

## **PROFESSORES INICIAINTES E AFETIVIDADE: REFLEXÕES E DIÁLOGOS**

Evandro Nogueira de Oliveira<sup>1</sup>  
Paulo Meireles Barguil<sup>2</sup>

### **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 e é por eles impactada. Nesse sentido, esta pesquisa caracteriza-se como uma discussão teórica por meio de uma revisão bibliográfica da literatura. Constatou-se que, 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 erosivos da saúde, do bem-estar docente. Assim, a dimensão afetiva na iniciação à docência vai além das experiências agradáveis, envolvendo a compreensão de emoções e sentimentos nas vivências dos professores. Nesta conjunta, 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

<sup>1</sup> Doutorando do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, [evandro.eno@gmail.com](mailto:evandro.eno@gmail.com);

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC, [paulobarguil@ufc.br](mailto:paulobarguil@ufc.br).

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.



## 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 do Censo Escolar 2023 (Brasil, 2024), 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 estão ingressando na carreira educacional, enfrentando os desafios e as expectativas de seu desempenho no ambiente escolar.

No que se refere a esse assunto, Nóvoa (2006, 2022) afirma que cuidamos muito mal dos novos professores, pois essa fase da vida profissional 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 influenciam tanto o desenvolvimento profissional quanto o afetivo do docente. Nesse cenário, o apoio pedagógico oferecido tende a ser insuficiente ou superficial, não fornecendo um amplo referencial para enfrentar os desafios diários da prática educativa, o que contribui para o aumento da sensação de isolamento e frustração (Huberman, 1992; Növoa, 1992; Marchesi, 2008).

Além disso, o recém-formado enfrenta o desafio de exercer a docência enquanto ainda está em processo de aprendizagem sobre como ensinar. Nesse percurso de desenvolvimento profissional, é igualmente necessário que ele consiga equilibrar suas responsabilidades profissionais com o seu bem-estar pessoal (Nóvoa, 2006; Souza; Reali, 2022).

Compreender os desafios e as experiências vivenciadas nesta fase é essencial para que os professores alcancem, por meio de sua práxis, os objetivos da educação. Nesse sentido, ao que aponta Barguil (2007), é preciso entender que

existem esforços e contradições entre os papéis da educação, que tanto promovem 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, ao mesmo instante, é moldada e molda os seus pensamentos e as suas ações, influenciando as suas escolhas, inclusive quanto à permanência na profissão.

Partindo desses pressupostos, 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 em 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 estudantes, com as famílias e com os 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.

Nesse contexto, pensar a prática docente é também entender que educação não é o mero repasse de conteúdos, sendo um campo que abrange crenças, sentimentos, valores e percepções do professor, ou seja, sua subjetividade, suas perspectivas em relação à vida, ao conhecimento, aos estudantes e à educação (Barguil, 2017).

Acreditamos que o início da carreira docente precisa se constituir a partir dos saberes docentes, especialmente aqueles que vão além das superfícies tranquilas do conteúdo e mergulham em novos significados, revelando a complexidade dos processos de aprender e de ensinar.

Com base nessas ponderações, é relevante investigar como 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.

Compreender as implicações dessas influências é indispensável para promover a formação de professores mais preparados e engajados, capazes de lidar de maneira mais eficaz e saudável 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, configura os modos de pensar e agir do professor?".

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.

Este texto está organizado em quatro seções: Introdução, Metodologia, Resultados e Discussão, e Considerações Finais.

## METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se por uma discussão teórica fundamentada em uma revisão narrativa da literatura. Deste modo, a busca por fontes não esgotou todas as publicações disponíveis, nem aplicou estratégias de pesquisa exaustivas ou sofisticadas. Em vez disso, concentrou-se na análise qualitativa dos trabalhos direcionados para a iniciação à docência, com ênfase particular nas pesquisas relacionadas à afetividade.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Essa seção será dividida em duas: a primeira abordará a vida profissional do professor e a segunda contemplará a afetividade e o professor iniciante.

### A VIDA PROFISSIONAL DO PROFESSOR: CONSIDERAÇÕES SOBRE O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE

A educação do século XXI necessita passar por uma transformação profunda, uma verdadeira “metamorfose”, que vai além das estruturas tradicionais herdadas, como destaca Nóvoa (2022). Para concretizar essa mudança, é indispensável 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. Deste modo, os professores devem estar abertos a mudanças e serem reconhecidos como protagonistas do processo educacional, juntamente com os estudantes.

Ao abraçarmos a ideia de metamorfose no processo educacional, reconhecemos a importância de repensar os modelos estabelecidos, promovendo mudanças significativas na formação de professores e na prática educativa. A educação do século XXI demanda um olhar atento às necessidades dos estudantes, a valorização dos saberes docentes e a busca constante por novas abordagens, metodologias e recursos.

Assim, de modo mais específico, no contexto da formação de professores, é crucial adotar uma atitude que não busca respostas prontas. Precisamos compreender a complexidade desse processo e encontrar caminhos que nos possibilitem compreender saberes, práticas, demandas e desafios, que permeiam a educação.

Isso requer reflexão e disposição para enfrentar os obstáculos que surgem ao longo do caminho, pois a ausência de reflexão pode levar alguns professores a buscar a imitação de modelos, padrões do que se considera um “bom professor”, acreditando que o mero cumprimento das expectativas associadas à função resultará em um desempenho satisfatório (Borges; Bitte, 2018).

Adotamos aqui uma perspectiva que se alinha à concepção crítico-reflexiva no que diz respeito à formação docente. Nesse sentido, nossa visão converge com o que é expresso por Pimenta (2005), ao afirmar que os saberes dos professores não se constroem apenas com base na prática, mas também são enriquecidos pelas teorias educacionais.

A teoria desempenha um papel essencial na formação docente, fornecendo diversas perspectivas que possibilitam uma atuação contextualizada e auxiliando na compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, além de promover uma reflexão sobre sua identidade profissional.

Pimenta (2005) questiona a sobreposição dos saberes práticos com relação aos saberes teóricos. Pensamos a formação de professores a partir de uma concepção que prioriza a conexão dialética entre os saberes em direção à práxis. Nesse sentido, a autora argumenta que a teoria desempenha um papel fundamental na formação do professor, ao proporcionar “[...] perspectivas de análise para a compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais ocorre sua atividade docente, permitindo intervir e transformá-los.” (Pimenta, 2005, p. 26).

Entendemos que a profissão docente vai além de seguir modelos, pois ela precisa ser tecida, composta diariamente, considerando o contexto histórico em que o docente está inserido (Medeiros; Silva; Ghedin, 2024). Deste modo,

concordamos com Borges e Bitte (2018), quando declaram que nos tornamos professores tanto na sala de aula quanto na preparação das atividades pedagógicas, pois a constituição da identidade docente acontece mediante a integração dos diversos saberes que são essenciais ao exercício de sua profissão.

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 organiza em três categorias: conteudístico, pedagógico e existencial.

O saber conteudístico abrange os conceitos que o professor irá ensinar, incluindo seu contexto histórico, as condições sociais em que esses conhecimentos se desenvolvem, facilitando a aprendizagem dos estudantes. O saber pedagógico envolve teorias de aprendizagem, metodologias, recursos didáticos e a transposição didática, o qual se expressa 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 estudantes. 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, aos valores, aos sentimentos e às 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 se aproximar desse processo considerando as descobertas, os desafios, os desejos e as afetações que atravessam o docente com uma infinidade de possibilidades, mas apenas algumas delas se concretizarão. A cada momento, nos deparamos com várias trilhas a seguir, mas precisamos escolher um caminho. Destarte, a cada “sim” implica em vários “nãos”. A vida é fascinante, sublime e delicada: uma vez vivida, não há como voltar (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 formativo inicial e as expectativas em relação às experiências futuras são mediadas pela história e pela cultura, aspectos que não podem ser negligenciados na construção de um docente crítico e reflexivo (Pimenta, 2005).

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, comprehende como as características dessa pessoa exercem influência sobre as organizações, ao mesmo tempo em que são influenciadas por elas.” (Nóvoa, 1992, p. 38).

Huberman (1992), Nóvoa (1992) e Marchesi (2008) apresentam pontos bastante próximos no que diz respeito à compreensão do desenvolvimento da carreira docente. As abordagens desses autores são fundamentadas em um modelo que organiza essa trajetória em fases, correlacionando-as ao ciclo de vida profissional dos professores.

Essas etapas estabelecem uma relação entre o tempo de atuação na profissão e a idade cronológica, que são fundamentais para compreender como os professores experienciam seu processo formativo (Oliveira; Soares, 2019).

Na análise de Nono e Mizukami (2006) sobre o trabalho de Huberman, as autoras destacam que, apesar da construção de perfis arquétipos na explicação 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; Mizukami, 2006, p. 04).

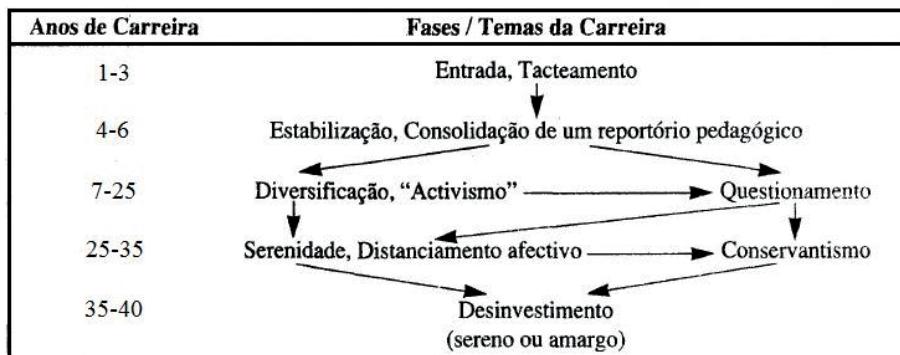
Partindo dessa perspectiva, e em concordância com as autoras, reforçamos o que é necessário avançar na compreensão do professor em início de carreira como um sujeito que não apenas exerce sua prática pedagógica, mas que também é formado pela realidade circundante e que, ao mesmo instante, influencia suas ações educativas de forma singular, sendo mediada também pelas múltiplas dinâmicas sociais do seu contexto de atuação (Oliveira; Soares, 2019).

Embora reconheçamos que a docência é um processo dinâmico e em movimento e que as trajetórias podem variar de professor para professor, consideramos relevante abordar os ciclos propostos por Huberman (1992), Nóvoa (1992) e Marchesi (2008).

Esclarecemos, por oportuno, que a idade não é o principal fator para as mudanças ou crises que os professores vivenciam, em muitos casos, são as transformações educacionais que provocam esses momentos críticos e influenciam seus desfechos (Marchesi, 2008).

Huberman propõe um modelo esquemático do ciclo de vida profissional do professor (Imagem 1), relacionando o tempo na docência com as fases, os temas da carreira.

**Imagem 1** – Modelo esquemático do ciclo de vida profissional do professor



**Fonte:** Huberman (1992, p. 47).

Huberman (1992) esclarece que a trajetória docente não pode ser entendida como uma reta, uma linha, mas é caracterizada por alternâncias de motivos, que torna imprevisível a ordenação das fases a partir da estabilização. Apresentamos, a seguir, algumas considerações sobre as sete fases listadas na Imagem 1.

A primeira fase, entrada, abrange os três primeiros anos (Huberman, 1992), quando os professores enfrentam os estágios de sobrevivência e de descobertas. Ela se caracteriza por um “choque de realidade”, como descreve Nóvoa (2002, 2022), pois o docente se depara com a distância entre os ideais pedagógicos e as realidades cotidianas da sala de aula, além das dificuldades em gerenciar tanto a relação pedagógica quanto o processo de ensino e aprendizagem.

A segunda fase, estabilização, inicia-se a partir do quarto ano e vai até o sexto ano da carreira, quando o professor começa a se sentir mais seguro em suas práticas e passa a ser reconhecido pela comunidade escolar é acompanhada por um sentimento crescente de competência pedagógica. Ele também se sente mais preparado para enfrentar situações pedagógicas complexas ou inesperadas, demonstra maior flexibilidade na gestão da turma e desenvolve uma capacidade de relativizar o insucesso, não se sentindo pessoalmente cul-

pado (Huberman, 1992; Marchesi, 2008). De acordo com Marchesi (2008, p. 36) a partir desse momento, “[...] as trajetórias dos docentes podem ser divergentes, é o que é marcado pela experimentação e pela atividade.”, o que se articula com o entendimento de Huberman (1992).

Na diversificação, que é a terceira fase, o docente busca novas estratégias pedagógicas, varia os métodos de ensino e reflete criticamente sobre sua atuação. Huberman (1992) destaca que, nessa quadra, os professores tendem a ser mais motivados, empenhados e dinâmicos, impulsionados por uma ambição pessoal, que envolve a busca por autoridade e prestígio, com acesso a postos administrativos.

A quarta fase, questionamento, é marcada pelo sentimento de rotina e pela monotonia da vida cotidiana na sala de aula e, muitas vezes, pelas diversas reformas estruturais no sistema educacional. Situada no meio da carreira, geralmente entre o 15º e o 25º ano de docência, nessa fase, os professores a fazem um balanço de sua trajetória profissional, questionando, sobretudo, a permanência na profissão ou a escolha de novos caminhos (Huberman, 1992).

Na quinta fase, serenidade ou distanciamento afetivo, que ocorre geralmente entre os 45 e 55 anos, o professor demonstra maior confiança no domínio dos conteúdos e maior tranquilidade em relação às avaliações externas, aceitando-se como é, em vez de se preocupar com expectativas alheias (Huberman, 1992). Segundo o autor, essa fase também está marcada por uma diminuição das preocupações pedagógicas e um distanciamento afetivo em relação aos estudantes. Isso ocorre, em parte, porque os estudantes deixam de ver o professor como uma figura de irmão ou amigo próximo.

A fase seguinte, conservantismo, ocorre geralmente entre os 50 e 60 anos. Conforme Marchesi (2008, p. 37), essa fase é “[...] resultado do ciclo de experimentação ativa, ou de avaliação crítica e de dúvidas”. Nela, os professores costumam apresentar atitudes mais críticas e nostálgicas em relação à educação, bem como tendem a se opor às mudanças e a expressar insatisfação com a evolução dos estudantes, com as políticas educacionais e, por vezes, com os colegas mais jovens.

Huberman (1992) sugere que, à medida que envelhecem, os professores demonstram uma propensão crescente ao conservadorismo, à prudência, à resistência às inovações e à nostalgia. No entanto, essa postura não é simples e unidimensional, mas um fenômeno complexo e multifacetado, pois muitos professores adotam essa atitude devido a experiências de frustração com refor-

mas educacionais que falharam ou em oposição a políticas com as quais não concordam.

Além disso, o autor observa que o conservadorismo não é exclusivo dos professores mais experientes, docentes mais jovens também podem adotar essa postura, influenciada por contextos sociais e políticos que os levam a uma visão mais tradicional.

Por fim, a sétima fase, desinvestimento, que acontece entre o 35º ano e o 40º ano de docência, caracteriza-se pelo afastamento progressivo das atividades docentes, simbolizando o encerramento da carreira (Huberman, 1992; Marchesi, 2008). De acordo com os autores, essa etapa é marcada por um distanciamento em relação à carreira e por uma maior valorização de atividades fora do ambiente profissional.

Essa transição pode ser vivida com serenidade ou com amargura, dependendo, em grande parte, da trajetória percorrida por cada professor. No entanto, Huberman (1992) aponta que alguns docentes, ao não atingirem suas aspirações profissionais, começam a se desinvestir ainda no meio da carreira, redirecionando suas energias para outros interesses.

No nosso entendimento, o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo e dinâmico, de transformação pessoal e profissional, atravessado por fatores internos, como a autopercepção, autoquestionamento e a capacidade reflexiva (Ghedin, 2005), e fatores externos, como a complexidade da rotina escolar, a fragmentação do trabalho pedagógico e a falta de recursos adequados (Nóvoa, 2022).

Nesse contexto, como aponta André (2018), o processo de formação de professores não termina com a graduação, mas continua ao longo de toda a carreira docente. A autora prossegue refletindo que, para que os novos professores não se sintam desmotivados perante as dificuldades iniciais, precisam ter acesso a recursos e oportunidades que contribuam para o seu desenvolvimento profissional contínuo.

No entanto, este fazimento não pode depender da iniciativa individual do professor. É responsabilidade das instituições educacionais e da política educacional propiciarem tais aprendizagens no local de trabalho, pois a docência é uma profissão complexa, que requer aprendizagem contínua.

Com isso, para enfrentar os desafios e problemas do cotidiano escolar, os professores precisam continuar aprendendo, receber o apoio de colegas mais experientes e manter uma postura aberta ao aprendizado constante. De acordo

com André (2018) e Nóvoa (2006), o professor iniciante necessita de acompanhamento para lidar com o choque inicial da prática docente, pois, sem ter com quem compartilhar suas dúvidas e incertezas, ele tende a se referenciar em práticas vivenciadas por ele enquanto estudante.

Um aspecto importante a ser considerado no início da carreira docente é a superação das perspectivas que naturalizam esse processo. Assim, o estudo da iniciação à docência precisa reconhecer os percursos vividos pelo sujeito, compreendendo que a entrada no campo profissional não é algo alheio ao professor, mas envolve questões afetivas, sociais e estruturais, que atravessam sua experiência e formação profissional.

É preciso enfatizar que a primeira fase, entrada, é frequentemente marcada por rupturas significativas, que se traduzem em descobertas e desafios. Segundo Nóvoa (1992), esse período desperta entusiasmo, experimentação e a exaltação de finalmente assumir a responsabilidade por uma sala de aula com estudantes e suas complexidades, além de gerir programas, somado a isso a sensação de pertencimento a um corpo profissional.

Nesse mesmo panorama, Nono e Mizukami (2006) ressaltam que esse período também pode ser marcado por isolamento, condições inadequadas de trabalho e falta de apoio técnico-pedagógico para lidar com as dificuldades práticas. Segundo Tardif (2000), ao iniciarem sua atuação como professores, são principalmente às suas crenças que eles recorrem para resolver os problemas profissionais que enfrentam.

O início da carreira representa uma fase crítica, marcada pelo confronto entre as expectativas e a complexa realidade do exercício da profissão. Nono e Mizukami (2006) e André (2018) declaram que esse período é geralmente acompanhado de desilusão e desencanto, devido à transição da vida acadêmica para a realidade educacional, ressaltando que os novos desafios enfrentados expõem o distanciamento entre o que foi idealizado na formação inicial e o que foi encontrado nas escolas.

Portanto, o exercício da docência não se restringe à mera reprodução de modelos educacionais, mas se constitui como um processo contínuo de construção pessoal e profissional (Medeiros; Silva; Ghedin, 2024; Borges; Bitte, 2018).

Entendemos que os estudos contemplados neste texto concordam que o início da carreira docente é um período caracterizado por rupturas significativas que impactam a maneira como os professores enfrentam os desafios inerentes à profissão, o que influencia a permanência desses na carreira.

Refletir sobre as formas de exercer a profissão, seja individualmente ou coletivamente, envolve uma compreensão da conexão que cada pessoa estabelece com o trabalho educacional. Essa relação, mediada pelas interações com a cultura escolar, com o contexto social e com suas experiências pessoais, é imprescindível para a constituição e a transformação contínua do professor (André, 2018).

## AFETIVIDADE E O PROFESSOR INICIANTE

Com base nesses conceitos, esta investigação foca na Dimensão Afetiva, reconhecendo que os processos afetivos são tão importantes quanto os 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 se integram à construção de sua identidade profissional.

Desta forma, ao que apontam 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. Ela não é um aspecto acidental, pois indissociável da essência humana. Assim sendo, as emoções e os sentimentos experimentados por professores iniciantes exercem uma influência marcante sobre as suas práticas pedagógicas, que materializam escolhas metodológicas e de recursos didáticos, 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 as emoções como os sentimentos e as paixões, que estão intrinsecamente relacionados à história de constituição do sujeito, na qual o social e o biológico se entrelaçam. Por isso, 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, pois são influenciadas pelas interações entre os indivíduos e pela qualidade dessas relações. As emoções, os sentimentos e as paixões – que compõem os afetos – vivenciados em contextos educacionais, por exemplo, são compostos pelas suas dinâmicas sociais e culturais, como expectativas e valores da sociedade. Assim, o

desenvolvimento afetivo dos professores e estudantes é fruto suas experiências pessoais, inclusive como eles se relacionam com a escola (Leite; Tassoni, 2002).

Assim, é preciso reconhecer que a afetividade transcende a mera vivência de experiências agradáveis, abarcando a compreensão de que as experiências humanas estão ligadas às emoções e aos sentimentos. Então, a dimensão afetiva revela-se 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 seus afetos.

Nesse sentido, entendendo a complexidade 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 lugar real, com seus desafios, seus paradoxos, suas alegrias e suas dores.

Portanto, refletir sobre os percursos de vida do professor, com ênfase no componente afetivo, é uma tarefa crucial no entendimento da docência. Essa reflexão precisa partir da compreensão de que o trabalho docente não se limita ao ensino de conteúdos, mas envolve afetos: os seus e os dos estudantes (Tardif, 2000).

As relações de base, empatia e acolhimento, têm o potencial de criar um ambiente de aprendizagem mais enriquecedor, em contrapartida, a ausência de apoio afetivo pode gerar exaustão, desmotivação e até impactos negativos no desempenho docente.

Sobre essa temática, Nóvoa (2006, 2022) 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 problematizar as dinâmicas, desafios e potencialidades do vínculo professor-escola. O entendimento desse contexto oferece subsídios teóricos e metodológicos valiosos para pesquisadores, educadores e formadores de professores, favorecendo o aprimoramento de suas práticas.

Acreditamos que o aprofundamento dessas temáticas pode contribuir para a construção de amplo referencial teórico, que inspire práticas educacionais e

promova a melhoria da qualidade da educação, incluindo o desenvolvimento de apoio e mentoria docente.

Segundo Souza e Reali (2022), 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 a ampliação de disposições, conhecimentos e habilidades relacionadas ao ensino e à aprendizagem. Esse processo contribui significativamente para a formação contínua dos mentores e para a melhoria da prática pedagógica dos professores em início de carreira.

Em relação a isso, Nóvoa (2022) diz que é preciso estabelecer, nas escolas, regras de corresponsabilização pela integração de novos professores, pois dela depende não apenas o futuro dos jovens profissionais, mas também a renovação e o futuro da própria profissão docente. Conforme o autor, pouco tem sido feito a esse respeito.

Este acolhimento e acompanhamento implica mudanças mais profundas do que parecem à primeira vista na organização das escolas e da profissão docente. Implica que sejamos capazes de valorizar os melhores professores e de lhes dar esta missão, que é a mais prestigiante que podem desempenhar. Implica que abandonemos uma visão individualista da profissão e que sejamos capazes de instaurar processos coletivos de trabalho. (Nóvoa, 2022, p. 67).

Além do que já refletimos, Nóvoa (2006) aponta para a necessidade de olharmos atenciosamente para os desafios da profissão docente e elenca três paradoxos. 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 como 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 estrutura nas escolas, como a precariedade das instalações físicas, a escassez de materiais didáticos e a falta de recursos tecnológicos, que contribui para a dificuldade no estabelecimento de uma relação

saudável e produtiva entre professores e estudantes. Esses obstáculos podem gerar frustração e desmotivação tanto nos professores iniciantes quanto nos estudantes, afetando os processos de ensino e de aprendizagem.

Sobre esse assunto, Leite e Tassoni (2002) acrescentam que as relações entre professor e estudante são mediadas pela afetividade, isto é, o comportamento do professor, por exemplo, em sala de aula, através de suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos, afeta cada estudante. Conforme 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, consequentemente, influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem. (Leite; Tassoni, 2002, 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, de 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, p. 68-69).

Nesse contexto, André (2018, p. 06) postula que 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.”.

Ademais, é imprescindível que tais programas proporcionem acompanhamento 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 da sua afetividade e das relações com os agentes que compõem o processo educacional.

Embora constatemos, na última década, um avanço com programas de formação de professores, tais como o Programa Interinstitucional de Iniciação à Docência (PIBID) o Programa de Residência Pedagógica (PRP), Nóvoa (2022) enfatiza que esses programas são de grande relevância, desde que sejam concebidos como espaços de transição entre a formação inicial e a prática profissional.

Uma possibilidade seria, como citamos, criar e ampliar programas de mentoria e/ou indução profissional, 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; Reali, 2020; Nóvoa, 2022).

É preciso evidenciar que esses programas não podem ser utilizados para reduzir a formação inicial dos professores, tampouco para promover políticas de gestão que acentuem a precariedade e fragilizem as relações de trabalho.

Nesse sentido, Contreras (2012) apresenta três dimensões principais da profissionalidade: a obrigação moral, relacionada ao compromisso ético com a profissão e com o desenvolvimento dos alunos; o compromisso com a comunidade, que envolve expectativas sociais ao currículo e lidar com questões sociopolíticas no ensino; e a competência profissional, que diz respeito ao uso de conhecimentos e habilidades para desenvolver a prática pedagógica.

Assim, como o foco é a entrada na profissão, tais iniciativas precisam valorizar a profissionalidade docente em suas múltiplas dimensões, indo além de um enfoque puramente pedagógico, envolvendo modos próprios de ser e atuar, construídos nas práticas dos professores e nas demandas sociais em que atuam (Gorzoni; Davis, 2017; Nóvoa, 2022).

Gorzoni e Davis (2017) destacam que a profissionalidade é marcada por saberes específicos e competências essenciais para o ato de ensinar, além de ser influenciada por diversos fatores como formação inicial, experiências práticas e interações com colegas.

As dimensões citadas por Contreras (2012) se articulam em um processo contínuo de desenvolvimento, que envolve autonomia, reflexão crítica e a construção da identidade profissional, não se limitando a aspectos técnicos, mas promovendo mudanças pedagógicas que favorecem o desenvolvimento profissional.

Sobre esse tema, Aguiar e Barguil (2021) abordam o conceito de profissionalidade como uma forma de refletir sobre as características específicas do trabalho docente e a condição dos professores enquanto profissionais. Para eles, esse conceito vai além de uma visão liberal, que enxerga os professores como trabalhadores isolados, destacando-os, em vez disso, como agentes de um trabalho específico que envolve o relacionamento com outros: estudantes, colegas docentes, gestores e a comunidade em geral.

Assim sendo, compreender os professores como profissionais contribui para o fortalecimento da classe docente, promovendo a identificação e o reconhecimento de seus membros em torno de pautas comuns. Isso, por sua vez, favorece os processos de melhoria da Educação, pois a união dos professores como categoria potencializa as suas reivindicações (Aguiar; Barguil, 2021).

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 precisam ser reconhecidos como um elemento que atravessa o desenvolvimento docente, configurando o modo de ser, pensar e agir dos professores. Pois, como tem destacado Nóvoa (2022), ao afirmar que ninguém domina a profissão de forma isolada, é fundamental contar com os outros para nos tornarmos 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, os sentimentos, as paixões 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 no processo educacional, pois influencia a qualidade do ensino e da aprendizagem, bem como o envolvimento dos professores com a profissão seus pares e os estudantes.

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 auxílio institucional, as condições precárias de trabalho, a falta de acompanhamento e a pressão por resultados 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, a sua motivação e o desenvolvimento profissional.

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

propiciar o suporte necessário aos jovens docentes e ser decisivo no seu processo de permanência na profissão.

Por isso, tais iniciativas precisam incluir a escuta ativa de anseios, angústias e perspectivas dos professores iniciantes, fornecendo-lhes acompanhamentos afetivo e pedagógico adequados para que possam lidar com as adversidades do dia a dia.

A afetividade, nesse sentido, não pode ser vista apenas como um elemento secundário, mas sim como uma dimensão que participa do processo de formação e desenvolvimento dos professores, influenciando como os educadores enfrentam os desafios cotidianos da sala de aula, constroem suas práticas pedagógicas e se relacionam com seus estudantes e seus pares.

Promover um ambiente mais humano, onde as emoções e os sentimentos sejam reconhecidos e valorizados, contribui 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 estão imbricadas à prática educativa é imprescindível para que promover a construção de um campo de estudos que reconheça a complexidade da profissão docente.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Débora Cristina Vasconcelos; BARGUIL, Paulo Meireles. Escola e Docência: a autonomia é admissível? **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 26, n. 2, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v26i2.8072>.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230095, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230095>.

BARGUIL, Paulo Meireles. A Didática nos cursos de licenciatura: o futuro educador e a avaliação contínua. In: OLINDA, Ercília Maria Braga de; FERNANDES, Dorgival

Gonçalves (org.). **Práticas e aprendizagens docentes**. Fortaleza: Edições UFC, 2007. p. 57-78.

BARGUIL, Paulo Meireles. Educação Matemática e Educação Infantil: esclarecendo alguns equívocos seculares. In: ANDRADE, Francisco Ari de; TAHIM, Ana Paula Vasconcelos de Oliveira; CHAVES, Flávio Muniz (org.). **Educação, saberes e práticas**. Curitiba: CRV, 2016. p. 275-293

BARGUIL, Paulo Meireles. Aprendizes em múltiplos espaços-tempos. In: BARGUIL, Paulo Meireles (org.). **Aprendiz, Docência e Escola**: novas perspectivas. Fortaleza: Imprece, 2017. p. 199-231. Disponível em: [https://ledum.ufc.br/arquivos/produtos/capitulos/Aprendizes\\_Multiplos\\_Espacos\\_Temp os.pdf](https://ledum.ufc.br/arquivos/produtos/capitulos/Aprendizes_Multiplos_Espacos_Temp os.pdf). Acesso em: 23 out. 2024.

BORGES, Vilmar José; BITTE, Regina Celi Frechiani. Estágio curricular supervisionado: identidade e saberes docentes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 9, n. 1, p. 30-47, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v9i1.799>.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília: INEP, 2024.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 129-150.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1.396-1.413, out. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144311>.

HUBERMAN, Michael. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A Afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, Roberta; SADALLA, Ana Maria (org.). **Psicologia e Formação Docente**: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 99-114.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores**: competências, emoções e valores. Tradução: Naila Tosca de Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MEDEIROS, Josué Cordovil; SILVA, Thaiany Guedes da; GHEDIN, Evandro. O Estágio de Docência e sua contribuição à aprendizagem e formação: um relato de experiência. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 33, n. 74, p. 35-50, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/20335>. Acesso em: 23 out. 2024.

MUSHA, Elisa Harumi; BEREZOSCHI, Juliana. O lugar do singular no comum: experiências afetivas em movimentos sociais. In: SAWAIA, Bader B.; ALBUQUERQUE, Renan; BUSARELLO, Flávia R. (org.). **Afeto & comum**: reflexões sobre a práxis psicossocial. Embu das Artes: Alexa Cultural, 2018. p. 215-236.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, dez. 2006. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.87i217.812>.

NÓVOA, Antônio. **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, Antônio. **Escolas e Professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/AIT, 2022.

NÓVOA, Antônio. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Evandro Nogueira de; SOARES, Júlio Ribeiro. Formação de professores: um estudo acerca da iniciação à docência. **Revista Interdisciplinar Encontro das Ciências**, Icó, v. 2, n. 1, p. 593-603, 2019. Disponível em: <https://riec.univs.edu.br/index.php/riec/article/view/66/52>. Acesso em: 23 out. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: a crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

SOARES, Júlio Ribeiro. **Atividade docente e subjetividade**: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula. 2011. 327 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://sapiencia.pucsp.br/bitstream/handle/15990/1/Julio%20Ribeiro%20Soares.pdf>. Acesso em: 23 out. 2024.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Construção de práticas pedagógicas na educação básica em tempos de pandemia. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, e9099, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v18i49.9099>.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 05-24, jan./abr. 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>. Acesso em: 23 out. 2024.