizukami, 2008); (Cesário e Anunciato, 2024).

As diretrizes curriculares recentes, como as Resoluções CN/CP nº 01/2006, nº 02/2015 e nº 02/2019, juntamente com dados de pesquisa, revelam que os primeiros anos de carreira são marcados por tensões entre teoria e prática. Os novos professores enfrentam dificuldades em conciliar o que aprenderam na formação inicial com as exigências do ambiente de trabalho (Farias e Costa, 2022).

Há escassez de programas de acompanhamento para professores iniciantes no Brasil. No entanto, Gatti (2018) apresenta o Projeto de Tutoria Educacional, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Este projeto é direcionado a docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental que estão na rede municipal há até três anos. O objetivo é promover o desenvolvimento profissional dos iniciantes, incentivando a reflexão sobre suas práticas em sala de aula, fundamentado em uma relação de parceria e corresponsabilidade entre o tutor (professor experiente) e o tutorado (professor iniciante). Cada par de tutor e tutorado segue um caminho formativo personalizado, atendendo às necessidades específicas do iniciante (Souza e Reali, 2020).

Por exemplo, o Programa de Formação de Mentores (PFM) é um projeto que promove a colaboração entre universidades e escolas, envolvendo pesquisadores de uma universidade pública de São Paulo e professoras experientes de diversas modalidades de

ensino, como Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos. O programa considera as filosofias pessoais e conhecimentos prévios dos professores iniciantes, além de respeitar as singularidades de suas práticas e contextos. O acompanhamento é individualizado, permitindo que cada par de mentor e professor desenvolva uma trajetória de interação específica em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) (Souza e Reali, 2020).

Já o Programa Híbrido de Mentoria (PHM) é uma pesquisa de caráter construtivo-colaborativo desenvolvida de 2017 a 2020 por pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com a participação de docentes experientes da rede municipal de educação do município de São Carlos e iniciantes de outras regiões do País. O PHM consiste na indução à docência por meio de um processo de acompanhamento e apoio, intitulado mentoria, no qual um professor experiente - com mais de dez anos de atuação profissional – acompanha professores iniciantes com no máximo cinco anos de experiência docente, auxiliando-os no desenvolvimento de suas competências profissionais e na fundamentação de novas práticas em diferentes etapas de ensino: Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. O caráter híbrido do PHM decorre da articulação de atividades virtuais e presenciais, da relação entre teoria e prática e da aproximação entre universidade e escola (Nóvoa, 2019; Cesário e Anunciato, 2024). Professores iniciantes que, em seu primeiro ano de atuação, recebem o apoio de um professor mentor demonstram atitudes e percepções positivas sobre o ensino do que aqueles que não têm acesso a esse suporte pessoal.

O PHM visa criar um espaço de diálogo que aproxima a universidade do ambiente profissional e vice-versa, focando na relação entre professores iniciantes e experientes. Reconhece que o trabalho docente vai além da individualidade, envolvendo uma dimensão coletiva que valoriza uma base de conhecimento profissional compartilhada e a responsabilidade conjunta pela formação dos professores iniciantes. As mentoras, nesse contexto, se posicionam como parceiras no processo de formação, por meio da corresponsabilidade na educação dos professores iniciantes (Souza e Reali, 2020).

Conforme Snoeck *et al.* (2010) há quatro tipos de sistemas de suporte interconectados:

- I) Um sistema de orientação, que envolve um mentor experiente que não deve avaliar o docente iniciante, permitindo que este busque ajuda livremente. O mentor pode ser escolhido pelo professor novato, e o sistema inclui reuniões que podem fomentar uma comunidade de aprendizagem na escola.
- II) Um sistema de pares, no qual diversos professores iniciantes se reúnem em grupos para compartilhar experiências, podendo incluir mentores e novatos de diferentes escolas, especialmente se a escola for pequena.

III) Um sistema especializado, que visa proporcionar apoio profissional e acesso a conhecimentos para os novos professores. Este sistema pode se concentrar em seminários, cursos ou na disponibilização de materiais de suporte, podendo ser oferecido pelas universidades aos seus graduados.

IV) Um sistema de auto-reflexão, que assegura a continuidade do aprendizado e o desenvolvimento pessoal, promovendo uma atitude de aprendizagem ao longo da vida para os professores, e estabelecendo uma conexão entre a formação inicial e a formação continuada.

Os autores afirmam que várias condições são essenciais para o sucesso do período de indução de professores iniciantes: apoio financeiro, como a redução da carga de trabalho; clareza sobre papéis e responsabilidades de todos os envolvidos; cooperação entre as partes do sistema; gestão da qualidade, que envolve a competência dos mentores e líderes escolares; e uma cultura escolar que promova a aprendizagem colaborativa, beneficiando o desenvolvimento profissional de todos os participantes (Snoeck *et al.*, 2010); Rabelo, 2019).

O suporte aos professores iniciantes é uma construção presente na prática, moldada por experiências e rotinas, que permite ao professor lidar com imprevistos e resolver problemas rapidamente. Não há respostas pré-definidas, mas gera práticas que se integram ao cotidiano do docente. Assim, o professor iniciante aprende a partir de suas experiências e personalidade, e o cotidiano se torna um elemento crucial para suas aprendizagens. A cultura docente facilita a tomada de decisões e permite que o professor desenvolva um estilo próprio de ensino, adaptando-se às novas situações (Ferreira, 2017).

Por isso, a formação docente universitária deve proporcionar aos futuros professores uma aproximação mais racional, reflexiva e crítica com a prática pedagógica, por meio de competências específicas que integrem conhecimentos teóricos e práticos, os quais ainda é insuficiente nos cursos de formação de professores, que tendem a valorizar excessivamente o conhecimento disciplinar em detrimento da experiência prática em contextos educativos.

A mentoria com os professores iniciantes deve criar espaços de reflexão sobre a didática, que possui três dimensões essenciais para o processo de ensino-aprendizagem: humana, técnica e político-social. A autora enfatiza que a prática pedagógica, sendo política, requer competência técnica, e que essas dimensões se inter-relacionam de forma mútua, embora essa relação não ocorra de maneira automática. É necessário um trabalho consciente para integrá-las. A autora destaca a importância de uma "didática fundamental" que prepare os futuros professores a utilizarem essas três dimensões em sua prática docente (Giordan, Hobold, Gabardo, 2018).

Cunha (2007) destaca como um desafio para educadores e formadores de professores encontrar alternativas que ofereçam uma nova perspectiva sobre o papel do docente. Ela propõe uma epistemologia da prática, que envolve um estudo reflexivo sobre a docência e o pensamento prático dos professores, caracterizado pela interpretação, comparação, análise e diferenciação da realidade social e educativa. Há risco de se valorizar a prática docente sem a devida fundamentação teórica, porque a teoria é essencial para a prática, mas não deve ser vista como uma aplicação linear, sendo a relação entre teoria e prática mediada pela cultura. O ensino não deve estar restrito ao tempo e espaço em que ocorre, e que a verdadeira profissionalidade docente reside na capacidade de adaptação e interpretação. O professor, portanto, deixa de ser apenas um transmissor de conhecimentos e assume uma nova profissionalidade, atuando como uma ponte entre o conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e a cultura do ambiente educativo, incluindo as estruturas sociocognitivas dos alunos.

Ações como interação entre professores novatos e aqueles mais experientes, colaboração com colegas no dia a dia ou em projetos pedagógicos de longa duração, treinamento e formação de estagiários e professores iniciantes, são contextos que possibilitam a concretização dos saberes adquiridos por meio da experiência. Os professores podem reconhecer e refletir sobre seus próprios saberes, pois precisam compartilhá-los, o que gera clareza coletiva, o que favorece vê-lo não apenas como um executor de práticas, mas também como um educador (Tardif, 2014).

O professor em início de carreira deve refletir sobre sua prática para construir sua autonomia profissional, tornando-se mais conscientes de suas ações e dos conhecimentos que geram no ambiente escolar. Por meio da autonomia, eles adquirem poder de escolha e decisão em suas práticas, podendo aplicar os resultados de suas pesquisas de forma mais ampla e significativa. Por isso os cursos de formação inicial devem focar mais na prática dos professores, para gerar reflexão e produzir novos conhecimentos, a partir da aceitação e rejeição de modelos, do confronto de ideias e teorias, contribuindo para o desenvolvimento profissional e o aprimoramento do ensino e aprendizagem (Costa e Oliveira, 2009).

No entanto, a crença de que a teoria pode resolver todos os problemas práticos é infundada. O modelo de formação vigente, que vê o professor como um técnico enfrentando situações previsíveis, limita o trabalho docente a uma abordagem instrumental, não considerando a complexidade e a dinâmica da prática educativa. Embora saber o conteúdo seja importante, não é suficiente. Para aqueles que já ensinam,

os aspectos didático-metodológicos e o domínio do conteúdo se tornam mais relevantes. Eles buscam ferramentas que os ajudem a lidar com as situações práticas e a analisá-las durante a formação. Professores iniciantes priorizam o domínio dos conteúdos antes de se concentrarem em outros aspectos do ensino, como a relação com os alunos e o planejamento de estratégias (Costa e Oliveira, 2009).

Conforme Guarnieri (2005), os professores iniciantes enfrentam dificuldades em selecionar e organizar conteúdos, escolher métodos de ensino, avaliar alunos, lidar com a correção de cadernos, trabalhar com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e em utilizar a lousa de forma eficaz. Fica claro que muitos aspectos do trabalho docente só são refletidos após o início da prática, não sendo abordados durante a formação inicial. Além disso, alguns desses professores enfrentam desafios em converter os conhecimentos que possuem como especialistas em conteúdos de ensino, recontextualização pedagógica (Nono e Mizukami, 2006).

Por meio da prática o professor iniciante passa a compreender que o conhecimento do conteúdo específico ocupa um lugar central na base de conhecimento para o ensino, influenciando tanto o que os professores ensinam como a forma como ensinam. Durante o planejamento e o decorrer das aulas, o conhecimento que o professor possui do conteúdo específico é enriquecido por outros tipos de conhecimento – dos alunos, do currículo, do contexto. O entendimento dos conteúdos que ensina influencia na capacidade dos professores para propor questões, selecionar atividades, avaliar o entendimento dos alunos e tomar decisões sobre como ensinar (Nono e Mizukami, 2006).

O processo pelo qual os professores iniciantes transformam conhecimento em ensino, a partir de sua base profissional, é chamado de raciocínio pedagógico. Esse processo abrange seis aspectos fundamentais do ensino: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão. O raciocínio pedagógico começa com a compreensão de ideias e conceitos de um conteúdo e suas relações, além de entender as estruturas que fundamentam as disciplinas. O conhecimento é transformado por meio da interpretação dos materiais, representação com metáforas e exemplos, e adaptação às características dos alunos. A instrução envolve comportamentos observáveis, como manejo de classe e questionamentos, enquanto a avaliação verifica a compreensão dos alunos. Os professores também refletem sobre seu ensino, revisitando experiências e eventos, o que leva a uma nova compreensão que pode se desenvolver ao longo do tempo ou em situações específicas (Nono e Mizukami, 2006).

Quanto às possibilidades de desenvolvimento profissional disponíveis ao professor iniciante, Thurler (2002) se depara com duas situações: primeiro, a disponibilidade do professor para se aventurar em novas condutas e adquirir novas competências, naturalmente mais exigentes; segundo, a vontade de as autoridades escolares e políticas de diversificar e de reconhecer as alternativas possíveis, investindo nos recursos necessários e importantes para subsidiar a ação do professor. Ou seja, são fatores que envolvem autonomia docente diante das possibilidades de mudança de ação pedagógica, bem como aqueles extra escolares, que se refere às políticas públicas educacionais.

Mas quanto ao apoio pedagógico, afetivo e cognitivo para os professores iniciantes, estes, em geral, não recebem o suporte necessário da direção ou da coordenação pedagógica, o que os faz sentir-se "órfãos" em momentos de incerteza ou dificuldades na gestão de suas aulas. Isso se deve ao fato de haver ausência políticas públicas e institucionais que invistam em ações concretas de apoio (André *et.al.*, 2017).

O processo de indução é um programa de desenvolvimento profissional contínuo que favorece a formação e o engajamento dos professores iniciantes em suas experiências nas salas de aula. No Brasil, no entanto, há um investimento limitado em recursos e pesquisas relacionadas a programas de indução, os quais têm sido implementados em diversos países como uma conexão entre a formação inicial e a prática profissional dos professores, ao considerar como contínua a aprendizagem na docência (Reali, 2019). Os conhecimentos pedagógicos não são ensinados nas escolas, o que tornar insuficiente a compreensão sobre a base necessária para o ensino e o conhecimento pedagógico de conteúdo. Os processos de indução pedagógica, que abrangem os primeiros cinco anos de carreira, são marcados por experiências que podem influenciar a trajetória profissional. Mas os professores iniciantes relataram a solidão desse processo e destacaram a importância de um senso de pertencimento entre todos na escola (Sena *et.al.*, 2021).

Há diferentes formas de conhecimento do conteúdo que o professor iniciante precisa dominar para a prática cotidiana. O conhecimento substantivo é construído com a informação, as ideias e os tópicos a conhecer, ou seja, o corpo de conhecimentos gerais de uma matéria, os conceitos específicos, as definições, convenções e procedimentos. Esse conhecimento é importante na medida em que determina o que os professores vão ensinar e a partir de qual perspectiva. O conhecimento sintático do conteúdo se expressa no domínio que o docente tem dos paradigmas de pesquisa em cada disciplina, do conhecimento em relação a questões como validade, tendências, perspectivas e pesquisa

acumulada no campo de sua especialidade. O conhecimento do conteúdo é um sinal de identidade e de reconhecimento social. Mas, para ensinar, o conhecimento da matéria não é um indicador suficiente da qualidade do ensino. Outros tipos de conhecimentos também são importantes: o conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo e também de como se ensina (García, 1997).

Já o conhecimento didático do conteúdo é a forma como os professores ajudam os alunos a compreender um determinado conteúdo. Inclui as formas de representar e formular o conteúdo para torná-lo compreensível aos demais, assim como um conhecimento sobre o que torna fácil ou difícil aprender: conceitos e preconceitos que os alunos de diferentes idades e procedências trazem consigo sobre os conteúdos que aprendem. O conhecimento didático do conteúdo inclui a forma de organizar os conteúdos, os problemas que emergem e a adaptação aos alunos com diversidade de interesses e habilidades (García, 1999).

Na formação inicial docente, observa-se que o conhecimento pedagógico sistematizado cede lugar para as habilidades que devem ser aprimoradas/desenvolvidas nos professores para que tenham condições de administrar as questões práticas e cotidianas da escola. Para tanto, as habilidades sócio-emocionais são fundamentais uma vez que os professores podem atuar em contextos de vulnerabilidade social, o que requer organizar suas atividades a partir da demanda da comunidade (Michels, 2021).

O conhecimento pedagógico do conteúdo é um dos principais fatores que diferencia um professor especialista de um iniciante. Esse tipo de conhecimento é construído de forma contínua pelo professor durante o ensino e se enriquece com a integração de outros conhecimentos. Esse conhecimento específico abrange a compreensão de como ensinar um tópico de uma disciplina, incluindo os princípios e técnicas necessárias para tal prática (Reali, Tancredi e Mizukami, 2008).

Mas conforme os autores a base de conhecimentos dos professores é compreendida dentro do contexto do desenvolvimento profissional, sendo construída ao longo da carreira. A formação inicial oferece conhecimentos insuficientes para a prática. Mas é por meio da docência, num processo contínuo, haverá aprofundamento, diversificação e flexibilização do conhecimento, que se aprimora através da reflexão e da experiência profissional ao longo da trajetória docente (Aimi, 2022).

Para refletir sobre conhecimentos na teoria e prática dos docentes iniciantes na educação básica, podemos fazer uma distinção entre conhecimento para a prática e conhecimento na prática. O primeiro se refere à ideia de que o conhecimento é utilizado

para estruturar a prática, sugerindo que um maior domínio de conteúdos, teorias educacionais e estratégias de ensino pode resultar em uma prática mais eficaz. O conhecimento para ensinar é considerado um conhecimento formal, oriundo da pesquisa acadêmica, e é o tipo de conhecimento que os teóricos mencionam, estando a prática intimamente relacionada à aplicação desse conhecimento formal em contextos práticos (García, 1997).

Enquanto isso, o conhecimento na prática enfatiza a importância de aprender a ensinar por meio da ação. Esse tipo de conhecimento é considerado implícito nas práticas, reflexões e narrativas dos professores. Considera-se o ensino como uma atividade incerta e espontânea, moldada pelo cotidiano escolar, onde o conhecimento se manifesta nas decisões e julgamentos dos docentes, sendo adquirido através da experiência e reflexão. Por isso não faz sentido dicotomizar conhecimento formal de conhecimento prático; já que ambos se constroem coletivamente em comunidades de professores (García, 1999).

Há uma distribuição social complexa do conhecimento nas escolas, onde nenhum professor detém todo o conhecimento profissional acumulado. Isso ocorre porque uma parte significativa do conhecimento dos professores é tácita e difícil de expressar (García 1999). Mas, conforme ocorre estabilidade ou restrição, seu conhecimento na prática se torna mais tácito e espontâneo, o que lhe permite confiar em sua especialização. No entanto, conforme as situações cotidianas trouxer diferenças ou lhe criem dúvidas, esse conhecimento profissional acumulado e tácito torna-se insuficiente para dar conta da demanda imediata, precisando utilizar outros recursos, tendo que refletir, confrontar seu conhecimento prático com a situação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado, esta pesquisa visa destacar a necessidade de expandir os programas de indução profissional para apoiar os professores iniciantes nos sistemas de ensino e nas instituições formadoras. Os resultados dos programas analisados mostram que esses apoios contribuem para uma melhor qualificação dos docentes, o que, por sua vez, eleva a qualidade do ensino. Isso é especialmente importante para suprir a carência de experiência dos professores recém-formados no ambiente escolar, que se beneficiariam da supervisão de docentes em atividade e da universidade (Rabelo, 2019).

Acreditamos que a aprendizagem da docência se dá conforme descrito e defendemos que os programas de formação continuada devem ser ajustados às

necessidades individuais dos professores e às características específicas das escolas, levando em conta que a aprendizagem dos adultos tende a ser mais voltada para a prática do que para a teoria. Embora a formação continuada deva focar nas escolas e nas necessidades dos professores, esse foco não se limita ao espaço físico. Assim, a formação pode ocorrer em diferentes locais, inclusive à distância, mantendo a escola como um elemento central, representada por seus professores (Reali, Tancredi e Mizukami, 2008).

Desse modo, a valorização do conhecimento teórico, acadêmico, científico, visa a mostrar que esse tipo de conhecimento “não vale nada do ponto de vista da ação profissional”. Note o leitor que Tardif não apresentou a contradição entre “teorias professadas” e “teorias praticadas” como uma exceção, mas sim como a regra. Em consequência, a superação desse problema não estaria na busca de coerência com a teoria professada, mas sim no seu abandono e no reconhecimento de que a verdadeira teoria é aquela que está implícita na prática.

REFERÊNCIAS

- AIMI, Deusodete Rita da Silva. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: tensões experienciadas no contexto da escola pública. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 264, p. 505-525, maio/ago., 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbeped/a/ChhkpftT6hqBG6vvgKTWRhj/>. Acesso em: 20 dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.4913>.
- ALMEIDA, Maria Isabel de, PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 187-206, nov./dez., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/er/a/RVf6F5s9DNwybqcZsVvdX5D/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66134>.
- ANDRÉ, Marli; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; MARTINS, Francine de Paulo; PEREIRA, Marli Amélia Lucas. O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 2, p. 505-520, jun./ago., 2017. ISSN 1982-7199. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2231>. Acesso em: 20 dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271992231>.
- BORGES, Maria Célia; RICHTER, Leonice Matilde. A formação de professores-epistemologia e práxis criadora. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 1, n. 59, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/13935>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- CESÁRIO, Priscilla Menarin; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. Identificação de necessidades formativas de professoras iniciantes em um programa de mentoria. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 1-19, set., 2024. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/228246>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- CIRÍACO, Klinger Teodoro; MORELATTI, Maria Raquel Miotto. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: interações entre pedagogos e matemáticos. **XI Encontro Nacional de Educação Matemática**, Curitiba, v. 11, n. 1, p. 1-16, jul., 2013. Disponível em: https://www.sbemrasil.org.br/files/XIENEM/pdf/187_515_ID.pdf. Acesso em: 20 dez. 2024.

- COCHRAN-SMITH, Marylin. A tale of two teachers: Learning to teach over time. **Kappa Delta Pi Record**, Boston: Massachusetts, v. 48, n. 3, p. 108-122, aug., 2012. Disponível em: <https://www.learninglandscapes.ca/index.php/learnland/article/download/A-Tale-of-Two-Teachers-Learning-to-Teach-Over-Time/699/>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- COSTA, Josilene Silva da; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. A iniciação na docência: analisando experiências de alunos professores das licenciaturas. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 23-46, mar., 2009. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1486>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- CUNHA, Maria Isabel da. **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2007. 100p.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, out., 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3184>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de; COSTA, Sandy Lima. Teoria e prática no debate sobre formação docente: a aprendizagem da docência no início da carreira em questão. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 59, p. 126-149, jul./set., 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/86797>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- FEIMAN-NEMSER, S. Helping novices learn to teach: lessons from an exemplary support teacher. **Journal of Teacher Education**, v. 52, n. 1, p. 17-30, jul., 2001. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022487101052001003>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- FERNANDES, José António. **Intuições e aprendizagem de probabilidades**: Uma proposta de ensino de probabilidades no 9º ano de escolaridade. 1999. 478f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade do Minho, Braga, 1999.
- FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 39, n. 1, p. 79-89, jan./mar., 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/29143>. Acesso em: 20 dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i1.29143>.
- FREITAS, Mônica Cavalcante de; DE FREITAS, Bruno Miranda; ALMEIDA, Danusa Mendes. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-12, jul., 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- GABARDO, Cláudia Valéria Gabardo; HOBOLD, Márcia de Souza. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. **Formação Docente**, Mariana, v. 3, n. 5, p. 85-97, jun., 2018. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/48>. Acesso em: 20 de dez. 2024.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, p. 51-76, 1997.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. 1. Ed. Porto: Porto, 1999. 272p.
- GATTI, Angelina Bernardete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. 1. ed. Brasília: UNESCO, 2009. 294p
- GATTI, Angelina Bernardete. **Formar professores no Brasil**: contradições, políticas e perspectivas. Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 163-176, 2018.
- GIORDAN, Miriane Zanetti; HOBOLD, Márcia de Souza; GABARDO, Cláudia Valéria Lopes. Formação inicial e continuada: implicações para o exercício profissional de professores iniciantes.

- Revista COCAR**, Belém, v. 12, n. 23, p. 557-579, jan./jun., 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1740>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, p. 05-24. ISBN 85-7496-004-7, 2005.
- HUBERMAN, M. (1989). The Professional Life Cycle of Teachers. **Teacher College Records**, v. 91, p. 31-57. Disponível em: <http://hub.mspnet.org/index.cfm/9327>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- ILHA, Franciele Roos da Silva; HYPOLITO, Álvaro Moreira. O trabalho docente no início da carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 17, p. 99-116, nov., 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/781>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- JESUS, Francis Roberta de. **Indisciplina e transgressão na escola**. 2015. 512f. Tese. Doutorado em Educação - Univesidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. O abandono do magistério: vínculos e rupturas com trabalho docente. **Psicologia da USP**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 243-276, out., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/dtSkyQccZCzCSLTzNWpBPqb/>. Acesso em: 20 dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642002000200014>.
- MARIANO, André Luiz Sena. A aprendizagem da docência no início da carreira: qual política? quais problemas? **Revista Exitus**, Santarém, v. 2, n. 1, p. 79-94, out., 2012. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/67#>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- MARTINHO, António Manuel Matoso. A História da Educação na formação de professores. **Máthesis**, Lisboa, n. 9, p. 279-296, mar., 2000. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/8887>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- MARTINS, Maria das Graças Teles. Sintomas de stress em professores brasileiros. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 10, n. 10, p. 109-128, fev., 2007. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/637>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- MICHELS, Maria Helena. Política de formação de professores: a “qualidade” como problema. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 16, n. 1, p. 1-21, mar., 2021. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8358>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. 176p.
- NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez., 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/28151382_Casos_de_ensino_e_processos_de_formacao_de_professoras_iniciantes. Acesso em: 20 dez. 2024.
- NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 139-158, mar., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>.
- OCDE, (2005a). **Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers**. Paris: OECD Publications.
- PIROLA, Sandra Mara Fulco. **As marcas da indisciplina na escola: caminhos e descaminhos das práticas pedagógicas**. 2009. 158f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.
- PONTE, João Pedro da. **Por uma formação inicial de professores de qualidade**. 2000. 160f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade do Algarve, Algarve, 2000.

RABELO, Amanda Oliveira. Análise comparada da indução profissional como apoio ao docente iniciante. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 81-96, jan./abr. 2019. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/335441637_ANALISE_COMPARADA_DA_INDUCAO_PROFISSIONAL_COMO_APOIO_AO_DOCENTE_INICIANTE. Acesso em: 20 dez. 2024.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1), p. 77-95, jan./abr., 2008. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/pdf/298/29811337007.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2024.

RIBAS, Mariná Holzmann. A questão das competências. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 3, n. 3, p. 11-21, out., 2000. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/issue/view/159>. Acesso em: 20 dez. 2024.

SENA, Érica Cristina Souza et al. O tecer pedagógico do professor iniciante e os processos de indução. **Revista Prática Docente**, Confresa, v. 6, n. 2, p. 1-19, ago., 2021. Disponível em:

<https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/360#>. Acesso em: 20 dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.23926/RPD.2021.v6.n2.e072.id1233>.

SILVA, M. C. M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In M. T. Estrela (Org.), **Viver e construir a profissão docente**, p. 51-80. Porto, PT: Porto Editora, 1997.

SNOECK, M. *et al.* **Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers**. Brussels: European Commission, 2010.

SOUTO, Romélia Mara Alves. Egressos da licenciatura em matemática abandonam o magistério: reflexões sobre profissão e condição docente. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 04, p. 1077-1092, out./dez., 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/6MkzxtkQbj7gNCyzFk4nrKr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2024.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Mentoras de professoras iniciantes: a construção de uma base de conhecimentos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 67, p. 1910-1937, nov., 2020. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/25660>. Acesso em: 20 dez. 2024

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 328p.

THURLER, Monica. G. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica. G. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TREVISAN, André Luis; RIBEIRO, Alessandro Jacques Ribeiro; PONTE, João Pedro da. Professional learning opportunities regarding the concept of function in a practice-based teacher education program. **International Electronic Journal of Mathematics Education**, v. 15, n. 2, out., 2020. Disponível em: <https://www.iejme.com/article/professional-learning-opportunities-regarding-the-concept-of-function-in-a-practice-based-teacher-6256>. Acesso em: 20 dez. 2024.

UNESCO. **The Leap to Equality**. EFA Global Monitoring Report 2005/4. Paris: UNESCO, 2005.

VIEIRA, Jarbas Santos; HYPÓLITO, Álvaro Moreira; DUARTE, Bárbara Gonçalves Vaz.

Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 30, p. 221-237, abr., 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/5gwN7mdps49zbBd5dqwMmRk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100011>.

ZEICHNER, Kenneth M. Reflective teaching and field-based experience in teacher education. **Interchange**, v. 1, n. 12, p. 1-22, jan., 1981. Disponível em:

<https://link.springer.com/article/10.1007/BF01807805>. Acesso em: 20 dez. 2024.