

PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR INICIANTE: DESAFIOS E PRODUÇÃO DE SABERES

**TEACHING PRACTICE OF NOVICE TEACHERS: CHALLENGES AND THE
PRODUCTION OF KNOWLEDGE**

Ciências Humanas • 14/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/783444228](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/783444228)

Leiciano Costa da Silva¹

Fernanda Aparecida Motta Carvalho²

Eduardo Pessoa dos Reis³

Maria do Carmo Carreiro Alves⁴

Maria das Mercês de Sousa⁵

Naiane Ramos de Oliveira⁶

Denise de Oliveira Barreto⁷

Verusca Paião Castorino Rocha⁸

Antônia Telma Nascimento⁹

RESUMO

O presente artigo discute a prática docente do professor iniciante, enfatizando os desafios vivenciados no ingresso à carreira e o processo de produção de saberes profissionais construídos no cotidiano escolar. Parte-se da compreensão de que o início da docência constitui uma etapa marcada por tensões, aprendizagens, inseguranças e descobertas, na qual o professor articula os conhecimentos adquiridos na formação inicial com as exigências concretas da sala de aula, da cultura institucional e das relações escolares. O estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, com base em autores que discutem os saberes docentes, a formação de professores, a identidade profissional e o desenvolvimento da carreira, como Tardif, Pimenta, Nóvoa, Huberman, Marcelo García, Schön, Imbernón e Freire. A análise evidencia que o professor iniciante enfrenta desafios relacionados ao planejamento, à gestão da sala de aula, à avaliação da aprendizagem, à diversidade dos estudantes, ao domínio do currículo, à relação com os pares, à adaptação à cultura escolar e à consolidação de sua identidade profissional. Ao mesmo tempo, tais desafios impulsionam a produção de saberes experienciais, construídos na prática, no diálogo com os colegas, na reflexão sobre a ação e na busca por estratégias pedagógicas mais adequadas. Conclui-se que a iniciação à docência não deve ser compreendida apenas como um período de dificuldades, mas como uma etapa formativa decisiva, que demanda acolhimento institucional, acompanhamento pedagógico e políticas de indução capazes de fortalecer a permanência qualificada do professor na profissão.

Palavras-chave: Professor iniciante; Prática docente; Saberes docentes; Formação de professores; Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

This article discusses the teaching practice of beginning teachers, emphasizing the challenges experienced when entering the profession and the process of producing professional knowledge in everyday school life. It is based on the understanding that the beginning of teaching is a stage marked by tensions, learning, insecurities and discoveries, in which teachers articulate knowledge acquired in initial education with the concrete demands of the classroom, institutional culture and school relationships. The study is grounded in a qualitative bibliographic approach, drawing on authors who discuss teacher knowledge, teacher education, professional identity and career development, such as Tardif, Pimenta, Nóvoa, Huberman, Marcelo García, Schön, Imbernón and Freire. The analysis shows that beginning teachers face challenges related to planning, classroom management, learning assessment, student diversity, curriculum mastery, relationships with peers, adaptation to school culture and the consolidation of professional identity. At the same time, these challenges foster the production of experiential knowledge, built through practice, dialogue with colleagues, reflection on action and the search for more appropriate pedagogical strategies. It concludes that induction into teaching should not be understood only as a period of difficulties, but as a decisive formative stage that requires institutional support, pedagogical guidance and induction policies capable of strengthening teachers' qualified permanence in the profession.

Keywords: Beginning teacher; Teaching practice; Teacher knowledge; Teacher education; Professional development.

1. INTRODUÇÃO

A docência é uma profissão marcada por complexidade, responsabilidade social e constante necessidade de reflexão. O professor não atua apenas como transmissor de conteúdos, mas como mediador de aprendizagens, formador de sujeitos e participante ativo da construção social do conhecimento. Nesse sentido, a prática docente exige domínio teórico, sensibilidade pedagógica, compromisso ético, capacidade de escuta e competência para responder às múltiplas demandas que emergem no cotidiano escolar. A sala de aula, longe de ser um espaço neutro, é atravessada por condições sociais, culturais, econômicas, afetivas e institucionais que interferem diretamente no processo de ensinar e aprender.

Quando se trata do professor iniciante, essas exigências tornam-se ainda mais intensas. O ingresso na carreira docente é, geralmente, acompanhado por expectativas, inseguranças, desafios e descobertas. O recém-formado passa a confrontar os conhecimentos construídos na formação inicial com a realidade concreta da escola, marcada por turmas heterogêneas, dificuldades de aprendizagem, problemas disciplinares, cobranças institucionais, relações com famílias, exigências burocráticas, organização curricular, avaliações externas e necessidade de planejamento contínuo. Esse encontro entre o ideal formativo e o real escolar produz tensões que não podem ser ignoradas.

O início da carreira docente pode ser entendido como um período de passagem entre a condição de estudante em formação e a condição de profissional responsável por decisões pedagógicas concretas. Nesse processo, o professor deixa de falar sobre a escola como objeto de estudo e passa a viver a escola como espaço de trabalho, compromisso e intervenção. A teoria aprendida nos cursos

de licenciatura continua sendo necessária, mas precisa ser reinterpretada diante dos sujeitos reais, dos tempos escolares, dos recursos disponíveis e das contradições que configuram a prática educativa.

De acordo com Tardif (2014), os saberes docentes não se limitam aos conhecimentos acadêmicos adquiridos na universidade, mas são constituídos por diferentes fontes, incluindo os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Assim, o professor iniciante vai se formando também na prática, na relação com os alunos, com os colegas, com a gestão escolar e com os desafios do cotidiano. O saber profissional, nesse caso, não é apenas aplicado, mas produzido, reorganizado e ressignificado no movimento vivo do trabalho docente.

A discussão sobre o professor iniciante assume grande relevância porque os primeiros anos de atuação podem influenciar a permanência, a motivação, a identidade e a qualidade da prática profissional. Quando o professor ingressa em uma escola sem acompanhamento adequado, sem escuta pedagógica e sem apoio institucional, tende a experimentar a docência como exercício solitário. Por outro lado, quando encontra espaços de acolhimento, formação continuada, colaboração entre pares e orientação pedagógica, suas possibilidades de desenvolvimento profissional são ampliadas.

Nesse contexto, o problema que orienta este estudo pode ser formulado da seguinte maneira: quais são os principais desafios enfrentados pelo professor iniciante em sua prática docente e de que forma esses desafios contribuem para a produção de saberes profissionais? Essa problemática permite compreender a iniciação à

docência não apenas pelo viés da dificuldade, mas também pela perspectiva da aprendizagem profissional, da construção de identidade e da produção de conhecimentos no interior da própria prática.

O objetivo geral deste artigo é analisar os desafios vivenciados pelo professor iniciante e compreender como a prática docente contribui para a produção de saberes profissionais. Como objetivos específicos, busca-se discutir o processo de inserção do professor iniciante na carreira; identificar os principais desafios presentes no cotidiano escolar; refletir sobre a construção dos saberes docentes a partir da experiência, da reflexão e da interação com a comunidade escolar; e destacar a importância do acompanhamento institucional no fortalecimento da profissionalidade docente.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de compreender o início da carreira docente como uma etapa decisiva para a consolidação da identidade profissional do professor. Muitas vezes, o professor iniciante é inserido na escola e recebe imediatamente turmas complexas, responsabilidades administrativas, cobranças por resultados e demandas emocionais para as quais ainda está construindo repertório de ação. Discutir essa temática contribui para pensar políticas de formação continuada, programas de indução profissional, mentorias pedagógicas, tempos coletivos de planejamento e práticas de gestão escolar que protejam o início da carreira contra o abandono e a desmotivação.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, fundamentada em autores que discutem a formação docente, os saberes profissionais, a identidade do professor e o

desenvolvimento da carreira. A pesquisa bibliográfica permite analisar contribuições teóricas já produzidas sobre o tema, favorecendo uma compreensão crítica e sistematizada da problemática investigada. O artigo está organizado em seções que abordam o percurso metodológico, o ingresso na carreira, os desafios da prática docente, a produção de saberes, a formação inicial e continuada, o acompanhamento institucional, a identidade profissional e as considerações finais.

2. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, voltada à análise teórica da prática docente do professor iniciante e da produção de saberes no exercício da profissão. A opção por esse caminho metodológico justifica-se pela necessidade de compreender o fenômeno investigado a partir de autores que discutem a formação de professores, os saberes docentes, a profissionalidade, a identidade docente e o desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

A abordagem qualitativa é adequada ao tema porque permite interpretar sentidos, relações, processos e contradições presentes na experiência docente. Diferentemente de uma leitura meramente quantitativa, que poderia restringir o fenômeno a indicadores numéricos, a investigação qualitativa possibilita analisar o início da carreira como experiência humana, social e profissional atravessada por sentimentos, escolhas, relações institucionais, aprendizagens e produção de significados. A docência, nesse prisma, não é apenas uma ocupação técnica, mas uma prática social historicamente situada.

A pesquisa bibliográfica permite examinar conceitos, categorias e interpretações já sistematizadas no campo educacional, possibilitando ao pesquisador construir uma leitura crítica sobre determinado objeto de estudo. Nesse sentido, a análise realizada neste artigo parte de obras e estudos que tratam do início da carreira docente, das experiências vivenciadas pelos professores iniciantes, dos saberes produzidos na prática pedagógica e das condições necessárias ao desenvolvimento profissional dos educadores.

O percurso metodológico adotado envolveu leitura, seleção e análise de referenciais teóricos relacionados à docência, à formação inicial, à formação continuada, à identidade profissional, aos saberes experienciais e à reflexão sobre a prática. Entre os autores mobilizados, destacam-se Tardif (2014), Pimenta (1999), Nóvoa (1995), Huberman (2000), Schön (2000), Marcelo García (1999), Imbernón (2000), Freire (1996), Veenman (1984) e Gatti e Barreto (2009), por oferecerem contribuições relevantes para a compreensão da docência como processo formativo, histórico e social.

A análise do material bibliográfico foi orientada por três eixos principais. O primeiro refere-se à inserção do professor iniciante na carreira e aos impactos do chamado choque de realidade. O segundo diz respeito aos desafios concretos da prática pedagógica, como planejamento, gestão da sala de aula, avaliação, relação com alunos, diversidade e cultura escolar. O terceiro eixo concentra-se na produção de saberes docentes, considerando a experiência, a reflexão, a colaboração e o acompanhamento institucional como dimensões essenciais da aprendizagem profissional.

Dessa forma, o artigo não pretende apresentar dados empíricos de campo, mas construir uma reflexão teórica consistente sobre os desafios do professor iniciante e sobre a maneira como tais desafios podem favorecer a construção de saberes profissionais. Essa escolha metodológica é coerente com o objetivo de analisar o início da carreira docente como etapa de aprendizagem, adaptação, resistência, criação pedagógica e constituição da identidade profissional. A investigação bibliográfica, portanto, não aparece como simples revisão de autores, mas como exercício de articulação crítica entre teoria e prática.

3. O PROFESSOR INICIANTE E O INGRESSO NA CARREIRA DOCENTE

O início da carreira docente é uma fase de transição entre a formação acadêmica e o exercício profissional efetivo. Nesse momento, o professor passa a assumir responsabilidades concretas diante de uma turma, de uma instituição escolar e de uma comunidade educativa. Essa passagem não ocorre de maneira simples, pois envolve a adaptação a uma realidade dinâmica, imprevisível e, muitas vezes, distante das situações estudadas durante a formação inicial. A escola real apresenta ritmos, conflitos, limites e demandas que nem sempre cabem nos modelos idealizados de formação.

Huberman (2000) analisa o ciclo de vida profissional dos professores e aponta que os primeiros anos da carreira costumam ser marcados por um período de sobrevivência e descoberta. A sobrevivência relaciona-se às dificuldades enfrentadas pelo docente diante da realidade escolar, enquanto a descoberta refere-se ao entusiasmo, às aprendizagens e à satisfação de exercer a profissão. Essas duas

dimensões coexistem e revelam a complexidade do início da docência, pois o professor pode sentir medo e encantamento, insegurança e esperança, desgaste e realização no mesmo percurso profissional.

Para o professor iniciante, a sala de aula pode se apresentar como um espaço desafiador. A necessidade de planejar aulas, selecionar metodologias, avaliar aprendizagens, lidar com comportamentos diversos e atender às diferenças entre os estudantes exige habilidades que nem sempre foram suficientemente desenvolvidas na formação inicial. Assim, o professor aprende não apenas com os livros e teorias, mas também com as situações concretas que enfrenta diariamente. A prática, nesse caso, torna-se uma espécie de laboratório vivo, no qual cada aula produz novas perguntas e exige novas respostas.

Nóvoa (1995) defende que a formação docente não se constrói por acumulação de cursos ou técnicas, mas por meio de um trabalho reflexivo sobre as práticas e pela reconstrução permanente da identidade profissional. Essa perspectiva é especialmente importante para compreender o professor iniciante, pois sua identidade ainda está em processo de constituição. Ele precisa descobrir seu modo de ensinar, sua forma de se relacionar com os alunos, sua postura diante dos desafios e sua maneira de participar da vida institucional da escola.

O ingresso na carreira também exige que o professor compreenda a cultura escolar. Cada instituição possui formas próprias de organização, normas explícitas e implícitas, rotinas, modos de comunicação, expectativas sobre o trabalho docente e formas de relação entre professores, estudantes, famílias e equipe gestora. O

professor iniciante precisa aprender a ler esse ambiente para não se perder em suas engrenagens silenciosas. A cultura da escola pode funcionar como apoio ou como obstáculo, dependendo do modo como acolhe, orienta e inclui o novo professor.

A formação inicial, embora necessária, nem sempre oferece experiências suficientemente articuladas com os problemas concretos do cotidiano escolar. Muitos cursos de licenciatura ainda apresentam fragilidades na relação entre teoria e prática, especialmente quando os estágios são tratados de modo burocrático ou pouco reflexivo. O professor iniciante, ao assumir sua primeira turma, percebe que saber o conteúdo é fundamental, mas não basta. É preciso saber ensinar, escutar, mediar conflitos, interpretar avaliações, adaptar estratégias e construir vínculos pedagógicos.

Nesse sentido, o ingresso na carreira não deve ser entendido como simples aplicação dos conhecimentos aprendidos na universidade. Ao contrário, trata-se de um processo de aprendizagem profissional contínua. O professor iniciante precisa articular teoria e prática, compreender a cultura da escola, dialogar com colegas mais experientes e desenvolver estratégias próprias para lidar com as demandas pedagógicas. Ele se forma no caminho, não de modo improvisado, mas por meio de reflexão, estudo, orientação e experiência sistematizada.

Quando o início da docência é negligenciado pelas políticas educacionais e pela gestão escolar, corre-se o risco de naturalizar a ideia de que o professor deve aprender sozinho, por tentativa e erro. Essa lógica é injusta e pouco eficiente, pois transfere ao indivíduo a responsabilidade por dificuldades que também são institucionais. A

entrada na profissão precisa ser tratada como uma fase estratégica da carreira, que exige acompanhamento, tempo de planejamento, observação de práticas, diálogo pedagógico e construção coletiva de repertórios didáticos.

4. O CHOQUE DE REALIDADE E AS TENSÕES DO COMEÇO DA DOCÊNCIA

O chamado choque de realidade é uma das expressões mais recorrentes para descrever o início da carreira docente. Ele ocorre quando o professor iniciante percebe que a realidade da escola é mais complexa do que as situações previstas na formação inicial. A turma não responde sempre conforme o planejamento, os estudantes apresentam ritmos muito distintos, as condições de trabalho podem ser limitadas, os conflitos surgem sem aviso e as cobranças por resultados aparecem antes mesmo que o professor tenha consolidado sua segurança profissional.

Veenman (1984), ao discutir os problemas percebidos por professores iniciantes, destaca dificuldades relacionadas à disciplina, motivação dos alunos, diferenças individuais, avaliação, relação com pais, organização do trabalho e falta de materiais. Embora esse debate tenha sido produzido em outro contexto histórico, suas contribuições permanecem relevantes porque muitos desses desafios continuam presentes na experiência de professores que ingressam na carreira. O choque de realidade, portanto, não é uma fraqueza individual, mas um fenômeno estrutural da transição para a docência.

Esse choque se manifesta de diversas formas. Em alguns casos, aparece como insegurança diante da turma; em outros, como

dificuldade para organizar o tempo da aula, selecionar conteúdos, manter a atenção dos estudantes ou lidar com conflitos. Também pode surgir na forma de frustração quando o professor percebe que uma estratégia cuidadosamente planejada não produziu o resultado esperado. A docência exige resposta rápida, mas também exige análise paciente. O professor iniciante precisa aprender a agir sem abandonar a reflexão.

O início da carreira também pode produzir tensão entre expectativas pessoais e condições reais de trabalho. Muitos professores ingressam na profissão movidos pelo desejo de transformar vidas, contribuir com a aprendizagem dos alunos e exercer uma prática significativa. Entretanto, podem encontrar escolas com poucos recursos, excesso de demandas burocráticas, turmas numerosas, ausência de materiais didáticos, baixa participação familiar e pouca colaboração institucional. Essa distância entre projeto profissional e realidade concreta pode gerar desgaste, mas também pode provocar amadurecimento crítico.

O problema não está na existência de desafios, pois toda profissão complexa implica desafios. O problema aparece quando esses desafios são enfrentados de modo solitário, sem mediação formativa. Quando o professor iniciante não encontra apoio, tende a interpretar as dificuldades como incapacidade pessoal. Essa leitura pode enfraquecer sua autoestima profissional e comprometer sua permanência na carreira. Por isso, o acompanhamento pedagógico é essencial: ele ajuda a transformar o choque de realidade em experiência de aprendizagem, e não em motivo de desistência.

Ao mesmo tempo, o choque de realidade pode ser entendido como momento de produção de consciência profissional. É nesse

confronto com a prática que o professor percebe a necessidade de estudar mais, planejar melhor, observar os estudantes, dialogar com colegas e refazer estratégias. O impacto inicial, quando acompanhado por reflexão e apoio, pode ampliar a compreensão do professor sobre a complexidade da docência. A dificuldade deixa de ser apenas obstáculo e passa a ser matéria-prima da aprendizagem profissional.

A escola, nesse cenário, desempenha papel decisivo. Uma instituição que acolhe o professor iniciante, orienta seus primeiros planejamentos, possibilita observação de aulas, promove reuniões pedagógicas produtivas e cria uma cultura de colaboração contribui para reduzir os efeitos negativos do choque de realidade. Em contrapartida, uma escola que apenas cobra resultados, sem oferecer condições formativas, amplia a sensação de isolamento. A iniciação à docência, portanto, é responsabilidade do professor, mas também da instituição e do sistema educacional.

5. DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR INICIANTE

A prática docente do professor iniciante é atravessada por diferentes desafios. Esses desafios não são apenas individuais, mas também institucionais, sociais e pedagógicos. A escola é um espaço vivo, onde se encontram diferentes sujeitos, histórias, culturas, necessidades e expectativas. Por isso, ensinar exige muito mais do que domínio do conteúdo. Exige leitura do contexto, sensibilidade diante dos estudantes, capacidade de planejamento, clareza didática, postura ética e disposição permanente para aprender com a própria prática.

Um dos primeiros desafios refere-se ao planejamento pedagógico. O professor iniciante muitas vezes encontra dificuldades para transformar os conteúdos curriculares em propostas didáticas significativas. Planejar não significa apenas organizar uma sequência de conteúdos, mas pensar objetivos, metodologias, recursos, formas de avaliação e estratégias de intervenção. Esse processo exige conhecimento da turma e compreensão das necessidades reais dos alunos. Um planejamento tecnicamente correto pode fracassar se não dialogar com o nível de aprendizagem, os interesses e as condições concretas da classe.

O planejamento também exige domínio do currículo e capacidade de fazer escolhas. O professor iniciante precisa decidir o que ensinar, em que ordem ensinar, com que profundidade, por quais estratégias e com quais instrumentos de acompanhamento. Essa tomada de decisão não é neutra. Ela envolve concepções de aprendizagem, compreensão do papel da escola, leitura das habilidades previstas e análise das dificuldades dos estudantes. Por isso, o planejamento é um ato político-pedagógico, e não apenas uma exigência administrativa.

Outro desafio recorrente é a gestão da sala de aula. O professor iniciante pode enfrentar dificuldades para estabelecer combinados, manter a atenção dos estudantes, organizar o tempo pedagógico e lidar com situações de indisciplina. A autoridade docente, nesse caso, não se constrói pelo autoritarismo, mas pela clareza das orientações, pela coerência das atitudes, pelo vínculo pedagógico e pela capacidade de conduzir o grupo. A autoridade pedagógica nasce da combinação entre conhecimento, postura, justiça e previsibilidade nas ações.

A gestão da sala de aula envolve ainda a construção de um ambiente favorável à aprendizagem. Isso inclui organizar a rotina, explicitar objetivos, criar critérios de participação, estabelecer formas de escuta e garantir que os estudantes compreendam o sentido das atividades. Para o professor iniciante, esse processo pode ser difícil porque exige simultaneamente atenção ao conteúdo, ao comportamento da turma, ao tempo disponível e às necessidades individuais. A aula é uma coreografia complexa: quando um elemento se desloca, todo o conjunto precisa ser reorganizado.

A heterogeneidade da turma também representa uma questão central. Em uma mesma sala de aula, há alunos com diferentes níveis de aprendizagem, ritmos, interesses, experiências familiares e condições sociais. Essa diversidade exige do professor a capacidade de adaptar estratégias, propor atividades diferenciadas e acompanhar individualmente os estudantes sempre que possível. Para o professor iniciante, esse processo pode gerar insegurança, especialmente quando ele percebe que uma única metodologia não atende a todos.

A diversidade não deve ser vista como problema a ser eliminado, mas como característica constitutiva da escola. O desafio está em organizar práticas pedagógicas que reconheçam as diferenças sem reduzir as expectativas de aprendizagem. O professor iniciante precisa aprender a trabalhar com agrupamentos produtivos, intervenções pontuais, retomadas de conteúdo, atividades diagnósticas e propostas que permitam diferentes níveis de participação. Essa aprendizagem não se faz por decreto; exige estudo, observação, apoio pedagógico e experiência acumulada.

A avaliação da aprendizagem constitui outro ponto sensível. Muitos professores iniciantes tendem a reproduzir modelos avaliativos tradicionais, baseados apenas em provas e notas, por serem os formatos mais conhecidos. No entanto, a prática docente exige uma compreensão mais ampla da avaliação, entendida como instrumento de diagnóstico, acompanhamento e reorientação do ensino. Avaliar não é apenas medir resultados, mas compreender processos e tomar decisões pedagógicas. A avaliação precisa informar ao professor o que precisa ser retomado, aprofundado ou reorganizado.

A relação com as famílias também pode ser desafiadora. O professor iniciante, em muitos casos, ainda não possui repertório para conduzir reuniões, comunicar dificuldades de aprendizagem, lidar com reclamações ou envolver os responsáveis no acompanhamento escolar. Essa dimensão da docência exige linguagem adequada, postura institucional, clareza de registros e capacidade de diálogo. A comunicação com as famílias deve ser compreendida como parte do trabalho pedagógico, e não como tarefa externa à sala de aula.

Também se destaca o desafio da relação com a cultura escolar. Cada escola possui regras, rotinas, valores, práticas e formas próprias de organização. O professor iniciante precisa compreender esse ambiente, inserir-se na equipe e construir relações profissionais com gestores, coordenadores, funcionários, famílias e demais professores. Quando não há acolhimento institucional, o início da carreira pode tornar-se solitário e desgastante. A cultura escolar pode acolher o novo professor como aprendiz da profissão ou abandoná-lo no labirinto da rotina.

Além disso, há desafios emocionais. O professor iniciante pode experimentar medo de errar, frustração diante de resultados não alcançados, sensação de despreparo e insegurança em relação à própria competência profissional. Essas emoções fazem parte do processo de constituição da docência, mas precisam ser acompanhadas por espaços de diálogo, formação e apoio pedagógico. A dimensão emocional não fragiliza a análise acadêmica; ao contrário, ajuda a compreender que ensinar envolve sujeitos concretos, e não máquinas executoras de planos.

Pimenta (1999) destaca que a identidade docente é construída a partir da significação social da profissão, da revisão das tradições e da reafirmação de práticas consideradas importantes. Assim, o professor iniciante vai se constituindo como docente na medida em que reflete sobre sua prática, atribui sentido ao que faz e reconhece seu papel na formação dos estudantes. Os desafios, portanto, não anulam a docência; eles revelam a sua densidade, suas contradições e suas possibilidades de construção.

6. A PRODUÇÃO DE SABERES DOCENTES NA PRÁTICA

Os saberes docentes são construídos por meio de diferentes experiências formativas. Eles não surgem apenas da formação inicial, mas também da prática cotidiana, das relações profissionais, das situações enfrentadas em sala de aula e da reflexão sobre o próprio trabalho. Por isso, a prática docente do professor iniciante é também um espaço de produção de saberes. Ensinar é mobilizar conhecimentos, interpretar contextos, decidir caminhos, avaliar efeitos e reconstruir procedimentos.

Tardif (2014) afirma que os saberes dos professores são plurais, temporais e sociais. São plurais porque têm origem em diferentes fontes; temporais porque se constroem ao longo da trajetória profissional; e sociais porque se desenvolvem nas relações estabelecidas no contexto escolar. Essa compreensão permite perceber que o professor iniciante, mesmo estando no começo da carreira, já inicia um processo ativo de produção de conhecimentos profissionais. Ele não é um recipiente vazio aguardando maturidade; é um sujeito em formação que aprende, escolhe, interpreta e produz sentidos.

Entre os saberes produzidos na prática, destacam-se os saberes experienciais. Esses saberes são construídos no contato direto com os alunos, na resolução de problemas, na observação das reações da turma, na análise dos resultados das atividades e na reorganização das estratégias pedagógicas. São saberes que nascem do chão da escola, onde a teoria encontra a realidade e precisa ganhar forma concreta. Eles não substituem os saberes científicos, mas dialogam com eles e os tornam operativos no cotidiano.

A produção de saberes também ocorre quando o professor reflete sobre sua prática. Schön (2000) contribui para essa discussão ao tratar do profissional reflexivo, destacando a importância da reflexão na ação e sobre a ação. Refletir na ação significa pensar durante a própria prática, ajustando decisões conforme as situações acontecem. Refletir sobre a ação significa analisar posteriormente o que foi realizado, identificando avanços, limites e possibilidades de melhoria. Para o professor iniciante, ambas as dimensões são essenciais.

Para o professor iniciante, essa reflexão é fundamental. Ao perceber que determinada atividade não gerou o resultado esperado, ele pode repensar sua abordagem. Ao observar que alguns alunos não compreenderam o conteúdo, pode buscar novas estratégias. Ao identificar conflitos em sala, pode rever sua forma de organização da turma. Dessa maneira, os desafios deixam de ser apenas obstáculos e passam a funcionar como fontes de aprendizagem profissional. O erro, quando analisado criticamente, torna-se uma janela pedagógica, não uma sentença.

Freire (1996) também contribui para esse debate ao afirmar a necessidade de reflexão crítica sobre a prática como condição para melhorar a prática futura. Essa concepção aproxima a docência de um processo ético e investigativo, no qual o professor não se acomoda diante do que faz, mas interroga seus próprios gestos pedagógicos. Para o iniciante, essa postura é decisiva, pois impede tanto o imprevisto permanente quanto a reprodução acrítica de modelos herdados de sua experiência como aluno.

A interação com professores mais experientes também contribui para a produção de saberes. O diálogo com os pares permite compartilhar estratégias, compreender melhor a cultura escolar, receber orientações e construir soluções coletivas. A escola, nesse sentido, deve ser compreendida como espaço formativo. Quando há colaboração, o professor iniciante não aprende sozinho; ele aprende com a experiência coletiva da equipe. A sabedoria profissional circula nos corredores, nas reuniões, nas conversas de planejamento e nas observações compartilhadas.

Contudo, é preciso cuidado para que a experiência dos professores mais antigos não seja transmitida como receita rígida. A colaboração

formativa deve estimular a análise crítica, e não a simples adaptação do iniciante a práticas cristalizadas. Nem toda tradição escolar é pedagogicamente consistente. O diálogo entre professores precisa favorecer a reflexão, a atualização didática, a compreensão da realidade dos alunos e a construção de respostas coletivas. Assim, a experiência acumulada torna-se fonte de formação, não de conformismo.

Marcelo García (1999) ressalta que o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo, que envolve formação, experiência, reflexão e transformação da prática. Portanto, o professor iniciante precisa ser acompanhado em sua trajetória, não apenas avaliado por suas dificuldades. O início da carreira deve ser tratado como etapa de formação profissional, exigindo políticas institucionais de acolhimento e acompanhamento. Produzir saberes docentes é, nesse sentido, construir uma inteligência profissional que nasce da articulação entre estudo, prática, diálogo e compromisso com a aprendizagem dos estudantes.

7. FORMAÇÃO INICIAL, FORMAÇÃO CONTINUADA E ACOMPANHAMENTO DO PROFESSOR INICIANTE

A formação inicial exerce papel fundamental na preparação do futuro professor, pois oferece fundamentos teóricos, didáticos, metodológicos e pedagógicos para o exercício da docência. No entanto, ela não consegue antecipar todas as situações que serão vivenciadas no cotidiano escolar. Por isso, é necessário compreender a formação docente como um processo permanente. A licenciatura inaugura o percurso profissional, mas não encerra a formação. A docência continua sendo aprendida no exercício responsável da profissão.

Uma das fragilidades recorrentes da formação inicial é a distância entre os componentes teóricos e a realidade concreta das escolas. Quando a teoria é apresentada de modo abstrato, sem articulação com problemas reais de ensino, corre o risco de parecer inútil ao professor iniciante. Quando a prática é tratada apenas como observação superficial ou cumprimento burocrático de estágio, perde seu potencial formativo. O desafio está em construir uma formação inicial que una fundamentos teóricos sólidos, inserção escolar qualificada e reflexão sistemática sobre a prática.

O professor iniciante precisa de formação continuada articulada à realidade da escola. Cursos, oficinas e estudos são importantes, mas tornam-se mais significativos quando dialogam com os problemas concretos enfrentados na prática. A formação continuada deve possibilitar ao professor analisar suas experiências, discutir casos reais, estudar metodologias, compreender dificuldades de aprendizagem e construir intervenções pedagógicas adequadas. Formação que não conversa com a sala de aula corre o risco de virar discurso elegante sem aterrissagem.

Imbernón (2000) destaca que a formação docente precisa oferecer instrumentos intelectuais para interpretar situações complexas e transformar a prática. Essa perspectiva é importante porque desloca a formação continuada de uma visão meramente técnica para uma visão crítica e profissional. O professor não precisa apenas de receitas, modelos prontos ou listas de atividades; precisa compreender por que determinadas estratégias funcionam, em quais contextos se aplicam, que limites apresentam e como podem ser adaptadas às necessidades dos alunos.

Além da formação continuada, o acompanhamento pedagógico é essencial. Coordenadores, gestores e professores experientes podem contribuir para que o professor iniciante compreenda melhor a rotina escolar, organize seu planejamento, desenvolva estratégias de ensino e enfrente os desafios com maior segurança. Esse acompanhamento não deve ter caráter fiscalizador, mas formativo, colaborativo e orientador. Avaliar o professor iniciante sem oferecer apoio é como cobrar travessia sem construir ponte.

A mentoria pedagógica constitui uma alternativa relevante para apoiar a inserção profissional. Trata-se de criar condições para que professores mais experientes acompanhem os iniciantes, não como supervisores punitivos, mas como parceiros de reflexão. A mentoria pode envolver observação de aulas, análise de planejamentos, estudo de casos, discussão de avaliações, organização de materiais e construção de estratégias para lidar com dificuldades específicas. Esse processo fortalece a segurança do iniciante e valoriza o saber dos docentes experientes.

A ausência de apoio institucional pode provocar desmotivação e até abandono da profissão. Quando o professor iniciante se sente isolado, tende a enfrentar maiores dificuldades para lidar com os problemas da sala de aula. Por outro lado, quando encontra uma equipe acolhedora, espaços de escuta e orientação pedagógica, suas possibilidades de desenvolvimento profissional são ampliadas. A permanência qualificada na docência depende também das condições oferecidas para que o professor aprenda a exercer bem sua função.

Gatti e Barreto (2009), ao discutirem a formação de professores no Brasil, evidenciam impasses relacionados à profissionalização

docente, às condições de trabalho e à articulação entre formação e realidade escolar. Essa discussão reforça que o problema do professor iniciante não pode ser reduzido ao indivíduo. A qualidade da docência depende de políticas formativas consistentes, carreira valorizada, tempo de estudo, condições materiais e cultura institucional que reconheça o professor como intelectual do trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, é necessário pensar programas de indução à docência, mentorias pedagógicas e práticas de acompanhamento dos professores iniciantes. Tais ações podem contribuir para reduzir o choque entre formação inicial e realidade escolar, fortalecendo a identidade profissional e favorecendo a permanência qualificada na carreira. Indução não significa treinamento mecânico. Significa criação de um ambiente institucional em que o professor iniciante possa aprender com apoio, refletir com profundidade e desenvolver autonomia profissional.

O acompanhamento também deve considerar o planejamento coletivo. Quando os professores se reúnem apenas para cumprir agenda administrativa, perdem uma oportunidade formativa valiosa. O tempo coletivo precisa ser espaço de estudo, análise de resultados, troca de estratégias, elaboração de intervenções e acompanhamento dos estudantes. Para o professor iniciante, esse ambiente funciona como mapa e bússola: ajuda a compreender a escola, a organizar o trabalho e a perceber que a docência é uma construção coletiva.

Portanto, formação inicial, formação continuada e acompanhamento institucional devem ser compreendidos como dimensões articuladas da profissionalização docente. O professor

iniciante precisa de base teórica, experiência prática, apoio pedagógico, tempo de reflexão e inserção em uma cultura colaborativa. Quando essas dimensões se encontram, a escola deixa de ser apenas local de trabalho e se torna também espaço de formação, produção de saberes e fortalecimento da identidade profissional.

8. IDENTIDADE PROFISSIONAL E PROFISSIONALIDADE DOCENTE

A identidade docente não é algo pronto, fixo ou acabado. Ela é construída ao longo da trajetória profissional, nas experiências vividas, nas escolhas pedagógicas, nas relações estabelecidas e nas reflexões produzidas sobre a prática. Para o professor iniciante, essa construção é especialmente intensa, pois ele está formando sua maneira de ser professor. A identidade profissional nasce do encontro entre história pessoal, formação acadêmica, condições de trabalho, cultura escolar e compromisso com os estudantes.

A identidade profissional envolve a compreensão do papel social da docência. O professor iniciante precisa reconhecer que sua atuação interfere diretamente na aprendizagem, na autoestima, na formação cidadã e nas possibilidades de desenvolvimento dos estudantes. Essa consciência fortalece o compromisso ético com o ensino e com a escola pública ou privada em que atua. Ensinar não é apenas cumprir carga horária; é participar da formação humana de sujeitos que carregam histórias, expectativas e direitos.

Pimenta (1999) contribui para esse debate ao afirmar que a identidade docente se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão de tradições e da reafirmação de práticas socialmente relevantes. No caso do professor iniciante, essa

construção passa por perguntas fundamentais: que professor desejo ser? Que concepção de ensino orienta minhas escolhas? Como compreendo meus alunos? Que relação estabeleço com o conhecimento? Como lido com as dificuldades sem perder o compromisso formativo?

A profissionalidade docente refere-se ao conjunto de saberes, valores, atitudes e competências que caracterizam o exercício da profissão. Ela envolve domínio do conteúdo, conhecimento didático, responsabilidade ética, capacidade de avaliação, trabalho colaborativo, comunicação institucional e disposição para aprender continuamente. O professor iniciante começa a construir essa profissionalidade quando percebe que ensinar exige mais do que boa vontade. Exige método, estudo, intencionalidade, compromisso e reflexão crítica.

Ao mesmo tempo, a identidade docente é atravessada pelas condições de trabalho. Turmas numerosas, falta de recursos, baixos salários, excesso de burocracia e desvalorização profissional podem impactar negativamente a experiência do professor iniciante. Assim, não se pode responsabilizar apenas o indivíduo por suas dificuldades. É preciso considerar o contexto institucional e social em que a prática docente acontece. A identidade profissional não se constrói no vazio; ela é moldada também pelas condições oferecidas ao trabalho pedagógico.

Mesmo diante das adversidades, muitos professores iniciantes constroem caminhos criativos para ensinar. Buscam novas metodologias, aproximam-se dos alunos, produzem materiais, dialogam com colegas e reorganizam sua prática. Esse movimento revela que a docência é também espaço de invenção pedagógica. O

professor aprende a ensinar ensinando, mas esse aprendizado torna-se mais potente quando é acompanhado de reflexão crítica. A criatividade docente não nasce do improviso vazio, mas da necessidade de responder com inteligência às situações concretas.

A construção da identidade docente também envolve a superação de modelos simplificados de professor. O iniciante pode chegar à escola com imagens herdadas de seus antigos professores ou de discursos sociais sobre a docência. Algumas dessas imagens podem ser inspiradoras; outras, limitadoras. A prática profissional exige que o professor reconstrua suas referências, selecione aquilo que contribui para a aprendizagem e abandone práticas que reproduzem exclusão, autoritarismo ou ensino descontextualizado.

A identidade profissional, portanto, é processo de autoria. O professor iniciante não deve ser reduzido a alguém que imita modelos alheios. Ele precisa construir sua voz pedagógica, sua forma de organizar o ensino, sua relação com os estudantes e sua compreensão sobre a escola. Essa autoria, porém, não é individualista. Ela se fortalece no diálogo com a teoria, com os pares, com a gestão, com os alunos e com a comunidade escolar. Ser professor é tornar-se autor de uma prática socialmente comprometida.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática docente do professor iniciante é marcada por desafios, aprendizagens e produção de saberes. O início da carreira representa uma etapa complexa, na qual o professor enfrenta o confronto entre a formação inicial e a realidade concreta da escola. Nesse processo, surgem dificuldades relacionadas ao planejamento,

à gestão da sala de aula, à avaliação, à indisciplina, à diversidade dos alunos, à cultura institucional, à relação com as famílias e à construção da identidade profissional.

Entretanto, esses desafios não devem ser compreendidos apenas como obstáculos. Eles também constituem oportunidades de aprendizagem e produção de saberes docentes. Na prática cotidiana, o professor iniciante desenvolve saberes experienciais, aprende com seus erros e acertos, Prática profissional. A dificuldade, quando acompanhada de reflexão e apoio, pode se converter em conhecimento profissional.

A análise realizada permite afirmar que a formação docente precisa ser entendida como processo contínuo. A formação inicial é importante, mas não suficiente. É necessário garantir formação continuada, acompanhamento pedagógico, apoio institucional, mentoria, planejamento coletivo e espaços de reflexão. O professor iniciante precisa ser acolhido, orientado e valorizado, para que possa desenvolver sua prática com segurança, autonomia e compromisso.

Também se conclui que a escola possui papel decisivo na inserção do professor iniciante. Uma cultura escolar colaborativa pode reduzir o isolamento, favorecer a troca de experiências e transformar o cotidiano em espaço de formação. Por outro lado, a ausência de apoio pode intensificar o choque de realidade e comprometer a permanência do professor na carreira. A responsabilidade pela formação do iniciante, portanto, não é apenas individual, mas também institucional e política.

Conclui-se que a produção de saberes docentes ocorre no movimento vivo da prática, no encontro entre teoria e realidade, no

diálogo com os pares e na reflexão crítica sobre o fazer pedagógico. O professor iniciante não é apenas alguém que ainda não sabe ensinar plenamente, mas um profissional em processo de construção, que produz conhecimentos, desenvolve competências e fortalece sua identidade a partir dos desafios que enfrenta no cotidiano escolar.

Por fim, reafirma-se que investir no professor iniciante é investir na qualidade da educação. O início da carreira precisa ser tratado como etapa estratégica de desenvolvimento profissional, e não como simples adaptação individual. Quando a escola e os sistemas de ensino oferecem condições para que o professor aprenda a ensinar com apoio, reflexão e dignidade, a docência deixa de ser uma travessia solitária e passa a ser um projeto coletivo de formação humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FEIMAN-NEMSER, Sharon. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. Teachers College Record, New York, v. 103, n. 6, p. 1013-1055, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

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

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

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

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. Review of Educational Research, Washington, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

¹ Mestre em Educação (UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ - UNESA). Especialista em Informática na Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). E Professor de Matemática Concursado dos anos Finais do Ensino Fundamental vinculado à Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município de Uruçuí, Estado do Piauí (SEMEC-Uruçuí - PI). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID:

<https://orcid.org/0009-0002-9249-7482>. LATTES:

<http://lattes.cnpq.br/5346216112672644>.

² Pós graduação e cursando mestrado. Funcionária pública da prefeitura de Juiz de Fora trabalho com educação infantil e anos iniciais formada em Pedagogia. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

³ Especialista em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário Uninovafapi. Professor Concursado em Pedagogia dos anos iniciais do Ensino Fundamental vinculado a SEMEC Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Uruçuí, Estado do Piauí. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁴ Especialista em Gestão Escolar, Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção = Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI. Especialista em Educação Infantil e Anos iniciais - FAVENI, Professora concursada, Polivalente, Fundamental I : São Domingos do Azeitão, Professora Polivalente concursada, Fundamental I: Benedito Leite MA, Seletista Seduc - Uruçuí PI, Seletista do Estado do Piauí.

⁵ Especialização em Psicopedagogia pela Funiber RJ. Professora concursada na prefeitura de Juiz de Fora MG, nos anos iniciais. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁶ Graduada em Pedagogia/UEMANET, Concursada: Pedagoga/Uruçuí-PI, E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁷ Especialista em Educação Ambiental pela UFJF. Gestora da rede municipal de educação de juiz de fora e professora da mesma rede a 26 anos. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁸ Pedagoga pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Especialista em Psicopedagogia pela FIJ - Faculdades Integradas de Jacarépagua. Psicóloga formada pelo Centro Universitário Universo Juiz de Fora. Especialista em TCC pela Faculdade Sudamérica-Cataguases - Mg, Professora concursada em Pedagogia dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental vinculada à Secretaria de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora-Mg E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁹ Graduada em licenciatura em Pedagogia (FAIBRA). Especialista em Atendimento Educacional pela Faculdade Evangelista (FAEME). Professora seletista da Educação infantil da Prefeitura de TIMON (MA). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)