



CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO SALGADO CURSO
DE EDUCAÇÃO FÍSICA

DÉBORA CONCEIÇÃO TEÓFILO LINO

**A AFETIVIDADE E O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE: UMA
REVISÃO DA LITERATURA**

ICÓ – CEARÁ

2024

DÉBORA CONCEIÇÃO TEÓFILO LINO

**A AFETIVIDADE E O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE: UMA
REVISÃO DA LITERATURA**

Artigo submetido à disciplina de trabalho de conclusão de curso (TCC II) do curso de licenciatura em Educação Física do Centro Universitário Vale Do Salgado (UNIVS) a ser apresentado como requisito para obtenção do título de graduado em Educação Física

Orientador: Prof. Me. Evandro Nogueira de Oliveira

ICÓ – CEARÁ

2024

DÉBORA CONCEIÇÃO TEÓFILO LINO

A AFETIVIDADE E O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE: UMA REVISÃO DA LITERATURA

Artigo submetido à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC II) do curso de licenciatura em Educação Física do Centro Universitário Vale do Salgado (UNIVS) a ser apresentado como requisito para obtenção de nota.

Aprovado em ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof.a Ms. Evandro Nogueira de Oliveira
Centro Universitário Vale do Salgado
Orientador

Prof. Dr. Naildo Santos Silva
Centro Universitário Vale do Salgado
1º examinador

Profa. Me. Maria Socorro Silva
Secretaria Municipal de Educação – Icó
2º examinador

A AFETIVIDADE E O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE:

UMA REVISÃO DA LITERATURA

AFFECTIVITY AND THE BEGINNING OF TEACHING CAREERS: A LITERATURE REVIEW

Débora Conceição Teófilo Lino

RESUMO

Os primeiros anos da docência são marcados por desafios e tensões. A afetividade desempenha um papel fundamental nesse processo, pois atravessa as experiências e decisões dos professores iniciantes. O objetivo central deste estudo é refletir sobre a afetividade como elemento mediador no processo educacional, que configura os modos de pensar e agir do professor. Nesse sentido, esta pesquisa caracteriza-se como uma discussão teórica por meio de uma revisão bibliográfica da literatura. Constatou-se que, durante no início da docência, os professores enfrentam desafios como a precária estrutura das escolas, as frágeis condições sociais de estudantes e o tênue apoio pedagógico. Esses fatores podem levar à exaustão, desmotivação e dificuldade no estabelecimento de relações com a escola, os estudantes, seus pares e a profissão. A ausência de políticas educacionais adequadas e de programas de formação contínua também contribui para a potencialização desses processos. Assim, a dimensão afetiva na iniciação à docência vai além das experiências agradáveis, envolvendo a compreensão de emoções, sentimentos e vivências dos professores. Nesta conjuntura, entendemos que é essencial reconhecer e acolher as experiências dos professores, fornecendo apoio pedagógico para promover um ambiente propício ao ensino e à aprendizagem, visando ao desenvolvimento profissional. Investir em políticas educacionais, como o estabelecimento de redes de apoio entre professores, a implementação de programas de mentoria, bem como no fortalecimento de programas de formação de professores em exercício é crucial para melhorar as condições de trabalho e fortalecer o engajamento e a satisfação dos docentes iniciantes, contribuindo para a qualidade da educação.

Palavras-chave: Formação docente, Professores iniciantes, Afetividade, Políticas educacionais.

ABSTRACT

The early years of teaching are marked by challenges and tensions. Affectivity plays a fundamental role in this process as it permeates the experiences and decisions of novice teachers. The central aim of this study is to reflect on affectivity as a mediating element in the educational process, shaping the ways teachers think and act. This research is characterized as a theoretical discussion through a bibliographic literature review. It was found that during the initial phase of teaching, teachers face challenges such as inadequate school infrastructure, the fragile social conditions of students, and limited pedagogical support. These factors can lead to exhaustion, demotivation, and difficulties in establishing relationships with schools, students, peers, and the profession. The lack of appropriate educational policies and continuous training programs also exacerbates these issues. Thus, the affective dimension in the beginning of a teaching career goes beyond pleasant experiences, encompassing the understanding of teachers' emotions, feelings, and lived experiences. In this context, it is essential to recognize and embrace teachers' experiences, providing pedagogical support to promote an environment conducive to

teaching and learning, aiming at professional development. Investing in educational policies, such as establishing teacher support networks, implementing mentorship programs, and strengthening ongoing teacher training programs, is crucial to improving working conditions and enhancing the engagement and satisfaction of novice teachers, thereby contributing to the quality of education.

Keywords: Teacher training, Novice teachers, Affectivity, Educational policies.

INTRODUÇÃO

Uma parcela significativa da força de trabalho docente é constituída, hoje, de professores iniciantes. De um total de 2.354.194 docentes da educação básica, segundo dados Censo Escolar 2023 (BRASIL, 2023), 79.274 professores tinham idade inferior a 25 anos e 209.750 estavam na faixa de 25 a 29 anos. Esse contingente de professores (289.024) corresponde a aproximadamente 12,28 % do total. São profissionais que, em tese, estão ingressando na carreira educacional, enfrentando os desafios e as expectativas de como será seu desempenho no ambiente escolar.

No que se refere a esse assunto, Nóvoa (2006) afirma que cuidamos muito mal dos novos professores, enfatizando que ela é permeada por uma série de dificuldades e incertezas. Na maioria das vezes, os professores são alocados em escolas com piores estruturas, salas superlotadas e, segundo as palavras do autor, são "jogados à própria sorte". Esses docentes enfrentam desafios não apenas relacionados às tarefas específicas da profissão, como a gestão da sala de aula, o planejamento de atividades pedagógicas e a adaptação ao currículo, mas também à pressão crescente por resultados mensuráveis, que muitas vezes priorizam o desempenho acadêmico em detrimento do processo de formação e aprendizagem.

Outro aspecto relevante são as relações com colegas mais experientes, que frequentemente apresentam uma natureza ambígua, oscilando entre apoio e competição. Essas relações podem influenciar tanto o desenvolvimento profissional quanto o emocional do docente. Nesse cenário, o apoio pedagógico oferecido tende a ser insuficiente ou superficial, não fornecendo uma base sólida para enfrentar os desafios diários da prática educativa. Isso contribui para o aumento da sensação de isolamento e frustração (HUBERMAN, 2002; NÓVOA, 2002; MARCHESI, 2008). Além disso, o recém-formado enfrenta o desafio de ensinar enquanto ainda está aprendendo a ensinar. Nesse processo de desenvolvimento profissional, é igualmente necessário que ele consiga manter seu equilíbrio pessoal (NÓVOA, 2006; SOUZA e REALI, 2020).

Compreender os desafios e as experiências vivenciadas nesta fase é fundamental para que os professores alcancem, por meio de sua práxis, os objetivos da educação. Nesse sentido, ao que aponta Barguil (2007), é preciso compreender que existem esforços e contradições entre os papéis da educação, que devem tanto promover a coesão social quanto o incentivo à mobilidade dos seus membros; além disso, segundo o autor, os interesses da sociedade, das famílias e dos indivíduos geralmente não coincidem. Nesse contexto, é crucial considerar que essa jornada é mediada por uma dimensão afetiva que é moldada e molda o modo de pensar, sentir e agir dos professores, influenciando, muitas vezes, suas escolhas e a permanência na

Partindo desses pensamentos, torna-se relevante investigar o início da carreira docente considerando o sujeito como um ser histórico e socialmente situado, ou seja, um indivíduo que se transforma na atividade, ao mesmo tempo que produz sentidos e significados através dela. Deste modo, compreendemos que as experiências dos professores iniciantes são atravessadas pelas interações com o contexto social, com a escola, com os alunos, com as famílias e com seus pares. Essas experiências abrangem não apenas os momentos anteriores ao exercício da profissão, mas também as vivências ao longo do processo de formação e as expectativas em relação às experiências futuras.

Nesse contexto, pensar a prática docente é também entender que educação vai além do mero repasse de conteúdos, sendo um campo que abrange crenças, sentimentos, valores e percepções do professor, ou seja, sua subjetividade, envolvendo suas perspectivas em relação à vida, ao conhecimento, aos estudantes e à educação (BAGUIL, 2017). Dessa forma, acreditamos que o início da carreira docente deve se constituir a partir dos saberes docentes, especialmente aqueles que vão além das superfícies tranquilas do conteúdo e mergulham em novos significados, despertando a essência do processo de aprender e ensinar.

Com base nessas ponderações, é relevante questionar até que ponto os professores iniciantes são afetados pelo contexto institucional, especialmente no que se refere ao apoio oferecido pelos profissionais da escola e às condições de trabalho encontradas no início de sua trajetória docente. Nesse cenário, o objetivo central deste estudo é refletir sobre a afetividade como elemento mediador no processo educacional, que configura os modos de pensar e agir do professor. A reflexão sobre este objeto de pesquisa passa pela necessidade de investigar como os afetos vivenciados durante a iniciação à docência — mediados pelas frágeis condições sociais enfrentadas pelos estudantes e suas famílias, pela

falta de estrutura e pelo apoio insuficiente — impactam a experiência dos professores. Compreender as implicações dessas influências é fundamental para promover a formação de professores mais preparados e engajados, capazes de lidar de maneira eficaz com os desafios da educação básica pública. A partir dessas reflexões, surge uma questão central para este estudo: de que forma a afetividade, enquanto elemento mediador no processo educacional, pode configurar os modos de pensar e agir do professor?

Assim sendo, esse estudo caracteriza-se como uma discussão teórica baseada em uma revisão narrativa da literatura, focada na iniciação à docência com ênfase na afetividade. A metodologia selecionou e interpretou estudos para destacar o papel do componente afetivo na formação e desenvolvimento de professores iniciantes.

Os resultados da pesquisa indicam que a afetividade desempenha um papel fundamental na experiência dos professores iniciantes, influenciando suas práticas pedagógicas e a construção de sua identidade profissional. Os educadores enfrentam desafios significativos, como a falta de apoio institucional, condições precárias de trabalho e a pressão por resultados, que podem levar à desmotivação e ao isolamento. A pesquisa destaca a importância de um ambiente escolar que valorize as emoções e as relações interpessoais, além de sugerir que políticas públicas e programas de formação continuada devem integrar a dimensão afetiva, proporcionando suporte emocional e pedagógico aos docentes. Ao final, o estudo sugere repensar políticas públicas, propondo a manutenção, ampliação e criação de programas de acompanhamento no que se refere ao acompanhamento de professores iniciantes.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se por uma discussão teórica fundamentada em uma revisão narrativa da literatura. O processo metodológico adotado foi direcionado para a iniciação à docência, com ênfase particular nos estudos relacionados à afetividade. No contexto deste estudo, uma revisão narrativa foi utilizada para articular a compreensão da afetividade com os processos de inserção de professores iniciantes na carreira docente.

A abordagem envolvida envolveu a seleção de estudos e a interpretação das informações de forma a destacar a importância do componente afetivo na formação e desenvolvimento profissional dos docentes. Deste modo, a busca por fontes não necessitou esgotar todas as publicações disponíveis, nem aplicou estratégias de pesquisa

exaustivas ou sofisticadas. Em vez disso, concentrou-se na análise qualitativa dos textos selecionados

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação do século XXI necessita passar por uma transformação profunda, uma verdadeira "metamorfose" que vai além das estruturas tradicionais herdadas dos séculos passados, como destaca Nóvoa (2022). Para concretizar essa mudança, é essencial reavaliar tanto a formação dos professores quanto o sistema educacional como um todo. Identificar os principais desafios e buscar novos caminhos é indispensável para permitir que a educação se transforme de maneira significativa. Nesse processo, os professores devem estar abertos a mudanças e serem reconhecidos como protagonistas do processo educacional, juntamente com os alunos.

Dessa forma, ao abraçar a ideia de metamorfose na educação, reconhecemos a importância de repensar os modelos estabelecidos, promovendo mudanças significativas na formação de professores e na prática educativa. A educação do século XXI exige um olhar atento às necessidades dos alunos, a valorização dos saberes docentes e a busca constante por novas abordagens e metodologias.

Assim, de modo mais específico, no contexto da formação de professores, é crucial adotar uma abordagem que vá além da busca por respostas prontas. Precisamos compreender a complexidade desse processo e encontrar caminhos que nos permitam compreender os saberes, práticas, demandas e desafios. Isso requer reflexão crítica e disposição para enfrentar os obstáculos que surgem ao longo do caminho.

Portanto, Adotamos aqui uma perspectiva que se alinha à concepção críticoreflexiva no que diz respeito à formação docente. Nesse sentido, nossa visão converge com o que é expresso por Pimenta (2005, p. 24):

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Os escritos da autora valorizam os saberes teóricos outrora sucumbidos pelos saberes da experiência prática. Isto é, Pimenta (2005) estabelece uma relação dialética

entre esses saberes ao discutir o papel da teoria, acrescentando que “os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando e sendo por eles ressignificados” (idem, 2005, p. 26). Dessa forma, a autora entende que a teoria exerce papel importante na formação do sujeito professor, por conceder “perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (idem, 2005, p. 26). Assim, temos a clareza de que a formação docente acontece no movimento da realidade, na apropriação do conhecimento nela produzidos socialmente, bem como pelo sujeito.

Acreditamos que as interações entre os professores e o processo educacional — incluindo todos os agentes envolvidos — são essenciais para que os docentes se apropriem dos saberes e das práticas pedagógicas. Nesse contexto, além da compreensão fornecida por Pimenta (2005), incorporamos os saberes delineados por Barguil (2017), que os organizam em três categorias: conteudístico, pedagógico e existencial. O saber conteudístico abrange os conceitos que o professor irá ensinar, incluindo seu contexto histórico e as condições sociais em que esses conhecimentos se desenvolvem, facilitando a aprendizagem dos alunos. O saber pedagógico envolve teorias de aprendizagem, metodologias, recursos didáticos e a transposição didática, refletindo-se na relação entre professor, conhecimento e estudante, na escolha de materiais didáticos e na dinâmica de sala de aula, garantindo que as opções pedagógicas estejam alinhadas às necessidades e características dos alunos. Já o saber existencial desempenha um papel crucial tanto na formação inicial quanto na continuada do professor, contribuindo para uma formação mais completa e eficaz. Esse saber refere-se às crenças, valores, sentimentos e percepções do docente, envolvendo sua subjetividade e seu modo de sentir, agir e pensar sobre a vida, o conhecimento, o estudante e a educação (BARGUIL, 2017)

É a partir do que propõe o saber existencial que pensaremos a dimensão afetiva da docência. É preciso aproximar-se desse processo considerando as descobertas, desafios, desejos e afetações que o atravessam com uma infinidade de possibilidades, mas apenas algumas delas se concretizarão. Pois, a cada momento, nos deparamos com várias trilhas a seguir, mas precisamos fazer escolhas e optar por um caminho específico. Cada "sim" implica em vários "nãos". A vida é fascinante, sublime e delicada, e uma vez vivida, não há como voltar atrás. (BARGUIL, 2016)

Portanto, a formação docente se dá em meio ao movimento da realidade e à apropriação dos conhecimentos nela produzidos. Ao investigarmos o início da carreira docente, devemos considerar o professor como um sujeito histórico, cujas experiências são influenciadas pela interação com o contexto social. Isso implica reconhecer que as experiências anteriores ao exercício da profissão, as vivenciadas durante o processo e as expectativas em relação às experiências futuras são mediadas pela história e pela cultura aspectos que não devem ser negligenciados na construção de um docente crítico e reflexivo (PIMENTA, 2015).

Com o intuito de aprofundar esta questão, apresentamos autores que se dedicaram à reflexão sobre as fases da vida do professor, como Huberman (1992), Nóvoa (1992) e Marchesi (2008). Esses autores analisam as diferentes etapas da carreira docente, destacando que o "percurso de uma pessoa em uma organização (ou em uma série de organizações) e, assim, compreende como as características dessa pessoa exercem influência sobre as organizações, ao mesmo tempo em que são influenciadas por elas" (NÓVOA, 1992, p. 38). Para enriquecer essa discussão, também serão abordados os estudos de Souza (2009), Cunha (2012) e André (2016, 2018), que analisam o processo de formação de professores iniciantes, oferecendo uma visão mais detalhada sobre o desenvolvimento desses professores.

Huberman (1992), Nóvoa (1992) e Marchesi (2008), possuem em seus escritos aspectos bastante similares no que se refere ao entendimento da construção da carreira docente, pois, elaboram suas teorias considerando um modelo de trajetória baseado em fases, no que se refere ao ciclo profissional docente. Essas fases, estabelecem uma relação entre idade cronológica e tempo de atividade profissional, segundo os autores, esses aspectos são preponderantes no que se refere a identificar o modo como o professor vive o processo formativo.

Nono e Mizukami (2006), ao fazerem uma análise sobre o estudo de Huberman, enfatizam que embora o trabalho do autor considere a criação de perfis arquetípicos, o fato dessas sequências serem estabelecidas na descrição da carreira docente "não significa que não existam professores que nunca parem de explorar, que jamais alcancem a estabilidade na profissão, que se desestabilizem, a qualquer momento, por razões diversas e imprevistas" (NONO e MIZUKAMI, 2006, p. 04). Concordamos com a interpretação feita pelas autoras, no entanto, consideramos que devemos avançar na perspectiva de pensar o professor iniciante como um sujeito que produz ao mesmo instante que é produzido pela

realidade, e que por isso sentirá sua atividade educativa de modo singular, mas sempre mediado pelo social.

Referindo-se aos ciclos que se estabelecem na vida dos docentes, os escritos de Huberman (2002), Nóvoa (2002) e Marchesi (2008) apontam para fases bem definidas e lineares da trajetória dos professores. Segundo os autores, essas fases vão desde a entrada na profissão até a última etapa, classificada pelo desinvestimento ou falta de comprometimento com a profissão. A seguir apresentamos tais fases considerando os escritos dos autores.

A primeira fase é marcada pela entrada na profissão, coexistindo dois estágios: de sobrevivência e de descobertas. Embora não haja um consenso sobre a duração cronológica dessa fase, a literatura disponível aponta em média para os quatro primeiros anos que sucedem da entrada na profissão (SOUZA, 2009; HUBERMAN, 2002; NÓVOA, 2002 e MARCHESI, 2008).

Segundo Nóvoa (2002), a sobrevivência caracteriza-se pelo choque com o real, ou seja, diz respeito aos confrontos iniciais nos quais o sujeito está atuando. Nesse sentido, o autor elabora que: “[...] a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade de fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos [...]” (idem, p. 39), em síntese, o autor fala de um “choque de realidade”, situados principalmente na atividade docente.

Souza (2009) e Nóvoa (2006) acreditam que o professor iniciante precisa de apoio, principalmente dos professores mais experientes para gerir esse choque inicial, pois o mesmo, sem ter com quem compartilhar suas dúvidas acaba ancorando suas práticas à vivências passadas “o que dificulta sua transformação na busca de uma atuação mais significativa e inovadora em sua atividade docente” (Souza, 2009, p. 37).

Huberman (1992), Nóvoa (1992) e Marchesi (2008), apontam para outro fator importante do início da carreira docente – a mudança da postura – isto é, o professor passa de uma postura mais democrática para uma postura eminentemente autoritária, com o decorrer dos anos.

A segunda fase, chamada de estabilização, trata-se de uma “etapa de tranquilidade e de iniciativas profissionais” (MARCHESI, 2008, p. 36), situada na primeira década da vida profissional. O professor nessa etapa da vida profissional se sente mais seguro, acredita mais na sua atuação docente e nas ações desenvolvidas na escola, pois, já conhece uma variedade de métodos e é reconhecido pela comunidade escolar (HUBERMAN,

1992; NÓVOA, 1992 e MARCHESI, 2008). Para Nóvoa (1992), essa fase se inicia quando o professor reconhece a si mesmo, ao mesmo tempo que obtém o reconhecimento dos demais colegas por meio das ações por ele desenvolvidas.

A terceira fase é chamada de diversificação. Nóvoa (1992), alerta para o fato de que nessa fase os percursos individuais se diferenciam, segundo o autor, “as pessoas se lançam então numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc” (p. 41). Entretanto, o autor destaca que há ainda respostas muito parecidas no que se refere ao modo de sentir a docência nessa fase.

Os autores acrescentam que este momento da profissão gera nos professores uma espécie de “momento avaliativo da vida profissional”, ou seja, é nessa fase que os professores fazem um balanço profissional (HUBERMAN, 1992; NÓVOA, 1992 e MARCHESI, 2008). A literatura estudada aponta que este momento ocorre entre os 35 e 50 anos de idade, ou entre os 15 e os 25 anos de atividade docente.

A chamada fase de serenidade é marcada pelo sentimento de tranquilidade, na qual os professores enxergam de forma positiva o seu domínio sobre os conteúdos, sua didática, isto é, se apresentam mais seguros em relação à avaliação dos outros sobre o seu trabalho. Este momento da vida do professor ocorre entre os 45 – 55 anos de idade.

A penúltima fase corresponde ao conservadorismo e às lamentações, pois, os professores, ao olharem no espelho da história comparam o passado ao presente, deste modo, “encontram lá aspectos mais positivos do que na situação atual” (MARCHESI, 2008, p. 37). Nessa conjuntura, Nóvoa (1992, p. 39) ao buscar ligações a partir dos estudos de diversas teorias da psicologia clássica, afirma: “há a tendência, com a idade, para uma maior rigidez e dogmatismo, para uma prudência acentuada, para uma resistência mais firmes a inovações, para uma nostalgia do passado, para uma mudança óptica geral face ao futuro”. O autor, deste modo, afirma que com o passar do tempo o professor declina, mostrando-se diferente tanto no que se refere ao seu comportamento, quanto à sua atividade docente.

A fase do desinvestimento ou a falta de comprometimento, como afirmam os autores, é marcada pelo distanciamento do professor das atividades desenvolvidas na escola. Esse processo denominado “fim da carreira docente”, segundo os estudos, possibilita aos professores dedicarem mais tempo a si mesmos, desprendendo-se das atividades docentes.

Nóvoa (1992), no entanto, ainda nos mostra um dado novo ao fazer uma análise sobre uma pesquisa na qual dedicava-se a estudar docentes que não puderam chegar tão longe no que se refere às suas ambições, isto é, atingir suas perspectivas de futuro, o autor reflete de maneira pontual sobre as dificuldades enfrentadas no percurso da carreira docente. O autor acrescenta aos seus pensamentos a seguinte metáfora de Candide “As pessoas fogem dos horrores da vida social para cultivar o seu jardim”. Deste modo, reafirma que o professor no desequilíbrio gerado pelas dúvidas gestadas no processo de constituição da idade docente, prefere abandonar a carreira a procurar modos de superação.

Seria esse um aspecto importante para refletirmos sobre o início da carreira docente, diferente das perspectivas que a naturalizam. Ou seja, o processo de iniciação à docência deve considerar os percursos gestados historicamente pelo sujeito. Deste modo, a entrada no campo profissional não deve ser compreendida como algo exterior ao professor.

Com o intuito de retomar o foco do nosso estudo, nos debruçaremos sobre alguns aspectos sobre o início da carreira docente. Os autores aqui estudados, afirmam que este momento é caracterizado por rupturas significativas, as quais se configuram em descobertas. Essas descobertas “traduzem o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, seus alunos, seu programa), por se sentir colega em um determinado corpo profissional” (NÓVOA, 1992, p. 39).

Esses elementos também são trazidos no estudo de Nono e Mizukami (2015), nelle as autoras afirmam que[...] o início na carreira representa uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos ajustes a serem feitos em função da realidade do trabalho e do confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão (NONO e MIZUKAMI, 2005, p. 02).

Os escritos de Huberman (1992); Nóvoa (1992); Marchesi (2008); Souza (2009); André (2018) sinalizam para contradições existentes nos primeiros anos de docência, isto é, o professor iniciante não consegue enxergar a aplicação teórica, talvez advindos da sua inexperiência com o ambiente que o cerca, assim, o fato de ser ele agora responsável por uma sala de aula ao mesmo instante em que necessita desempenhar seu papel frente aos outros colegas, pode exercer no professor desmotivações.

Marchesi (2008), sugere que os docentes principiantes vivenciam o início da carreira com ilusão, pois partem de cenários utópicos, isto indica que o professor iniciante

é distante da realidade educacional, uma vez que não consegue pensá-la de modo concreto. Concordando com o autor, Nono e Mizukami (2015) apontam para esse período como “marcado, em geral, pela desilusão e pelo desencanto e que corresponde à transição da vida de estudante para a vida mais exigente do trabalho” (p. 2 - 3). Ainda, na tentativa de trazer uma possível explicação para essa situação, Duarte (2015, p. 04), diz que o professor encontra novos desafios nesse momento da profissão, “podendo perceber um distanciamento entre o idealizado durante a formação inicial e a realidade encontrada na sala de aula e na própria escola, o que coloca em xeque seus conhecimentos”.

Entretanto, Novoa (2006) e Cunha (2012) alertam para os descontentamentos gerados no início da carreira docente. Os autores ponderam que, embora estudos apresentem uma postura mais serena do professor em seus primeiros anos de docência, uma condição não é consequência da outra, os novos e frequentemente jovens professores passaram a ser designados para ocupar cargos que outros não mais desejavam, muitas vezes em escolas de difícil acesso, atendendo as classes populares e esquecidas pelas políticas públicas.

Assim, parece haver um consenso entre os autores apresentados de que o início da carreira docente é um período marcado por rupturas significativas. Essas rupturas afetam profundamente a forma como os professores lidam com os desafios da profissão e, conseqüentemente, irão ou não perseverar na carreira.

Acreditamos que refletir sobre os percursos da vida do professor, com ênfase no componente afetivo, é uma tarefa fundamental. Essa reflexão deve se basear na compreensão de que o trabalho docente envolve “(...) emoções, afetos, e a capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos”. (TARDIF, 2002, p. 130)

De todo modo, a constituição do sujeito professor passa pela “compreensão da relação que o indivíduo estabelece com o trabalho e como nessa relação ele se constitui como ser social, ou seja, constitui a sua individualidade” (DUARTE, 2015, p. 04). É, portanto, a partir das relações com o mundo do trabalho, com o mundo social e o mundo individual que o homem se constitui e se transforma.

Outro fator importante, o qual devemos considerar, é apresentado por Soares (2011, p. 18) o qual diz respeito às relações construídas mutuamente por professores e alunos, segundo o autor é “no espaço da sala de aula que pulsa a vida da escola e por extensão, das pessoas que nela atuam”. Dessa forma, é no espaço da sala de aula (seja qual

for ela) que os processos de transmissão e apropriação acontecem, e por consequência, também o processo de constituição do professor.

Desse modo, neste estudo, consideramos o professor como sujeito historicamente e socialmente constituído. É também nessa perspectiva que compreendemos a iniciação à docência, isto é, considerando-a não um fenômeno naturalmente mediado pelo medo, mas um processo em movimento, cujos desafios vividos pelo professor nessa fase devem ser analisados como fenômenos históricos que constituem a dimensão afetiva do início da carreira profissional docente.

Com base nesses conceitos, esta investigação foca na Dimensão Afetiva, reconhecendo que os processos afetivos são tão fundamentais quanto aos aspectos cognitivos, técnicos e pedagógicos no desenvolvimento profissional dos professores. Acreditamos que a indissociabilidade entre formação e afetividade implica que os professores iniciantes se desenvolvem não apenas pelo exercício do trabalho docente, mas também por meio de suas experiências e interesses afetivos, que gradualmente se integram à construção de sua identidade profissional.

Desta forma, ao que aponta Musha e Berezoschi (2018) a afetividade, longe de se opor à racionalidade ou ser apenas uma questão biológica ou instintiva, é mediada por um sistema simbólico que integra a cultura humana. Ela não é um aspecto acidental, mas parte fundamental da essência humana. Assim sendo, as emoções experimentadas por professores iniciantes exercem uma influência decisiva sobre suas práticas pedagógicas, escolhas metodológicas e o desenvolvimento de sua identidade profissional.

No entanto, é importante entender que o conceito de afetividade, como definida por Leite e Tassoni (2002), abrange tanto os sentimentos de origem psicológica quanto as emoções de origem biológica, e está intrinsecamente relacionada à história de constituição do sujeito, na qual o social e o biológico se entrelaçam. Por isso, é necessário compreender que as expressões humanas só podem ser compreendidas considerando os afetos que as acompanham (SOARES, 2011).

Embora os fenômenos afetivos tenham uma natureza subjetiva, eles não podem ser dissociados do contexto sociocultural em que ocorrem. Essas características são profundamente influenciadas pelas interações entre os indivíduos e pela qualidade dessas relações. As emoções e os afetos vivenciados em contextos educacionais, por exemplo, são moldados pelas dinâmicas sociais e culturais que envolvem o ambiente escolar, como expectativas e os valores de dada sociedade. Assim, o desenvolvimento afetivo dos

professores e alunos reflete não apenas suas experiências pessoais, mas o modo como se relacionam com a escola, por exemplo (LEITE e TASSONI, 2002).

Assim, preciso reconhecer que a afetividade transcende a mera vivência de experiências agradáveis, abarcando a compreensão de que todas as experiências humanas estão ligadas às emoções e aos sentimentos. Então, a dimensão afetiva revela-se nas no fazer docente, no dia a dia da escola, nas relações, por isso destacamos a importância de acolher as vivências do outro e auxiliá-lo na compreensão de suas emoções. Nesse sentido, entendendo as complexidades do início da atividade docente, é imprescindível, ao professor iniciante, abandonar a idealização da escola como um espaço calmo, de estudantes obedientes, de colegas amigáveis e estar preparado para acolher um ser lugar real, com suas complexidades e dores.

As relações de base empatia e acolhimento têm o potencial de criar um ambiente de aprendizagem mais enriquecedor, em contrapartida a ausência de apoio emocional pode gerar exaustão, desmotivação e até impactos negativos no desempenho docente. Nesse sentido, Nóvoa (2006) afirma que se não conseguirmos desenvolver formas mais harmoniosas e consistentes de integração para os professores, intensificaremos, nos primeiros anos de profissão, dinâmicas de sobrevivência individual que inevitavelmente resultarão em um fechamento individualista dos professores. Por isso, torna-se necessário compreender como os afetos permeiam esse processo e buscar estratégias que promovam um clima escolar mais acolhedor, cooperativo e coletivo.

Ao refletirmos sobre a dimensão afetiva nesta fase da carreira, buscamos entender as dinâmicas, desafios e potencialidades do vínculo professor-escola. Esse entendimento oferece subsídios teóricos e metodológicos valiosos para pesquisadores, educadores e formadores de professores, apoiando o aprimoramento de suas práticas. Além disso, o aprofundamento dessas questões pode contribuir para a construção de uma base teórica sólida, que dê suporte às práticas educacionais e promova a melhoria da qualidade da educação, incluindo o desenvolvimento de apoio e mentoria docente.

Segundo Souza e Reali (2020) a mentoria, além de fortalecer o processo de formação de professores iniciantes, pode se caracterizar como um rico contexto para o desenvolvimento profissional dos professores experientes, pois proporciona um espaço para o compartilhamento de ideias e práticas, além de promover o desenvolvimento de disposições, conhecimentos e habilidades relacionadas ao ensino e à aprendizagem do

ensino. Esse processo contribui significativamente para a formação contínua dos mentores e para a melhoria da prática pedagógica dos professores em início de carreira.

No entanto, além do que já refletimos até aqui, é importante destacar os diversos paradoxos na profissão docente (NÓVOA, 2006). O autor, aponta para a necessidade de olharmos atentamente para esses desafios, e elenca três paradoxos da profissão. Primeiro, existe um contraste entre as múltiplas demandas impostas à escola e a crescente fragilidade do status dos professores, que perderam prestígio ao longo dos anos. Em segundo lugar, há uma discrepância entre a valorização da sociedade do conhecimento e a forma com que os professores são tratados, evidenciada pela percepção de que qualquer pessoa pode ser professor sem necessidade de uma formação e condições adequadas. Por último, destaca-se o paradoxo entre a retórica do “professor reflexivo” e a falta de condições reais de trabalho e desenvolvimento profissional que sustentam esta ideia.

Um deles, por exemplo, é a falta de estrutura nas escolas, como a precariedade das instalações físicas, a escassez de materiais didáticos e a falta de recursos tecnológicos, contribui para a dificuldade no estabelecimento de uma relação saudável e produtiva entre professores e alunos. Esses obstáculos podem gerar frustração e desmotivação tanto nos professores iniciantes quanto nos alunos, afetando o processo de ensino-aprendizagem.

Sobre esse assunto, Leite e Tassoni (2002) acrescentam que as relações entre professor e aluno são mediadas por uma dimensão do afeto, isto é, o comportamento do professor, por exemplo, em sala de aula, através de suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos, afeta cada aluno individualmente, para os autores “o que se diz, como se diz, em que momento e por quê - da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento e por quê - afetam profundamente as relações professor-aluno e, conseqüentemente, influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem” (idem, p.06).

Além disso, as políticas públicas externas para a educação básica muitas vezes são insuficientes para enfrentar os desafios vivenciados pelos professores. A falta de programas de apoio, acompanhamento docente e de formação continuada adequada compromete o trabalho dos professores, pautando-o quase sempre em uma lógica de individualismo, isto é, “cada professor com sua turma, com seus textos, com sua Didática ... O professor, quando reflete sobre sua prática, o faz isoladamente, sem apoio institucional, impedindo, mais uma vez, de compreender o sentido de coletivo e colegiado.” (BARGUIL, 2007)

Para André (2018, p.06), é preciso desenvolver “programas especiais para os iniciantes ou criar condições para que as escolas possam desenvolver projetos que favoreçam a transição de estudante a professor ou o ingresso em uma nova cultura profissional.” Além disso, é fundamental que tais programas proporcionem suporte contínuo e personalizado, promovendo um ambiente de aprendizagem que auxilie os novos professores tanto no que se refere à gestão dos processos de ensino e aprendizagem, como na gestão das suas emoções e relações com o todo os agentes que compõe o processo educacional.

Embora tenhamos notado, na última década um avanço com programas de formação de professores tais como o Programa Interinstitucional de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de Residência Pedagógica, ainda, “não temos programas, políticas e formações continuadas de âmbito nacional voltadas para a inserção na carreira docente no Brasil.” (OLIVEIRA, BAHIA e NEVES, 2022). Uma possibilidade seria, como citamos anteriormente, criar e ampliar programas de mentoria, pois, esta configura-se como uma modalidade formativa que promove o desenvolvimento profissional e a aprendizagem da docência tanto para iniciantes quanto para professores experientes. (SOUZA e REALI, 2020).

Portanto, é necessário fortalecer, criar e ampliar políticas públicas relacionadas à formação e acompanhamento de professores iniciantes, entendendo que, para além da gestão da sala de aula e do trabalho docente, existem outros componentes, como a afetividade, que devem ser reconhecidos como um elemento que atravessa o desenvolvimento docente, configurando o modo de ser, pensar e agir dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou a dimensão afetiva como um elemento que atravessa o processo de formação e atuação de professores iniciantes, ao demonstrar que as emoções e as relações interpessoais têm um papel central na construção da identidade docente. Ou seja, mais do que o domínio das competências técnicas e pedagógicas, os estudos apontam que é imprescindível considerar o componente afetivo imbricado ao processo educacional, pois, influencia diretamente a qualidade do ensino e o envolvimento dos professores com a profissão, seus pares, alunos.

Os desafios enfrentados pelos professores no início da carreira são diversos e vão além das dificuldades com planejamento e gestão de sala de aula. A falta de apoio

institucional, as condições precárias de trabalho, a falta de acompanhamento e a pressão por resultados imediatos contribuem significativamente para o estresse e o isolamento dos docentes. Esses fatores impactam profundamente a maneira como os professores se relacionam com o ambiente escolar, afetando sua motivação e desenvolvimento profissional.

Já no que tange as políticas públicas para a formação e o acompanhamento dos docentes precisam ser repensadas e fortalecidas. A criação de programas de acompanhamento sistemático dos professores, desde a sua entrada na carreira, pode garantir o suporte necessários aos jovens docentes e ser decisivo no seu processo de permanência na profissão. Por isso, tais iniciativas podem incluir a escuta ativa dos anseios, angústias e perspectivas dos professores iniciantes, fornecendo-lhes suporte emocional e pedagógico adequado para que possam lidar com as adversidades do dia a dia.

A afetividade, nesse sentido, não deve ser vista apenas como um elemento secundário, mas sim como uma dimensão que atravessa ao processo de formação e

desenvolvimento dos professores. Ela influencia diretamente a maneira como os educadores constroem suas práticas pedagógicas, se relacionam com seus alunos e enfrentam os desafios cotidianos da sala de aula. Promover um ambiente mais humano, onde as emoções sejam reconhecidas e valorizadas, pode contribuir para a formação de professores mais conscientes de seu papel social e mais comprometidos com a transformação educacional.

Por fim, este trabalho abre espaço para a realização de novas pesquisas que possam aprofundar a compreensão sobre a dimensão afetiva na docência. Compreender como as relações humanas e as experiências emocionais estão imbricadas à prática educativa é fundamental para que se possa promover a construção de um campo de estudos que reconheça a complexidade da experiência docente.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. DE . Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230095, 2018.

BARGUIL, P. M. Aprendizizes em múltiplos espaços-tempos. In: BARGUIL, P. M. (org.). *Aprendiz, Docência e Escola: novas perspectivas*. Fortaleza: Imprece, 2017.

BARGUIL, P. M. A Didática nos cursos de licenciatura: o futuro educador e a avaliação contínua. In: OLINDA, Ercília Maria Braga; FERNANDES, Dorgival Gonçalves (Orgs.). Práticas e aprendizagens docentes. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

DA CUNHA REIS, Valéria Teixeira; PRATA, Mary Anne Rodrigues; SOARES, Adriana Benevides. Habilidades sociais e afetividade no contexto escolar: Perspectivas envolvendo professores e ensino-aprendizagem. Psicologia argumento, v. 30, n. 69, 2012.

DUARTE, Vanessa Filipa Brilha. O voluntariado no ensino superior: um estudo exploratório. 2015. Tese de Doutorado.

LEITE, Sérgio Antônio S. e TASSONI, Elvira Cristina M. A Afetividade em Sala de Aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, Roberta e SADALLA, Ana Maria (Orgs.). Psicologia e Formação Docente: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

NONO, M. A; MIZUKAMI, MGN Casos de Ensino e Processos de Aprendizagem Profissional Docente. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 83, n. 203/204, p. 205, 2006.

NONO, M. e MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e procesos formativos de professoras iniciantes. In: REALI, A. M. de M. R. e MIZUKAMI, M. G. (orgs.). Processos formativos da docência: conteúdos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2005.p. 143-161.

NONO, M.; MIZUKAMI, M. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 87, n. 217, 1 dez. 2006.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Nada substitui o bom professor.** Palestra proferida no Sindicato dos Professores de São Paulo, São Paulo, 2006.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e trabalho pedagógico. Educa, 2002.

NÓVOA, Antonio. O professor, sua formação e a práxis. In: I Congresso Internacional de Educação. Foz do Iguaçu-PR, Faculdade União das Américas, 09 a 11 de outubro de 2006.

OLIVEIRA, Sandra de; BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; NEVES, Antônia Regina Gomes. Professores Iniciantes e Coformação: Indicações para as Políticas Públicas De Formação Continuada. ETD - **Educ. Temat. Digit.**, Campinas , v. 24, n. 4, p. 882-902, out. 2022 .

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Educação e pesquisa, v. 31, p. 521-539, 2005.

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

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. Psicologia escolar e educacional, v. 13, p. 179-182, 2009.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Docente. Petrópolis: Vozes, 2002.