

Entre-lugares e entretempos: o processo de inserção profissional na percepção de professores iniciantes

Between-places and between-times: the process of professional insertion in the perception of beginning teachers

Entre lugares y entre tiempos: el proceso de inserción profesional en la percepción de profesores principiantes

Marilandi Maria Mascarello Vieira¹

<https://orcid.org/0000-0002-5531-9946>

Genilse da Silva Costa²

<https://orcid.org/0009-0008-1436-0273>

¹ Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, Santa Catarina – Brasil. E-mail: marilandiv@gmail.com.

² Secretaria da Educação de São Lourenço do Oeste, Chapecó, Santa Catarina - Brasil. E-mail: genilse.costa@unochapeco.edu.br.

Resumo

O estudo resulta de uma pesquisa que procurou identificar como se configura a inserção profissional na carreira dos licenciados e quais articulações com a formação inicial na perspectiva dos professores iniciantes. É de abordagem quanti-qualitativa, de natureza básica e de campo, realizado com aplicação de questionário eletrônico a ingressantes na carreira entre os anos de 2018 e 2022 que atuam em escolas na região oeste de Santa Catarina. Os resultados apontam a escolha consciente da profissão, estimulada pela visão inicial positiva, que foi potencializada durante o curso. Embora a inserção profissional ratifique a escolha realizada, metade dos participantes queixa-se da desvalorização. Em relação à formação inicial, todos compartilham avaliação positiva do curso e indicam ausência de programas de inserção, o que contribuiu para o distanciamento da universidade. Para se constituir docente, as fontes de conhecimento foram a formação inicial e continuada, os estudos individualizados e a prática profissional.

Palavras-chave: Formação de professores. Inserção profissional. Professores iniciantes.

Abstract

The study is the result of research that sought to identify how professional insertion in the career of graduates is configured and what links with initial training from the perspective of beginning teachers. It has a quantitative-qualitative approach, of a basic and field nature, carried out by applying an electronic questionnaire to those entering the career between the years 2018 and 2022 who work in schools in the western region of Santa Catarina. The results



indicate that they chose the profession consciously, stimulated by the initial positive vision, which was enhanced during the course. With professional insertion, although they ratify the choice made, half of the participants complain about professional devaluation. In relation to initial training, they share a positive evaluation of the course and indicate the absence of integration programs, which contributes to the distance from the university. To become a teacher, the sources of knowledge were initial and continuing training, individualized studies and professional practice.

Keywords: *Teacher training. Professional insertion. Beginning teachers.*

Resumen

El estudio es resultado de una investigación que buscó identificar cómo se configura la inserción profesional en la carrera de los egresados y cuales vínculos con la formación inicial desde la perspectiva de los profesores principiantes. Tiene un abordaje cuantitativo-cualitativo, de carácter básico y de campo, realizado mediante la aplicación de un cuestionario electrónico a quienes han ingresado a la carrera entre los años 2018 y 2022 que actúan en escuelas de la región oeste de Santa Catarina. Los resultados indican que eligieron la profesión conscientemente, estimulados por la visión positiva inicial, que fue potenciada durante el curso. Aunque la inserción profesional ratifica la elección realizada, la mitad de los participantes se queja de la devaluación. En cuanto a la formación inicial, todos comparten una valoración positiva del curso e indican la ausencia de programas de integración, lo que contribuye al alejamiento de la universidad. Para ser docente, las fuentes de conocimiento fueron la formación inicial y continua, los estudios individualizados y la práctica profesional.

Palabras clave: *Formación de profesores. Inserción profesional. Profesores principiantes.*

O ciclo de vida dos professores tem sido objeto de pesquisas a nível internacional – como Huberman (2000), Nóvoa (1995), Cavaco (1995), Marcelo (2009), Cardoso e Ferreira (2009) e Flores (2021), entre outros e no Brasil há razoável produção acadêmica sobre o tema, como apontam Mariano (2006), Papi e Martins (2010), Corrêa e Portella (2012), Nunes e Cardoso (2013), Lizovski e Terrazzan (2019), Almeida *et al.* (2020), Ferreira e Anunciato (2020) e Nono (2023). Esses autores caracterizam as etapas da vida dos professores que, em síntese, são identificadas como iniciante, docente no auge da sua carreira e no final da caminhada profissional.

Neste trabalho, enfocou-se a primeira fase, a dos professores iniciantes e seu processo de formação inicial, escolha que decorre da importância que se atribui aos primeiros cinco anos para a constituição da docência. Para Marcelo (2009), é o momento em que os profissionais transitam de estudantes para docentes, tendo que adquirir a competência profissional para o exercício da função em curto espaço de tempo.

Segundo Huberman (2000), há duas facetas importantes no ciclo de vida dos professores iniciantes: a sobrevivência e a descoberta. No primeiro momento ocorre o “choque da realidade”, confronto inicial da complexa situação do profissional, como a distância entre ideias, ideais e realidade da sala de aula, separação do trabalho, dificuldade da transmissão do conhecimento, com alunos que criam problemas, material didático impróprio, entre outros. Segundo Ferreira e Anunciato (2020, p. 421), “todos os desafios levam à sobrevivência, à sensação de estar lutando na profissão; o choque passa a ser tão real que fica evidente que as aprendizagens dos cursos de formação estão distantes da realidade que está sendo enfrentada”.

Já o segundo ciclo, “a descoberta”, dá ênfase no entusiasmo inicial, a experimentação, situação de responsabilidade para com a aula, os alunos, o programa e, além disso, se sentir integrante de uma categoria profissional. Para Ferreira e Anunciato (2020, p. 421), nessa fase “há um entusiasmo inicial que move o professor iniciante na profissão, há uma responsabilidade e entusiasmo por estar num corpo profissional, isso caracteriza o sentimento de descoberta”.

Entre a condição de estudante e a de profissional, há um período de transição que Cunha e Zanchet (2010, p. 91) identificaram em estudos sobre o tema como um “rito de passagem” entre a formação acadêmica e a “vida real”, momento em que o professor “[...] precisa integrar conhecimentos a partir de diferentes contextos para ir construindo sua forma própria de agir, sua teoria pessoal em relação à gestão da aula, com implicações cognitivas, éticas e afetivas”.

Desta forma, a pesquisa que resultou neste artigo teve por objetivo identificar como se configura a inserção profissional na carreira dos licenciados e quais as articulações com a formação inicial na perspectiva dos professores iniciantes. O trabalho está organizado em quatro seções, sendo que na primeira há uma breve caracterização do ciclo de vida profissional dos professores, enfocando a fase inicial; na segunda seção está descrito o percurso metodológico adotado; a terceira aborda as percepções dos licenciados sobre a profissão e o processo de formação profissional e a quarta trata da inserção profissional na profissão.

2 O início da carreira docente: entre os desafios e as descobertas

Segundo Nóvoa (2019), a escola atual se organizou no início do século XIX, passando a ser um direito constitucional quando o Estado assumiu a responsabilidade pela sua expansão, a fim de construir identidade escolar nacional. É nesse processo de construção que se encontram os professores e, para o autor, não teria sido possível organizar um modelo educacional sem

eles, já que são responsáveis pela prática educativa na amplitude e vulnerabilidades de seu significado.

Cruz; Farias; Hobold (2020) afirmam que a aprendizagem da docência é um *continuum* profissional que se estende ao longo da vida e exige investimento individual e coletivo. “Esse *continuum* permeia a trajetória do professor, que tem na etapa da formação inicial e, especialmente, no momento da inserção na carreira o esteio de seu desenvolvimento profissional” (2020, p. 3).

Contudo, iniciar a carreira docente exige que o professor esteja preparado para muitas situações diferentes das vivenciadas na universidade ou instituições escolares antes da conclusão do curso de formação inicial – como as experiências de estágio curricular. O início da carreira quase sempre se apresenta de maneira árdua e complexa, pois a prática docente depende da interação entre professor e aluno e será a partir dela que as experiências profissionais vão moldando a prática e o olhar docente.

Considerando essa realidade, como sendo necessária ao iniciante percorrer o caminho para que possa construir sua identidade profissional, é possível afirmar que pensar na formação inicial desse professor se torna uma evidência fundamental. Umbellino e Ciríaco (2018, p. 402) corroboram com esse pensamento: “[...] é possível afirmar que os professores recém-formados parecem pouco saber sobre as dificuldades do trabalho docente e, muito menos, sobre as formas de lidar com problemas que irão enfrentar.”. Então, é no cotidiano que se deparam com fatos novos e imprevisíveis, obstáculos frequentes a exigir respostas rápidas, adequadas, convincentes, o que ocasiona momento de insegurança, mas, ao mesmo tempo, de aceitação dos desafios e criação de novas relações profissionais.

Por isso o docente tem, sobretudo nos primeiros anos, grandes desafios a serem enfrentados, pois, além de dominar o conteúdo, precisa ser mediador da aprendizagem, organizador do trabalho em grupo, cuidar das relações afetivas e psicológicas dos seus alunos. Deve possuir boa forma de comunicação, saber lidar com situações diversas impostas pelo meio em que atua e pelos próprios pontos fracos, como o nervosismo e a insegurança.

A literatura da área de formação de professores aponta os primeiros anos do exercício profissional como momento gerador de muitas tensões, pois eles têm de adquirir a competência profissional para o exercício da função, o que gera dúvidas. Nóvoa (2019) refere-se a esse período como um *tempo entre-dois*, ou seja, entre o fim da formação e o princípio da profissão e destaca a importância de criação de programas de indução profissional.

Os autores da área de formação de professores estabelecem diferenciações entre o processo de inserção e de indução profissional. Para exemplificar tem-se Cruz; Farias; Hobold (2020), para quem a inserção profissional é o período que inclui os cinco primeiros anos de exercício profissional, quando ocorre o processo de socialização que envolve as primeiras aprendizagens dos fazeres da docência, enquanto a indução profissional exige “[...] ações sistematizadas de acompanhamento do trabalho do professor no início da carreira (programas de indução por meio de políticas públicas ou ações voltadas para essa finalidade)” (p. 11). Marcelo (2023, p. 42) define indução como um “[...] convergente sistema de política educacional, recursos, desenvolvimento profissional, oportunidades, orientação e apoio fornecidos aos professores iniciantes”. (Tradução livre).

Feitas essas considerações iniciais, na próxima seção apresentamos o percurso metodológico adotado para a produção e análise dos dados da pesquisa.

3 Percurso metodológico

Para identificar como se configura a inserção profissional na carreira dos licenciados e as articulações com a formação inicial na perspectiva dos professores iniciantes, optou-se pela pesquisa quantitativa-qualitativa, de natureza básica e exploratória. Para produção dos dados, fez-se uso de questionários e entrevistas, sendo que neste recorte abordamos a análise das respostas ao primeiro instrumento.

O questionário foi constituído por 24 questões, sendo 14 fechadas (escolha de resposta única e escala *likert* de 5 pontos) e 10 abertas, aplicado por meio eletrônico (*Google Forms*) no período de fevereiro a junho de 2023. Como as questões não eram de preenchimento obrigatório, nem todas foram respondidas por todos os participantes (24), com variação de 12 a 24 respostas. Constatou-se uma maior participação nas questões fechadas e menor adesão quando se tratava de questão dissertativa/aberta.

Os dados quantitativos foram analisados a partir de conceitos da estatística descritiva e, para análise das respostas às questões abertas, recorreu-se à análise de conteúdo, segundo Bardin (2002).

Os sujeitos da pesquisa foram professores da educação básica em fase inicial de carreira, ou seja, que ingressaram na atividade docente nos últimos 5 anos (2018-2022) em escolas localizadas no município de Chapecó – SC. Quanto às etapas de atuação, 45,8% ministram

aulas no ensino médio, 25% nos anos finais do ensino fundamental, 16,7% nos anos iniciais e 12,5% na educação infantil.

A técnica metodológica para constituição da amostragem foi o *snowball* (Bola de Neve), técnica que, segundo Baldin e Munhoz (2011), utiliza cadeias de referência uma espécie de rede em que os participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes, que indicam outros e assim sucessivamente, até que seja alcançado o objetivo proposto.

Para a seleção dos participantes, foram estabelecidos como critérios de inclusão a formação inicial em cursos de licenciatura em qualquer área, estar atuando como professor e ter ingressado no período mencionado. Os primeiros participantes deste estudo foram identificados com o auxílio dos mestrados e egressos de um curso de mestrado em Educação e estudantes dos cursos de licenciatura de uma instituição de ensino superior que estão inseridos em escolas como docentes, coordenadores pedagógicos ou em estágios obrigatórios e não obrigatórios. Para localizar os demais participantes, foi inserida no questionário uma questão solicitando a indicação de nome e endereço eletrônico de professores que atendessem os critérios. Como a questão não era de resposta obrigatória, não foi preenchida pela maior parte dos participantes e, em muitos casos, os indicados não responderam ao convite de participação enviado por e-mail, razão pela qual optamos por encerrar a produção dos dados quando tivemos o retorno de 24 participantes.

Também foi inserida no questionário uma questão em que o participante deveria registrar se estava disponível para participar de entrevista, sendo que, entre os 24 participantes, 14 responderam afirmativamente, indicando o horário e a forma mais adequada de realização (presencial ou remota, via Google Meet) e o endereço para contato (e-mail ou WhatsApp). Entre os que se dispuseram a participar, após os contatos foram selecionados 10 participantes para a realização das entrevistas.

A pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), aprovada por meio do parecer CAAE 59414622900000116, seguindo todos os procedimentos necessários para garantir os termos das resoluções pertinentes ao tema.

Nos dados, buscou-se analisar como os professores iniciantes avaliam o seu processo de formação inicial frente às demandas do mundo do trabalho, tema da próxima seção, na qual procurou-se identificar as razões para o ingresso em cursos de formação de professores, a visão sobre a profissão em três momentos do ciclo profissional, ou seja, antes e durante a realização

do curso de graduação e após o ingresso na profissão e, por fim, a sua avaliação em relação ao curso considerando os desafios da profissão.

4 Entre a licenciatura e a escola: percepções sobre a profissão na visão do professor iniciante

Em relação ao **perfil dos participantes**, responderam ao questionário 24 professores e, em relação à faixa etária, 41,7% têm entre 20 e 30 anos de idade, 33,3% entre 31 e 40 anos, 12,5% entre 41 e 50 anos e 12,5% com mais de 50 anos. Os dados apontam participantes que, em relação ao ciclo profissional docente, caracterizam-se como iniciantes, porém em relação à faixa etária poderiam ser considerados em final de carreira de outras profissões, já que 25% têm mais de 40 anos de idade.

Esse dado ratifica a pesquisa realizada pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo – SEMESP (2022), que indica que o número de professores com menos de 24 anos em início de carreira caiu pela metade no período entre 2009 e 2021, enquanto houve crescimento de 109% no número de professores com 50 anos ou mais, o que demonstra o envelhecimento do quadro docente.

Quanto ao período de formação inicial, 41,7% concluíram a graduação no período de 2018 e 2022, 37,5% entre 2012 e 2017 e 20,8% entre 1996 e 2011. Se tomarmos como referência o ano de 2015 – estendendo de 5 para 7 anos a fase inicial de formação –, os dados indicam que 70,8% concluíram o curso de licenciatura nesse período, o que confirma que também do ponto de vista da formação são principiantes. Em relação ao curso, há licenciados em Pedagogia (10), Letras (6), Ciências Biológicas (5), Artes Visuais (1), Filosofia (1) e História (1).

No concernente ao vínculo profissional, 83,3% são admitidos em caráter temporário (ACTs) e 16,7% são efetivos, e a distribuição da carga horária semanal é a seguinte: 4,7% trabalham 60 horas (semanais); 52,4% laboram 40 horas; 14,4% têm contrato de 30 horas; 28,5% trabalham 20 horas. Quanto ao local onde desempenham suas funções, 77,3% laboram numa escola, 9,1% em duas escolas enquanto 13,6% trabalham em mais de duas instituições. Os dados apontam a precariedade do contrato de trabalho dos iniciantes e a proletarização da profissão, já que tem fraco vínculo profissional com as instituições (ACTs), pois 42,9% da

amostra tem carga horária de até 30 horas, porém a maioria exerce atividade profissional em uma única escola.

Houve o interesse de identificar, por meio de questão de múltipla escolha com cinco opções de respostas, **as razões para a escolha do ingresso em curso de licenciatura** e 75% dos participantes escolheram a opção “porque sempre quis ser professor(a)” e 16,7% a alternativa “escolhi o curso com pouca informação sobre o que envolvia a profissão docente”. Um participante manifestou que a licenciatura “não foi minha primeira escolha” e um apontou que “foi a oportunidade que tive para ingressar na faculdade”. Os dados indicam que houve uma escolha profissional consciente, ou seja, os participantes de fato elegeram a docência como profissão.

Considerando que as pesquisas na área da educação têm apontado o desinteresse dos jovens pela profissão docente, foi indagado aos participantes por que queriam ser professores. Em questão semelhante, buscou-se evidenciar a visão que tinham sobre a profissão **antes de ingressar na graduação** e 41,7% a consideravam “uma profissão interessante, porque permite o trabalho com pessoas” e o mesmo percentual assinalou a opção “é uma boa profissão, porque tem papel importante na sociedade, contribuindo com a formação humana”. As demais respostas tiveram baixa adesão: “se trata de uma boa profissão com boas perspectivas de progressão na carreira” (8,3%) e “se trata de uma profissão difícil, uma vez que envolve a parte emocional também, de crianças e adolescentes” (8,3%). Os dados indicam que os participantes tinham uma visão bastante positiva da profissão devido à importância da sua função social e havia pouca preocupação com os aspectos relativos à profissionalização docente.

Numa questão aberta, respondida por 20 participantes, questionamos se **durante a graduação** houve alteração da visão inicial sobre a profissão e 40% indicaram que não mudaram de opinião e 60% mencionaram o contrário, que a visão se alternou, porém de forma ainda mais positiva, pois a frequência ao curso acrescentou novos olhares, novas experiências, superando as expectativas, pois perceberam a importância da educação e do papel do professor. O que chamou a atenção foi que nenhum participante expressou sentimento negativo sobre profissão e a única resposta que pode expressar uma visão diferente foi “mudei devido a algumas divergências do que aprendi em relação à sala de aula”.

Também por meio de questão aberta, procurou-se identificar as visões sobre a profissão **após o ingresso na profissão, nos anos em que atua na docência**, para verificar se houve alteração em comparação à inicial e durante o curso. Das 24 respostas obtidas, 12 participantes

continuaram reportando aspectos positivos da profissão, como a contribuição para a formação humana, o papel de mediador entre os estudantes e a sociedade, o exercício profissional como estímulo a novas aprendizagens e o gosto pela profissão.

Em contrapartida, em outras 12 respostas, embora continue havendo registros de elementos positivos em relação à profissão, também constam expressões de certo desalento devido à desvalorização da profissão pela sociedade e poder público, o que inclui as questões salariais, de infraestrutura das escolas e a relação com as famílias. Eles a consideram uma profissão desafiadora porque precisam se reinventar a fim de atender as demandas dos alunos, que dominam as tecnologias, têm mais curiosidade e também dificuldades de manter o interesse pelo estudo. Trata-se, portanto, do “choque de realidade” identificado por Huberman (2000) como uma das características dessa fase da vida profissional.

Tendo em vista as dificuldades enfrentadas pelos professores quando ingressam na profissão e a importância da fase de transição entre estudante e professor, indagou-se aos participantes, por meio de questão aberta, se mantiveram **relação com a instituição de ensino superior** após a conclusão do curso e, em caso positivo, como isso ocorreu. Respondida por 19 participantes, 47,3% informaram não ter mais nenhuma relação com ela, 26,3% retornaram para cursar especialização *lato sensu*, 21,2% estão cursando outra licenciatura e um (5,2%) frequenta eventos de formação continuada. Os dados corroboram com Nóvoa (2019), que aponta esse *tempo entre-dois* como essencial para estabelecer a ponte entre a universidade e a escola, mas identifica um silenciamento das instituições formadoras de professores “[...] que pouca atenção têm dedicado a este período, considerando que o seu trabalho fica concluído com a entrega do diploma de conclusão do curso de licenciatura”. As iniciativas de aproximação relatadas são dos próprios participantes e não promovidas pelas universidades.

E como eles **avaliam a formação recebida na universidade em face das exigências da profissão**? Em uma questão da escala *likert* de cinco pontos incluímos oito alternativas que abarcavam as seguintes categorias:

a) “*domínio de conteúdo*”: 37,5% assinalaram “não concordo, nem discordo”; 29,2% marcaram “concordo parcialmente” e 29,2% “concordo plenamente”, o que indica 58,4% de avaliação positiva;

b) “*boa base teórica para compreender o processo de ensino e aprendizagem*”: 50% responderam “concordo parcialmente” e 29,2% “concordo plenamente”, ou seja, maior percentual (79,2%) de aprovação em relação à categoria anterior;

c) “*aprendi como elaborar o planejamento e as metodologias de ensino que ajudam no exercício profissional*”: a mesma porcentagem (29,2%) assinalou as opções “concordo parcialmente”, “concordo plenamente” e “não concordo, nem discordo”;

d) “*conhecer melhor a realidade da sala de aula por meio dos estágios obrigatórios e não obrigatórios*”: 29,2% assinalaram a opção “concordo parcialmente” e 54,2% “concordo plenamente”, o que corrobora a importância do vínculo entre a universidade e a escola e o estágio como estratégia de formação inicial, que pode favorecer o processo de indução profissional;

e) “*participei de projetos/programas de extensão que ajudaram a construir as habilidades docentes*”: 30,4% assinalaram “não concordo, nem discordo”; 26,1% “concordo parcialmente” e 34,8% “concordo plenamente”, ou seja, 60,9% apontam as contribuições da extensão para sua formação;

f) “*atividades de pesquisa que desenvolvi no curso estavam focadas no exercício profissional e contribuíram para a formação de professor*”: 25% assinalaram “não concordo, nem discordo”; 20,8% “concordo parcialmente” e 45,8% “concordo plenamente”, o que totaliza 66,6% de respostas positivas.

Se tomarmos como referência as opções de aprovação (concordo parcialmente e concordo totalmente), temos como aprendizados importantes a participação em estágios (83,4%), a base teórica (79,2%), as atividades de pesquisa (66,6%), de extensão (60,9%), o desenvolvimento de habilidades docentes (58,4%) e o domínio do conteúdo da área específica (54,4%). O dado surpreende tendo em vista que o domínio do conteúdo é um dos saberes mais valorizados pelos professores, conforme apontam diversas pesquisas¹, como a de Conceição e Nunes (2015, p. 19), que “os professores entrevistados acreditam que o domínio de conteúdo é o saber fundamental para o desenvolvimento da docência, saber esse adquirido nos cursos de formação que fizeram e que, predominantemente, têm alicerce nas competências para pesquisa”.

Em sentido contrário, incluímos no questionário duas categorias que expressam visões negativas sobre contribuições do curso na formação:

a) “*Considero pouco relevante a contribuição do curso de graduação para a formação porque aprendi a ser professor na sala de aula.*” Lembrando que a escala *likert* iniciou com a

¹ Ainda nesse sentido: Gariglio e Burnier (2012); Miranda, Casa Nova e Cornachione Júnior (2012).

afirmação “discordo totalmente” e “discordo parcialmente”. Assim, coerente com as respostas anteriores, os dados ratificam a visão positiva em relação aos cursos frequentados, visto que houve inversão na escolha das alternativas, sendo que 29,2% escolheram a opção “discordo totalmente”, 8,3% “discordo parcialmente” e 20,8% “não concordo nem discordo”;

b) *“A realidade apresentada no curso de graduação acerca da escola e das atividades docentes é muito limitada e não expressa o que de fato ocorre nela.”* Os resultados indicam que 87,6% dos participantes apontam o distanciamento entre a formação e a inserção profissional, pois 16,7% assinalaram “não concordo, nem discordo”; 41,7% “concordo parcialmente” e 29,2% “concordo plenamente”. O dado ratifica estudo de Guarnieri (2005), que identificou que, ao se deparar com a “situação real” da sala de aula, o iniciante tende a abandonar ou rejeitar os conhecimentos teórico-acadêmicos que adquiriu na formação inicial pela dificuldade de estabelecer a relação entre o que chama de “teoria” e a “prática”.

Considerando o exercício do magistério como profissão, é importante identificar **os saberes que os profissionais dispõem ou devem adquirir para o desempenho da função**. Segundo Franco (2009, p. 14), o saber “[...] implica o exercício de uma prática reflexiva, comprometida, com sentido, com intencionalidade”. São eles que resultam na produção de conhecimentos, porque permitem atribuir sentido, envolvem e requerem a ação ativa e consciente do sujeito da ação sobre suas circunstâncias. “Os saberes requerem a presença do sujeito intermediando a teoria com as condições da prática; para tanto os saberes não existem dissociados do sujeito, mas amalgamados a ele, enquanto sujeito autônomo, consciente, criador” (Franco, 2009, p. 14). O fazer por si próprio, portanto, não produz conhecimento porque está desprovido da práxis, do ato de refletir sobre a ação e dela construir experiência.

Assim, sobre o conhecimento adquirido na universidade e o saber formalizado com a prática docente, questionou-se aos ingressantes acerca dos saberes considerados necessários para o exercício profissional e que constituem “um bom professor”. Incluímos no questionário cinco afirmativas:

a) *“Saberes docentes: a relação entre o saber formalizado e ação pedagógica”*: a primeira alternativa solicitou que avaliassem a afirmação: “considero que para ser um bom professor é necessário ter domínio do conhecimento”, sendo que 79,2% concordaram totalmente, 16,7% concordaram parcialmente e 4,2% não concordaram nem discordaram. Ou seja, 95,9% apontaram esse como um saber essencial à constituição docente;

b) “*O bom professor domina as técnicas/estratégias de ensino*”: 62,5% concordaram totalmente, 33,3% parcialmente e 4,2% não concordaram nem discordaram, não havendo marcações nas alternativas discordantes. Há, portanto, 95,8% de respostas ressaltando essa dimensão;

c) “*O bom professor se distingue pelas relações que estabelece com os alunos*”: 58,3% concordaram totalmente, 33,3% concordaram em parte e 4,2% não perceberam essa relação como quesito de bom professor;

d) “*Conhecer o currículo e os materiais referentes à disciplina*”: os dados apontaram que estar familiarizado com o currículo e ter domínio dos materiais são requisitos importantes para ser bom professor, já que 87,5% concordaram totalmente e 2,3% parcialmente (total de 89,8%). Já 4,2% não concordaram nem discordaram e não houve marcação das demais alternativas;

e) “*Saber fazer a gestão da aula é um dos mais importantes aprendizados do professor*”: 75% dos participantes concordaram totalmente, 20,8% parcialmente (total de 95,8%) e 4,2% não concordaram nem discordaram, sendo que nenhum professor discordou.

Analisando os percentuais atribuídos às afirmações “concordo totalmente” e “concordo parcialmente” em cada alternativa, conclui-se que não há aspecto que se destaque significativamente, já que os resultados se aproximam estatisticamente, sendo que o domínio do conteúdo, a competência didático-pedagógica e a gestão da sala de aula atingiram percentual em torno de 95%, enquanto o relacionamento com os alunos 91,6% e o conhecimento do currículo e materiais didáticos obteve 89,8%. Os resultados indicam, portanto, a pluralidade e a complementaridade de saberes, ratificando o que afirma Tardif (2002, p. 60).

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer, do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor, também que sejam de natureza diferente.

Se o exercício profissional exige o domínio de um conjunto de saberes que, conforme Tardif (2002) são apropriados por meio de fontes diversas, buscou-se identificar as fontes que o ingressante lança mão quando se insere nas instituições de ensino, a segunda categoria tratada a seguir.

5 A inserção na escola, as fontes de conhecimento sobre a docência e os sentimentos e ações dos iniciantes frente aos desafios da prática

Tardif (2000, p. 10), ao tratar da relação que se pode estabelecer entre os conhecimentos advindos da formação universitária e os requeridos na prática profissional apresenta a seguinte reflexão:

[...] a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual se vêm jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente.

A fim de identificar a percepção dos ingressantes acerca das **fontes de conhecimento sobre a docência**, incluímos no questionário sete afirmativas:

a) *“A formação na graduação foi importante para aquisição dos conhecimentos necessários à atuação profissional”*: 54,2% concordaram totalmente e 37,5% parcialmente, 8,3% não concordaram, porém não discordaram e nenhum docente sinalizou discordar. Para 91,7% dos participantes, portanto, a formação inicial é fonte de conhecimento para o exercício da profissão;

b) *“Adquiri os conhecimentos mais importantes para a docência por meio da formação na pós-graduação”*: 35% concordaram totalmente, o mesmo percentual concordou em partes e 30% não concordaram nem discordaram e nenhum docente discordou. Assim, 70% consideram a pós-graduação como estratégia de aprendizado sobre a docência;

c) *“A participação em eventos de formação continuada (cursos, palestras, reuniões, etc.) foi fundamental para a minha constituição docente”*: 33,3% concordaram totalmente, 45,8% concordaram parcialmente, 12,5% não concordaram e nem discordaram e 8,3% discordaram parcialmente. Embora 79,1% das respostas indiquem a importância da formação continuada, chama a atenção é que é a primeira questão em que se sobressaem os dados relativos à concordância parcial;

d) *“Quando iniciei a carreira docente tive auxílio da equipe gestora e pedagógica das escolas onde atuei, o que me ajudou a adquirir os saberes necessários para a atuação profissional”*: Todas as opções foram assinaladas com percentual significativo, sendo que

16,7% concordaram totalmente, 29,2% concordaram parcialmente, 20,8% não concordaram nem discordaram, 16,7% discordaram parcialmente, mesmo percentual que discordou totalmente. Usando o critério de destaque das opções concordantes 45,9% dos participantes assinalaram essa opção, porém, em sentido inverso, 33,4% discordaram totalmente ou em partes;

e) *“O auxílio dos colegas foi um fator que me ajudou muito quando me inseri na profissão docente”*: 20,8% concordaram totalmente, 29,2% concordaram parcialmente, 25% não concordaram nem discordaram, 16,7% discordaram parcialmente e 8,3% discordaram totalmente. Semelhante à opção anterior, neste caso também 50% concordaram com a afirmativa enquanto que 25% discordaram;

f) *“Considero que a prática profissional, o trabalho em sala de aula com os alunos é uma das mais importantes fontes de conhecimento para o professor”*: 54,2% concordaram totalmente, 33,3% concordaram parcialmente, 12,5% não concordaram nem discordaram e nenhum participante assinalou as opções “discordo parcialmente” ou “discordo totalmente”. O percentual de concordância, portanto, foi de 87,5%, o que ratifica a importância da prática profissional na constituição dos saberes docentes;

g) *“A leitura e a busca pessoal pelo aprofundamento teórico foram fatores que me auxiliaram no exercício profissional”*: 69,6% concordaram totalmente, 26,1% concordaram parcialmente, 4,3% não concordaram nem discordaram. Nenhum participante assinalou as opções “discordo parcialmente” ou “discordo totalmente”. Essa afirmativa foi a opção de 95,7% dos participantes.

Analisando os dados obtidos na questão, as fontes de conhecimento que se sobressaem são a leitura e a busca pessoal, a formação inicial, os conhecimentos advindos da prática profissional, a formação continuada proporcionada pela participação em eventos ou cursos de especialização. Por outro lado, parece pouco significativa a contribuição dos profissionais já inseridos nas escolas, como a equipe gestora ou os colegas de trabalho. Flores (2021), ao inventariar estudos acerca do processo de inserção dos professores principiantes na profissão docente, constatou duas situações diferenciadas, ou seja, o estudo de Marable e Raimondi, que concluiu que “os professores principiantes, quer participassem ou não em programas formais de indução e mentoria, identificaram os “pares” (incluindo mentores, familiares, antigos professores etc.) como o factor que consideraram de maior apoio durante o primeiro ano” (2007, *apud* Flores, 2021, p. 126). Em sentido contrário, cita o estudo de Jones (2003), que identificou

casos em que os iniciantes não buscam ajuda nos pares por não considerarem o apoio adequado e o de Rhodes, Nevill e Allan (2005), que indicou que eles não encontram ajuda e assistência adequadas dos seus tutores ou mentores de indução devido, entre outros fatores, à falta de tempo.

No caso da presente pesquisa, os dados corroboram estudos de Marcelo (2009), Nunes e Cardoso (2013) e Almeida *et al.* (2020), que caracterizam esse período inicial como de isolamento e solidão. Marcelo (2009, p. 122) assim expressa:

Os professores geralmente continuam enfrentando sozinhos a tarefa de ensinar. Apenas os alunos são testemunhas da atuação profissional dos professores. Poucos profissionais se caracterizam por maior solidão e isolamento. Ao contrário de outras profissões ou ofícios, o ensino é uma atividade que se realiza sozinho.

E como ocorreu então a inserção do professor na profissão? Por meio de três questões abertas no questionário, os participantes foram incentivados a relatar os sentimentos mais recorrentes que caracterizam essa etapa do ciclo docente, os desafios enfrentados e as estratégias de superação das dificuldades.

Na questão relativa aos sentimentos vivenciados no início da docência, obteve-se 21 respostas e os dados foram categorizados em dois grupos: os relatos positivos (33,3%) e os negativos (66,6%). Os relatos positivos expressaram sentimentos de gratidão, motivação, reconhecimento profissional, estímulo por estarem sendo constantemente desafiados a crescer profissionalmente e a tranquilidade no desempenho das atividades docentes, o que expressa de forma clara o sentimento de “descoberta” apontado por Huberman (2000) como característica desta fase do ciclo de vida profissional dos professores.

Quanto aos relatos negativos, foram recorrentes o uso de termos como insegurança, incapacidade, angústia, medo, frustração, cansaço e desânimo. Foram reveladores desses sentimentos de “sobrevivência” e de “choque com a realidade” (Huberman, 2000) expressões como: “Frustração pela não conclusão de uma expectativa gerada a partir do que se tinha como ideal e certa insegurança de estar ou não fazendo um bom trabalho.”; “Desacreditado por professores que já atuavam há mais tempo e sem apoio ou orientação por parte da maioria dos colegas.”; “Dificuldade, pois foi como se eu caísse de paraquedas em um mundo novo. Os planejamentos eram diferentes do que aprendi na universidade e alguns colegas fazem questão de não ajudar e julgar por ser “novato.”. Ferreira e Anunciato (2020, p. 422) identificam que

esse período inicial se transforma num contexto propício ao aparecimento de dilemas, já que os iniciantes vivenciam “[...] as discrepâncias existentes entre a teoria aprendida durante a formação inicial e a realidade da vida na escola, a profissionalidade docente é caracterizada pela maneira como foram formados e pelas constantes mudanças sociais”.

Solicitou-se que os professores relatassem os desafios enfrentados no processo de inserção profissional e, nas 20 respostas, muitas expressaram os sentimentos recorrentes na questão anterior. Entre as dificuldades, apontaram os desafios de estar à frente das turmas e de enfrentar o dia a dia da sala de aula, a falta de apoio dos colegas e da escola, os preconceitos pelo fato de serem “novatos” ou relativos às questões de gênero, a dificuldade em lidar com os alunos, dúvidas de cunho pedagógico, a instabilidade profissional e as condições de trabalho, conforme expresso em alguns relatos: “Entre os desafios se encontravam a falta de experiência e a forma como lidar com determinadas situações dentro da sala de aula.”; “Não saber como alimentar o sistema, não ter ajuda de colegas, não saber como se inscrever para provas e chamadas públicas.”; “A falta de informações e de suporte para o desenvolvimento das ações.”; “A dificuldade de estabelecer a relação entre teoria e prática estudadas na graduação, pois a realidade do processo educativo é mais complexa.”. Isso significa que os contextos organizacionais da escola e as condições de trabalho influenciam o processo de inserção profissional.

Diante dos desafios apontados, procurou-se identificar as estratégias utilizadas para superar as dificuldades, mas as 21 respostas foram um tanto genéricas, com o registro de expressões como confiança, valorizar-se, persistência, paciência, resiliência, força de vontade, dedicação, busca pelo estudo e apenas dois participantes destacaram a contribuição dos pares.

Por fim, buscou-se compreender como os iniciantes se sentem atualmente, após a inserção na docência, focando dois aspectos: a saúde física e mental e o grau de satisfação profissional. Quanto à primeira questão, houve 16 respostas, sendo que metade dos participantes apontou problemas de saúde mental, como depressão, ansiedade, estresse, pressão psicológica, dificuldades relativas ao sono, esgotamento físico e mental.

Como se constatou, é alto o percentual de profissionais com ocorrência de problemas psicológicos, o que confirma a pesquisa realizada pela ONG Conectando Saberes intitulada “Futuro da docência (2023)” que incluiu 6.430 profissionais da educação do país e concluiu que 75,5% deles apontam como um dos principais fatores que fazem os professores desistirem ou pensarem em desistir da carreira docente está relacionado a questões psicológicas.

Em relação ao grau de satisfação com a profissão, incluiu-se no questionário, usando a escala *likert*, a afirmativa 1; “Estou satisfeito/a com a escolha profissional que fiz e pretendo me aposentar nesta profissão.”, sendo que 37,5% concordaram totalmente, 33,3% concordaram parcialmente (total de 70,8%), 20,8% não concordaram nem discordaram e 4,2% marcaram a alternativa “discordo” e “discordo totalmente”. Registra-se, portanto, que, embora boa parte dos participantes esteja em situação de adoecimento, não há a intenção de abandono da profissão.

Para atenuar as dificuldades enfrentadas no início da carreira docente, seria importante a criação, pelas instituições formadoras e os órgãos de gestão educacional, de programas de inserção profissional que Nóvoa (2017, p. 1115) denomina de terceiro lugar:

Trata-se de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores. Neste lugar, deve assumir-se um “imperativo de profissionalização” (Andrews; Bartell; Richmond, 2016). Dito de outro modo: é neste lugar que se produz a profissão de professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público.

Embora essa seja uma estratégia já debatida no Brasil com a criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica, parece ainda não ter se consolidado, já que apenas um participante mencionou a participação no PIBID e não houve qualquer referência à existência de programa de indução profissional.

6 Considerações finais

A pesquisa buscou evidenciar como se configura a inserção profissional na carreira dos licenciados e as articulações com a formação inicial na perspectiva dos professores iniciantes.

Para tanto, procurou-se identificar as razões que levaram jovens estudantes a optarem por cursar licenciatura e, apesar das pesquisas da área indicarem o desinteresse pela profissão, os participantes a escolheram de forma consciente, em sua maioria com base numa visão positiva acerca dela, especialmente pela sua função social.

Em relação à visão atual da profissão, os participantes têm opiniões distintas, já que a metade demonstra entusiasmo e relata satisfação com o trabalho, associando-o a uma atividade idealizada, realizada por amor, sem mencionar os aspectos que deveriam caracterizá-la como

profissão. Por outro lado, os demais mencionam como aspectos negativos a desvalorização profissional e o desprestígio social que foram as razões mais recorrentes.

Os dados da pesquisa confirmam o distanciamento que ocorre entre o licenciado e a instituição formadora após a conclusão do curso, já que praticamente a metade dos participantes afirmaram não manter contato e os demais retornaram para continuidade dos estudos, o que confirma o silenciamento apontado por Nóvoa (2019) e a inexistência de programas de indução profissional.

Avaliando o curso de formação inicial, os participantes demonstraram uma visão bastante positiva, já que todos os quesitos incluídos no questionário receberam boa aprovação, o que demonstra alto grau de satisfação com a formação recebida.

No que concerne aos saberes docentes, não houve preponderância de uns sobre os outros, visto que todos foram considerados relevantes e, em relação às fontes desses saberes, destacaram-se a formação inicial e continuada e, em sentido contrário, a pouca contribuição das instituições formadoras e das escolas, que não dispõem de iniciativas de inserção profissional, quer por parte dos órgãos centrais, dos gestores escolares ou dos colegas de trabalho.

Referências

ALMEIDA, P. C. A.; REIS, A. T.; GOMBOEFF, A. L. M, ANDRÉ, M. E. D. A. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-20, jan./dez.2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4152>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BALDIN, N.; MUNHOZ, E. M. B. Snowball (bola de neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária. *In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE*, 2011, Curitiba, **Anais [...]**. Curitiba, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4398_2342.pdf. Acesso em: 7 abr. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

CARDOSO, N. C. P. M.; FERREIRA, F. I. A problemática da indução profissional no ensino: o estado da arte em Portugal. *In: ESTRELA, A. et al. (org.). Actas do XVI Colóquio AFIRSE “tutoria e mediação: novos desafios à investigação educacional”*. Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE (2009). (CD-ROM, ISBN 978-972-8036-98-0).

CAVACO, M. H. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. *In: NÓVOA, A. (org.) Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995, p.156-190.

CONCEIÇÃO, J. S.; NUNES, C. M. F. Saberes docentes e professores iniciantes: dialogando sobre a formação de professores para o ensino superior. **Rev. Docência Ens. Sup.**, v. 5, n. 1, p. 9-36, abr. 2015. Disponível em: https://repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/9504/1/ARTIGO_SaberesDocentesProfessores.pdf. Acesso em: 6 jan. 2024.

CONECTANDO SABERES. **Relatório O futuro da docência: desafios e percepções atuais sobre a carreira de professor.** (2023). Disponível em: https://cev.org.br/media/biblioteca/20230604_professores_Relatorio-Futuro-da-Docencia-atualizado-compactado_compressed.pdf. Acesso em: 27 set. 2023.

CORRÊA, P. M.; PORTELLA, V. C. M. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 223-236, 2012. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4152>. Acesso em: 28 jul. 2023.

CRUZ, G. B.; FARIAS, I. M. S.; HOBOLD, M. S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 4, p. 1-15, jan./dez.2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>. Acesso em: 26 ago. 2023.

CUNHA, M.I.; ZANCHET, B. M. B. A. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 189-197, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/6999>. Acesso em: 14 ago. 2023.

FERREIRA, L. G.; ANUNCIATO, R. M. M. Início da carreira docente: o que dizem as dissertações e teses brasileiras. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 7, n. 50, p. 421-459. 2020. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/5413/47967219>. Acesso em: 12 set. 2023.

FLORES, M. A. Necessary but non-existent: the paradox of teacher induction in Portugal. Professorado: **Revista de Curriculum y formacion del professorado**. v. 25, n. 2, jun, 2021.

FRANCO, M.A.S. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformação no processo ensino-aprendizagem. **Cadernos de pedagogia universitária**. São Paulo, USP, n. 10, 2009.

GARIGLIO, J. A.; BURNIER, S. L. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 211-236. mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/gfTrfDgf6yRSL9mtvk9t7GF/>. Acesso em: 6 jan. 2024.

GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. *In*: GUARNIERI, M. R. (org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, p. 5-24, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000, p. 31-61.

LIVOSSKY, L. A.; TERRAZZAN, E. A. As pesquisas sobre trabalho docente: caracterização de estudos publicados em periódicos nacionais. *In: DALLA CORTE, M. G.; SARTURI, R. C.; POSSA, L. (org.). Agendas políticas globais e locais e as práticas contemporâneas em educação.* São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. 817p.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>. Acesso em: 8 set. 2023.

MARCELO, C. Prefácio. *In: RABELO, A. O.; MONTEIRO, A. M.; MARCELO, C.; REIS, M. A.; MARCELO, P. Ibero-american debates about beginning teachers and the teacher's professional induction.* São Paulo: Annablume, 2023.

MARIANO, A. L. S. A pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional: algumas características. 2005. *In: 29ª Reunião Anual da Anped*, 2006, Caxambu, Minas Gerais, 2006.

MIRANDA, G. J., CASA NOVA, S. P. C.; CORNACCHIONE JÚNIOR, E. B. Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 23, n. 59, p. 142-153, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rcf/article/view/48086>. Acesso em: 6 jan. 2024.

NONO, M. A. Studies produced in Brazil from 1996 to 2018 on beginning teachers in early childhood education. *In: RABELO, A. O.; MONTEIRO, A. M.; MARCELO, C.; REIS, M. A.; MARCELO, P. Ibero-american debates about beginning teachers and the teacher's professional induction.* São Paulo: Annablume, 2023.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2013.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/>. Acesso em: 12 ago. 2023.

NÓVOA, A. Os Professores: um “novo” objectivo da investigação educacional? *In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de Professores.* 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.13-30.

NUNES, C.; CARDOSO, S. Professores iniciantes: adentrando algumas pesquisas brasileiras. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 5, n. 9, p. 66-80, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/96>. Acesso: 2 set. 2023.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/QbJB85vQGCry6s56Nz9dQdP/>. Acesso em: 5 set. 2023.

SEMESP. **Risco de apagão de professores no Brasil.** São Paulo: SEMEPS, 2022.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./abr., 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000100002&script=sci_abstract . Acesso em: 13 ago. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

UMBELLINO, M. M.; CIRÍACO, K. T. “Dores, dilemas e descobertas”: desafios de professores iniciantes na carreira do magistério. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 27, n. 1, p. 399-425, 2018. DOI: 10.14295/momento.v27i1.5119. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/5119>. Acesso em: 12 set. 2023.

Enviado em: 06/10/2023

Revisado em: 07/01/2024

Aprovado em: 06/08/2024