

CAPÍTULO IV

PROFESSORES INICIANTEs, O CURRÍCULO E OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DOCENTE

DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/ltt04>

Larissa Stefany de Oliveira ¹

Ricardo Luiz de Bittencourt ²

¹ Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. Professora da rede estadual de Santa Catarina. E-mail: larissastefanydeoliveira2002@gmail.com.

² Graduado em Filosofia e Pedagogia. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. Professor da rede estadual de Santa Catarina e da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. E-mail: rlb@unesc.net

INTRODUÇÃO

Para compreender o processo de formação do professor, é necessário considerá-lo a partir das relações que o atravessam no interior do campo educacional, nas quais o sujeito é progressivamente constituído por jogos de poder que organizam modos de pensar, agir e se posicionar na docência. Nessa direção, a formação não se apresenta como um percurso puramente individual, mas como um processo que se produz nas relações institucionais, nos discursos que circulam sobre a profissão e nas práticas que regulam o cotidiano escolar.

Ao concluírem a formação inicial em cursos de licenciatura, muitos professores ingressam em diferentes redes, níveis e modalidades de ensino e deparam-se com um cotidiano escolar que nem sempre corresponde aos referenciais construídos durante a formação acadêmica. O início da carreira é marcado pelo confronto entre os discursos pedagógicos aprendidos na universidade e as exigências concretas do trabalho docente, tais como a gestão da sala de aula, o cumprimento de rotinas institucionais, a relação com os estudantes e as famílias, bem como as condições objetivas de trabalho. Inserido em um coletivo composto por professores em diferentes fases da carreira, o professor iniciante passa a ajustar suas práticas às normas já estabilizadas da escola, sendo progressivamente integrado a modos específicos de organização do tempo, do espaço e do fazer docente (Huberman, 2000).

Essas reflexões permitem compreender que a formação docente não se encerra na graduação. Ao contrário, é na prática cotidiana

que o professor enfrenta os dilemas entre teoria e realidade, ajusta suas concepções pedagógicas e constrói sua identidade profissional. O currículo, as rotinas e as relações escolares tornam-se elementos centrais nesse processo, pois atravessam o modo como o docente se percebe e é percebido no espaço educativo.

Nas últimas décadas, o debate sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente tem se intensificado diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas que atravessam o campo educacional. A ampliação das demandas por inclusão, diversidade e inovação pedagógica exige que o professor desenvolva novas competências e, ao mesmo tempo, repense os fundamentos éticos e políticos de sua prática. Nesse cenário, o início da carreira representa o momento em que o docente articula suas referências formativas às condições concretas de trabalho e às expectativas institucionais que o cercam (Silvestre; Silva, 2025).

A reflexão sobre o currículo e os processos de subjetivação permite compreender como os discursos e as práticas presentes na escola produzem modos específicos de ser professor. Entender o currículo como espaço de produção de sentidos e de poder implica reconhecer que ele molda tanto os conteúdos que se ensinam quanto as identidades que se constroem (Silva, 1999). Assim, a docência é vista aqui como um processo de constituição subjetiva, no qual o professor iniciante aprende não apenas a ensinar, mas também a se reconhecer como sujeito de sua própria prática.

Diante disso, compreender a trajetória do professor iniciante sob a ótica do currículo que produz subjetivação docente torna-se relevante não apenas para o campo da formação de professores, ademais para o aprofundamento das análises sobre as formas pelas quais a docência é significada e vivida no cotidiano escolar. As investigações que se debruçam sobre o início da docência possibilitam problematizar os modos pelos quais a formação docente tem sido historicamente organizada, favorecendo a compreensão do professor como sujeito histórico, cultural e político, constituído nas e pelas relações institucionais que permeiam o seu fazer cotidiano. Essa perspectiva amplia o entendimento da profissão docente ao evidenciar as articulações e tensões entre dimensões pessoais e institucionais, individuais e coletivas.

Nesse contexto, o presente capítulo tem como objetivo analisar de que forma o currículo contribui para a formação da identidade profissional de professores iniciantes. O estudo possui caráter qualitativo, desenvolvido por meio de procedimentos bibliográficos e exploratórios. Dessa forma, a pesquisa está fundamentada, principalmente, nos seguintes autores: Huberman (2000) que discute as fases da carreira docente; Silva (1999) ao abordar as dimensões culturais do currículo; e Foucault (1995 e 2016) cujas reflexões sobre subjetivação subsidiam a análise da constituição do sujeito professor.

A análise dessas questões possibilita a identificação dos modos pelos quais se constituem as experiências de professores em início de carreira, abrindo espaço para a problematização dos processos de acolhimento institucional, da relação entre teoria e prática e dos percursos for-

mativos que atravessam a docência. Espera-se que a reflexão produzida a partir desta pesquisa contribua para a compreensão do cotidiano escolar e dos dispositivos que organizam as práticas pedagógicas e institucionais que incidem sobre os profissionais em início de carreira. O presente capítulo está organizado em duas seções principais: Professor Iniciante; e Currículo e os Processos de Subjetivação Docente.

PROFESSOR INICIANTE

Compreender o percurso do professor iniciante é essencial para refletir sobre os processos de formação e construção da identidade docente. A entrada na carreira é marcada por intensas transformações, desafios e descobertas, momento em que o professor se depara com o contraste entre o que aprendeu na formação inicial e as exigências concretas do cotidiano escolar. De acordo com Huberman (2000), os primeiros três anos de docência constituem o estágio de sobrevivência, caracterizado pelo impacto da realidade escolar e pela distância entre os ideais construídos na universidade e as práticas necessárias no ambiente educativo. Nesse período, o professor enfrenta o chamado *choque de realidade*, que exige reorganizar saberes, revisar concepções e encontrar estratégias para lidar com situações imprevistas.

O desenvolvimento profissional, contudo, não ocorre de maneira linear. Huberman afirma que “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, re-

gressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (2000, p. 38). Essa perspectiva evidencia que o percurso docente é permeado por avanços e retrocessos, que refletem tanto aspectos pessoais quanto contextuais da profissão. Assim, o professor iniciante vivencia diferentes fases que contribuem para a constituição de sua identidade, influenciadas pelas condições de trabalho, pelas relações interpessoais e pelas oportunidades de formação.

A iniciação à docência representa uma etapa decisiva para a consolidação identitária, bem como um período de vulnerabilidade e possíveis desistências. Silvestre e Silva (2025) apontam que, diante de uma realidade complexa e exigente, muitos professores se sentem desestruturados, inseguros quanto à própria competência e questionam a eficácia da formação inicial. Esses sentimentos são intensificados em contextos de trabalho marcados pela precarização, especialmente em escolas interiorizadas ou de regiões socialmente desfavorecidas, onde as condições físicas e pedagógicas são limitadas e a valorização profissional é reduzida. Nessas circunstâncias, o abandono da profissão se torna mais frequente, revelando o quanto a inserção docente depende de políticas de acolhimento, acompanhamento e valorização.

Em muitas instituições, os professores iniciantes são designados para as turmas mais desafiadoras, com horários fragmentados e escasso suporte pedagógico, o que amplia o sentimento de isolamento e de impotência frente às demandas da profissão (Silvestre; Silva, 2025). Além disso, há o peso simbólico da cultura escolar, na qual falas como “ainda dá tempo de mudar de profissão” ou “é porque você está come-

cando agora” refletem uma desmotivação coletiva e naturalizam a ideia de que a docência é uma profissão de sacrifício. Essa percepção interfere diretamente na construção da identidade do professor iniciante, que precisa reafirmar constantemente sua escolha profissional.

A escola, enquanto espaço social, cultural e político, desempenha papel central na formação e no desenvolvimento dos professores em início de carreira. Segundo Nóvoa (1995, p. 16), “As escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos atores educativos internos e externos [...]”. Dessa forma, o ambiente escolar molda a forma como o professor iniciante compreende e reelabora sua prática, possibilitando trocas entre docentes em diferentes estágios profissionais. A qualidade dessas interações, bem como as condições materiais e pedagógicas oferecidas, influenciam diretamente o processo de profissionalização docente. Em muitos casos, as dificuldades enfrentadas não se limitam à falta de infraestrutura, mas também à ausência de espaços coletivos de reflexão e apoio, fundamentais para que o professor possa articular teoria e prática de forma significativa.

Soares (2004) observa que lidar com a diversidade de situações e com a complexidade das relações escolares exige do professor iniciante mais do que a mera adaptação a normas e rotinas institucionais. É necessário compreender o significado das interações cotidianas e participar da construção de práticas coletivas. Essa vivência cotidiana, permeada por tensões e aprendizagens, constitui um espaço de produção de saberes e de experiências formativas. Ao mesmo tempo, a organização escolar reflete relações de poder e saber, traduzindo estratégias e táticas que se

manifestam nas ações pedagógicas e nas escolhas cotidianas dos professores. Assim, a escola é simultaneamente o lugar onde se reproduzem estruturas e emergem possibilidades de transgressão.

A profissão docente é marcada por características singulares, nas quais a competência técnico-profissional se manifesta na ação de ensinar, resultando na aprendizagem dos alunos. A prática docente vai além de habilidades técnicas, configurando-se como uma ação social e política, permeada por valores e conflitos que influenciam a vida de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o ensino exige constante reflexão, sensibilidade e a capacidade de reconhecer o outro como parte integrante do processo educativo (Soares, 2004).

A formação inicial, embora essencial, não é suficiente para suprir as demandas complexas da realidade escolar. Bittencourt e Silva (2024, p. 3) destacam “a importância do professor como um profissional reflexivo, pesquisador e capaz de criar práticas que mobilizem habilidades e competências”. Essa concepção articula-se à ideia de práxis, compreendida como a unidade entre teoria e prática, que permite ao professor resistir à reprodução de modelos e construir saberes a partir de sua experiência.

A universidade tem papel determinante nesse processo, pois é durante a formação inicial que se estabelecem as bases conceituais e metodológicas da docência. No entanto, é fundamental que essa formação seja construída em diálogo com a realidade escolar, de modo que o futuro professor possa compreender os desafios concretos da profissão e desenvolver competências para superá-los. Programas de integração en-

tre teoria e prática, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica, constituem algumas das possibilidades para aproximar o estudante das situações reais de ensino e fortalecer sua identidade profissional.

Ainda, segundo Bittencourt e Silva (2024), o saber docente é resultado de múltiplas influências, das condições concretas de trabalho, da personalidade e da trajetória individual. Assim, cada professor traz consigo saberes plurais, constituídos em sua bagagem sociocultural e reelaborados no contato com o ambiente escolar. O processo formativo é contínuo e requer investimento pessoal, criatividade e abertura para aprender com os pares. Estar em formação significa reconhecer-se em movimento, consciente de que o desenvolvimento profissional depende tanto da busca individual quanto das condições institucionais que favorecem a aprendizagem coletiva.

A formação do professor é contínua e não depende de momentos formais ou pontuais de reflexão pedagógica: ela se dá no cotidiano escolar, atravessada por práticas, normas e relações de poder. Conforme Foucault (1995), o sujeito não é dado, mas produzido pelos saberes e pelas práticas que o envolvem. Na docência, isso significa que a identidade profissional se constitui nas interações diárias, nas regras institucionais e nos modos de agir e falar valorizados na escola. Nesse sentido, a atuação docente é inseparável da comunidade escolar, que define limites, possibilidades e sentidos para a prática pedagógica.

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão emocional da docência. Os primeiros anos de carreira são marcados por experiências

afetivas intensas, em que o entusiasmo inicial convive com a insegurança, a frustração e a autocrítica. Lidar com as emoções emerge como um desafio intrínseco à prática profissional, uma vez que interfere na tomada de decisões, no engajamento com os alunos e na eficácia das ações pedagógicas. Compreender e problematizar essa dimensão permite refletir sobre como o contexto escolar, o apoio institucional e as relações interpessoais influenciam o desenvolvimento emocional do professor.

Silvestre e Silva (2025) acrescentam que a inserção profissional é atravessada por desafios que ultrapassam o domínio do conteúdo ou das técnicas pedagógicas. As questões étnico-raciais, de gênero, religiosas e culturais compõem o cotidiano das escolas e exigem do professor uma postura sensível e crítica frente à diversidade. Os autores destacam que muitos docentes desconhecem o território em que atuam, não estabelecem vínculos com a comunidade e, por isso, têm dificuldade em compreender os significados e as identidades presentes nesse espaço. Reconhecer o território, os alunos e as suas famílias é parte essencial do trabalho docente, pois permite desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas e socialmente comprometidas.

Cada comunidade escolar possui características, histórias e valores próprios, que moldam as relações entre seus sujeitos e influenciam o modo como o currículo é vivido e reinterpretado. Nenhuma escola é idêntica a outra: cada uma carrega marcas de sua região, de sua composição social e das trajetórias individuais de professores e estudantes. Essas especificidades fazem com que o trabalho docente precise ser constantemente adaptado às realidades locais, reconhecendo saberes

comunitários, práticas culturais e modos de vida que, muitas vezes, não aparecem nos documentos oficiais. Como afirmam Silvestre e Silva (2025), a compreensão do território e de suas particularidades constitui dimensão essencial da prática docente, sobretudo no início da carreira, pois possibilita desenvolver ações pedagógicas sensíveis, contextualizadas e alinhadas às necessidades de cada grupo.

Considerar as particularidades de cada contexto escolar também significa compreender que o currículo não deve ser visto como algo fixo ou universal, mas como um campo de negociação e construção coletiva. As práticas pedagógicas ganham sentido quando se conectam às realidades vividas pelos alunos e às demandas da comunidade em que a escola está inserida. Assim, o professor iniciante precisa aprender a escutar o território, reconhecer os saberes locais e incorporar essas vozes na sua prática docente, construindo uma educação significativa e socialmente comprometida.

A pesquisa realizada por Silvestre e Silva (2025) também aponta que professores iniciantes relatam dificuldades em aspectos como planejamento, didática e gestão da sala de aula, além da pressão por resultados e da sobrecarga de tarefas. Tais desafios, somados à insegurança sobre o plano de carreira e à desvalorização profissional, geram um sentimento de incerteza e desgaste emocional. Diante desse cenário, a permanência e o desenvolvimento do professor na carreira dependem da criação de políticas que promovam condições dignas de trabalho, formação continuada e reconhecimento social.

Pensar a docência, nesse sentido, implica compreender que o início da carreira não constitui um momento isolado ou excepcional, mas integra um conjunto de processos de constituição profissional que se produz ao longo do tempo, em estreita relação com as práticas institucionais, os discursos pedagógicos e as condições concretas de trabalho. A formação inicial e continuada insere-se em dinâmicas coletivas que atravessam a profissão docente, sendo permeadas por disputas, normas e expectativas que orientam os modos de ser professor em diferentes contextos escolares. O docente iniciante, nesse cenário, não apenas recebe orientações, mas é interpelado por práticas e discursos que o posicionam, ao mesmo tempo em que pode tensionar, deslocar e problematizar formas já estabilizadas de exercer a docência. A consolidação de uma cultura de formação permanente passa, assim, pela análise crítica dessas relações e pela problematização dos modos como a profissão vem sendo produzida no cotidiano escolar.

CURRÍCULO E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DOCENTE

Compreender o currículo como espaço de produção de subjetividades implica reconhecer que ele não se reduz à mera organização de conteúdos ou à transmissão de saberes formais. Hornburg e Silva (2007) destacam que o currículo é intencional e atravessado por relações de poder, sendo diretamente responsável por moldar aquilo que somos e aquilo em que nos tornamos. Essa perspectiva evidencia que o currículo não é neutro: ele não apenas organiza práticas pedagógicas, mas influen-

cia modos de pensar, agir e se relacionar no interior da escola, afetando a constituição da identidade docente.

Para o professor iniciante, o contato com o currículo escolar representa uma experiência formativa complexa, na qual teoria e prática entram em tensão. O currículo atua como um dispositivo de poder-saber, regulando condutas, legitimando determinados conhecimentos e modos de ensinar, enquanto silencia outros saberes e experiências. Nas escolas públicas, especialmente, observa-se que as relações internas frequentemente favorecem alunos economicamente favorecidos, refletindo e reproduzindo, em microescala, as estruturas da sociedade capitalista. Assim, o currículo contribui para a formação de trabalhadores adequados a diferentes funções sociais, desde cargos de liderança até funções subordinadas na produção, reafirmando uma lógica de hierarquização social e cultural (Hornburg; Silva, 2007).

A seleção de saberes para o currículo é, em si, uma operação de poder. Conforme Tomaz Tadeu da Silva (2010), o currículo resulta da escolha de determinados conhecimentos a partir de um universo mais amplo, privilegiando uma visão do que é considerado relevante para a formação do indivíduo. Destacar certas identidades e subjetividades como ideais é, portanto, uma operação de poder que define os caminhos possíveis para os professores e estudantes. Para o professor iniciante, essa seleção implica entrar em contato com saberes já hierarquizados, experimentando a tensão entre a valorização de certos conteúdos e a necessidade de se engajar criticamente com as experiências e realidades dos alunos.

O currículo, no entanto, não se limita aos conteúdos formalmente organizados (currículo explícito). Ele inclui também normas, rotinas, regras e expectativas não declaradas, que abrange desde reuniões e recados da coordenação até planos de aula, avaliações externas e internas, e demais práticas burocráticas que estruturam a vida escolar. Essas práticas moldam o jeito de ser professor, influenciando atitudes, decisões pedagógicas e relações com os colegas e alunos (Silva, 1999). Ao lidar com essas dimensões, o professor iniciante é atravessado por relações de poder que determinam não apenas o que ensinar, mas como ocupar o espaço profissional e negociar sua autoridade na sala de aula.

O currículo não se limita a conteúdos e métodos, mas inclui valores, normas e mensagens implícitas transmitidas pelas interações sociais e culturais na escola (Silva, 1999). Esse conjunto de práticas e discursos afeta diretamente a forma como os professores interpretam suas experiências e elaboram sentidos sobre o seu fazer docente. Assim, compreender como o currículo participa da constituição da identidade profissional implica reconhecer os modos pelos quais ele produz determinadas posições de sujeito, ao mesmo tempo em que abre possibilidades para pequenos deslocamentos, releituras e reconfigurações das práticas pedagógicas.

O processo de subjetivação docente pode ser compreendido como uma experiência produzida e continuamente reelaborada nas relações que transitam no cotidiano escolar. Cada situação vivida, como as interações, as normas institucionais, os discursos pedagógicos e as expectativas sociais, atua na constituição dos modos de ser professor.

Foucault (1995) destaca que os indivíduos tornam-se sujeitos a partir de práticas históricas e relações de poder que conduzem condutas, organizam comportamentos e definem posições possíveis no interior das instituições. Nessa perspectiva, a identidade profissional do professor não é algo dado ou pré-formado, mas resulta das formas como essas práticas produzem determinados gestos, saberes e maneiras de se colocar no mundo escolar. Compreender esses atravessamentos permite analisar como certos modos de docência são produzidos, reforçados ou tensionados nas dinâmicas da escola.

Do ponto de vista da reprodução social e cultural, o currículo funciona como mecanismo de manutenção da dominância cultural. Hornburg e Silva (2007) apontam que, ao transmitir a cultura dominante, seus valores, costumes e hábitos, a escola legitima certos saberes e práticas enquanto desvaloriza os das classes dominadas, criando hierarquias implícitas entre o que é considerado importante e o que é marginal. Nesse contexto, o professor iniciante se encontra diante de um desafio: conduzir o acesso a esses saberes de forma crítica e participativa, articulando-os com práticas pedagógicas que favoreçam o respeito à diversidade, à equidade e à participação ativa dos estudantes.

A docência, nessa perspectiva, não corresponde a uma identidade previamente definida, mas a um processo contínuo de produção de modos de ser professor a partir das relações e práticas que cruzam o cotidiano escolar. Schuler (2016) retoma as ideias de Foucault para explicar que os professores são produzidos por regimes de verdade e práticas discursivas que autorizam e interditam certos modos de pen-

sar, agir e ensinar. Foucault (2016, p. 207) observa que os discursos de acompanhamento das codificações não são meras roupagens teóricas, mas expressam “[...] a própria forma de uma experiência: o tipo de relação que pode haver entre a subjetividade e a codificação das condutas [...]”. Nessa perspectiva, o professor iniciante é atravessado por discursos institucionais e pedagógicos que, ao mesmo tempo em que o orientam, produzem modos específicos de vivenciar a docência.

As práticas de cuidado de si, tal como discutidas por Foucault e retomadas por Schuler (2016), permitem compreender que a constituição do professor ocorre por meio das relações que ele estabelece consigo a partir dos discursos e das normas que movimentam a escola. Esse cuidado não implica uma busca interior por autenticidade, mas refere-se aos modos pelos quais o sujeito se observa, se interroga e regula sua conduta diante das expectativas institucionais. Nessa perspectiva, a docência envolve não apenas a realização de tarefas e a transmissão de conhecimentos, mas também a produção de determinadas maneiras de pensar, agir e relacionar-se com o ambiente escolar. Assim, o cuidado de si evidencia como o professor iniciante vai se configurando a partir das práticas que o orientam e o posicionam, revelando os processos de subjetivação implicados no cotidiano docente.

O currículo, nesse sentido, possui papel político e social, e o professor iniciante precisa perceber que suas práticas não são neutras. Ele atua em um espaço de disputa simbólica, capaz de reproduzir ou questionar desigualdades, formas de dominação e padrões culturais. Hornburg e Silva (2007) destacam que o currículo deve ser analisado,

interpretado e reelaborado continuamente, o que permite compreender os processos por meio dos quais sentidos educativos são produzidos e disputados no contexto escolar. Nesse movimento, cabe ao professor favorecer práticas pedagógicas que ampliem a participação dos estudantes nos debates sobre questões sociais, políticas e econômicas, de modo a fortalecer processos formativos que visem a leitura crítica da realidade e a construção de posicionamentos autorais.

A escola, como território social, cultural e político, configura o cotidiano docente e influencia fortemente a subjetivação do professor iniciante. Schuler (2016) observa que o cotidiano escolar é atravessado por regras e discursos que moldam expectativas e comportamentos, produzindo efeitos de subjetivação que não se restringem à sala de aula. O professor iniciante, ao perceber a dimensão política de sua prática e o caráter estratégico do currículo, pode transformar sua atuação em um espaço de reflexão crítica, experimentando modos de existência que vão além da reprodução burocrática de conteúdo.

O professor iniciante, imerso nesse contexto, enfrenta o desafio de articular teoria e prática, currículo explícito e implícito, cultura escolar e processos de subjetivação. Nesse percurso, é possível que se configure uma postura ética e reflexiva, relacionada ao modo como sua identidade profissional se constitui no contato diário com a escola, os alunos e os saberes historicamente produzidos. Essa compreensão amplia a noção de docência, deslocando-a da transmissão de conhecimentos para a mediação crítica de experiências, valores e práticas culturais, políticas e sociais.

Dessa forma, o currículo atua como instrumento de formação e regulação, organizando práticas, expectativas e modos de participação no cotidiano escolar. Ao se inserir nessa dinâmica, o professor iniciante é atravessado por efeitos de poder e processos de subjetivação que configuram sua trajetória e delimitam os modos de exercer a docência. Essa constituição não é linear, pois envolve tensões entre os discursos institucionais, as demandas sociais e as possibilidades de ação que se produzem nas práticas escolares. Nesse contexto, reflexão, criatividade e posicionamentos éticos emergem como efeitos das relações que estruturam o fazer docente, evidenciando que a docência se constitui na articulação entre normas, saberes e modos de ser que se produzem no interior da escola.

O exercício da docência, portanto, não se limita à aplicação de planos de aula ou à transmissão de conteúdo; envolve também a capacidade de reconhecer e analisar as relações de poder e os discursos que perpassam a escola. O professor iniciante, ao se confrontar com essas dimensões, passa a compreender como determinados modos de atuar são produzidos, legitimados ou tensionados no contexto institucional. Ao mesmo tempo, enfrenta as demandas do currículo, das avaliações, das expectativas administrativas e das desigualdades estruturais, situando sua prática entre procedimentos que reiteram normas estabelecidas e iniciativas que introduzem outras maneiras de organizar o trabalho pedagógico.

Por fim, reconhecer o currículo como espaço de subjetivação permite compreender que a formação do professor iniciante é inseparável de sua experiência pessoal, cultural e ética. Ele se constitui como

sujeito docente por meio da interação com o currículo, com colegas, com estudantes e com a própria escola, em um processo contínuo de invenção de si. Essa perspectiva reforça a importância de políticas de formação continuada, programas de integração teoria-prática e espaços de reflexão coletiva, fundamentais para fortalecer a identidade docente e promover práticas educativas sensíveis, críticas e transformadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada neste capítulo evidencia que o início da carreira docente é permeado por normas, expectativas e relações de poder que estruturam o funcionamento da escola e condicionam a atuação dos professores iniciantes. Ao ingressar na instituição, o docente se depara com orientações curriculares, rotinas administrativas e decisões tomadas em instâncias hierárquicas, que exigem adaptações constantes e redefinem suas referências formativas. Assim, a formação profissional não se restringe ao período universitário, mas se constitui também no cotidiano escolar, onde discursos, práticas e dispositivos institucionais influenciam os modos de agir, pensar e se reconhecer como professor.

O ingresso na carreira docente constitui uma etapa decisiva para a constituição da identidade profissional. Nesse momento, o educador é confrontado com a distância entre as idealizações construídas durante a formação inicial e a realidade prática das escolas. O chamado *choque com a realidade escolar* impõe a necessidade de reorganizar saberes, revisar concepções e desenvolver estratégias para lidar com situações

imprevisíveis. A ausência de programas institucionais de acolhimento e acompanhamento torna esse processo ainda mais desafiador, gerando sentimento de insegurança, isolamento e desvalorização. Em contrapartida, quando há uma cultura de escuta, colaboração e apoio mútuo, a inserção profissional torna-se mais fluida e significativa.

A escola, nesse contexto, assume papel fundamental na constituição do sujeito professor. Mais do que espaço de ensino e aprendizagem, ela se configura como território simbólico, político e cultural, onde se produzem sentidos, identidades e relações de poder. O professor iniciante, ao adentrar esse espaço, passa a negociar constantemente entre as normas institucionais e suas próprias convicções pedagógicas. É na interação com colegas, gestores e alunos que ele constrói seu modo de ser e estar na profissão, aprendendo a equilibrar exigências externas e autonomia criadora. Quando a escola se torna um espaço de trocas e reflexão coletiva, fortalece-se a formação continuada e o sentimento de pertencimento, elementos essenciais para a permanência e o engajamento docente.

O currículo, por sua vez, constitui um dos principais mediadores desse processo. Mais do que um organizador de conteúdos, ele orienta práticas, estabelece prioridades e define quais conhecimentos e comportamentos são valorizados no espaço escolar. Para o professor iniciante, o encontro com o currículo formal e a cultura escolar representa uma experiência de descoberta e tensionamento. De um lado, há o peso das prescrições oficiais, das avaliações e das rotinas administrativas; de outro, o desejo de construir práticas pedagógicas significativas e críticas.

Essa tensão entre o prescrito e o vivido compõe o núcleo do processo de formação e afirmação identitária do educador.

A constituição da prática docente, no início da carreira, envolve um conjunto de tensões entre as demandas institucionais, as condições concretas de trabalho e as interpretações que o professor elabora a partir de suas experiências cotidianas. Em vez de um processo linear, trata-se de um movimento marcado por negociações constantes, no qual o docente precisa tomar decisões que muitas vezes revelam limites, contradições e disputas presentes na escola. As interações com alunos, colegas e gestores não apenas orientam sua atuação, mas também evidenciam os desafios de construir critérios próprios de ação diante de expectativas diversas. Nesse cenário, o ensino se configura como atividade que requer posicionamentos e escolhas, produzidas em meio a condições que nem sempre favorecem autonomia ou reflexão crítica, o que permite problematizar como a identidade profissional é continuamente tensionada pelas estruturas institucionais e pelas práticas escolares.

No contexto analisado, o currículo opera como um elemento que simultaneamente orienta e limita a ação docente. Embora preveja certa margem para interpretações em sua aplicação cotidiana, essa flexibilidade é atravessada por prescrições, metas, avaliações e rotinas institucionais que condicionam o alcance das escolhas do professor iniciante. Assim, o trabalho docente não se reduz ao cumprimento estrito das normas e tampouco se constitui como espaço plenamente aberto a iniciativas individuais. O que se observa é um processo constante de negociação, no qual o professor ajusta sua prática às demandas institucionais, às

condições reais da escola e às necessidades dos estudantes, evidenciando as tensões que permeiam a construção da identidade profissional e os limites concretos de atuação no interior das instituições educativas.

A inserção do professor iniciante na carreira evidencia a necessidade de políticas públicas que garantam condições de trabalho adequadas, organização de tempos e espaços institucionais e mecanismos de acompanhamento que permitam analisar e enfrentar os desafios dessa etapa. Compreender o docente como sujeito em constante desenvolvimento implica reconhecer que sua prática é circundada por incertezas, revisões e ajustes contínuos. O fortalecimento da profissão depende do reconhecimento desses processos e das dinâmicas institucionais que os influenciam, situando a docência como atividade marcada por demandas complexas e por negociações permanentes no cotidiano escolar.

Diante desse cenário, a valorização do trabalho docente aparece como elemento central para a constituição da identidade profissional. Quando as condições de trabalho, as políticas educacionais e as práticas institucionais reconhecem a complexidade da atividade docente, criam-se bases mais sólidas para que o professor compreenda seu lugar na profissão e desenvolva uma atuação fundamentada. A ausência desse reconhecimento, por sua vez, produz efeitos concretos na carreira, como o enfraquecimento do vínculo profissional e a redução da docência a tarefas predominantemente técnicas. Nesse sentido, discutir a valorização implica considerar fatores estruturais que moldam a prática educativa e influenciam diretamente o desenvolvimento profissional do professor (Gatti, 2014).

A valorização não se limita à questão salarial, embora esta seja um componente fundamental da dignidade profissional. Ela envolve também o reconhecimento simbólico e social do papel do professor como mediador de saberes e agente de transformação. A construção da identidade docente se dá, em grande medida, a partir das relações de reconhecimento: é na interação com os pares, com os alunos e com a comunidade que o professor se vê como parte de um projeto coletivo de educação. A falta de valorização, portanto, não é apenas uma questão administrativa, mas um problema de identidade e de sentido.

Nesse contexto, políticas educacionais que promovam condições adequadas de trabalho, formação continuada e participação nas decisões escolares são indispensáveis para fortalecer a profissão. O investimento na valorização docente reflete o compromisso ético de uma sociedade com o conhecimento, com a cultura e com o futuro de suas gerações. Mais do que incentivar o professor, trata-se de reafirmar o valor da educação como bem público e como prática de liberdade. Assim, a identidade docente se consolida não apenas no esforço individual, mas no reconhecimento coletivo de que ensinar é um ato de responsabilidade social e política (Freire, 1995).

Reconhecer o trabalho docente implica considerar as condições materiais, institucionais e simbólicas que o atravessam. É compreender que, por trás das práticas pedagógicas e dos planejamentos, existe um sujeito que sente, aprende, cria e se transforma junto aos seus alunos. Quando o docente é valorizado, ele encontra espaço para exercer sua autonomia, experimentar novas metodologias e construir uma prática

coerente com seus princípios. Essa valorização simbólica e afetiva potencializa a autoestima profissional e contribui para que o professor atribua novos significados ao seu fazer, reafirmando o compromisso ético que sustenta a docência.

Conclui-se que o início da carreira docente constitui um período decisivo para compreender a complexidade da profissão e as condições institucionais que estruturam o trabalho nas escolas. Nesse momento, o professor iniciante é levado a interpretar normas, rotinas e expectativas diversas, elaborando posicionamentos diante das demandas que atravessam o cotidiano escolar. Esse processo evidencia que a docência não se consolida de maneira espontânea ou linear, mas resulta de negociações contínuas com as práticas, discursos e relações que organizam a vida institucional. Assim, as reflexões apresentadas neste capítulo reforçam a necessidade de considerar as condições objetivas e os contextos escolares como elementos fundamentais na compreensão da constituição da identidade profissional docente.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Ricardo Luiz de; SILVA, Rubia da. Os ciclos de vida profissional docente: reflexões e desafios na contemporaneidade. *Educação por Escrito*, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 1-13, jan./dez. 2024. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/44528/28562>. Acesso em: 24 set. 2025.

FOUCAULT, Michel. *Subjetividade e verdade*. Aula de 18 de março de 1981. Tradução de Rosemary Costek Abílio. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016. p. 203-222.

FOUCAULT, Michael. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. (orgs). *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: Pesquisas e políticas educacionais. *Est. Aval. Edu*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2823/2700>. Acesso em: nov. de 2025.

HORNBURG, Nice; SILVA, Rubia da. Teorias Sobre Currículo: Uma análise para compreensão e mudança. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, v. 3, n. 10, p. 61-66, jan./jun., 2007. Disponível em: <https://rhemaeducacao.com.br/downloads/material-turma/b16e9444d-57f89c5827b9ced938ac840.pdf>. Acesso em: 24 set. 2025.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-62.

NÓVOA, Antônio. *Para uma análise das instituições escolares*. 2. ed. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1995.

SCHULER, Betina. Docência e modos de subjetivação: dissoluções genealógicas e o cuidado de si. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 54, n. 40, p. 129-152, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9851/6979>. Acesso em: 24 set. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

SILVESTRE, Magali Aparecida; SILVA, Jorge Luiz Barcellos da. Inserção Profissional, Práticas Iniciais Docentes e Territorialidades: algumas indagações. *Revista Momento - diálogos em educação*, v. 34, n. 2, p. 17-38, maio/ago. 2025. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/18680/11836>. Acesso em: 5 out. 2025.

SOARES, Cristiane Maria Gonçalves. *A prática docente do professor iniciante*. 2004. 215p. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife PE. Disponível em:

https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4609/1/arquivo5681_1.pdf. Acesso em: 04 out. 2025.