

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ELEMENTOS DA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE  
PROFESSORAS INICIANTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO  
FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS**

TARCIANA DOS SANTOS PINHEIRO

São Carlos – SP  
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ELEMENTOS DA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE  
PROFESSORAS INICIANTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO  
FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS**

TARCIANA DOS SANTOS PINHEIRO

Texto apresentado ao Programa de Pós Graduação em Educação,  
na linha de pesquisa Formação de professores e outros agentes  
educacionais, para exame de defesa, como requisito para  
obtenção do título de mestre em Educação. Orientadora: Dra. Ana  
Paula Gestoso de Souza

São Carlos - SP

2019



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

### Folha de Aprovação

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Tarciana dos Santos Pinheiro, realizada em 21/02/2020:

---

Profa. Dra. Ana Paula Gestoso de Souza  
UFSCar

---

Profa. Dra. Cristiana Barra Teixeira  
UFPI

---

Profa. Dra. Aline de Cassia Damasceno Lagoeiro  
IFSP

---

Profa. Dra. Carmen Lucia Brancaglion Passos  
UFSCar

*Dedico*

*Aos meus pais, por me ensinarem que os sonhos não envelhecem...*

*Aos meus irmãos, por sonharem comigo...*

*Aos meus sobrinhos(as), pelo afeto que me impulsiona a sonhar e realizar...*

*Aos Amigos(as), educadores(as) e todos(as) que sonham com um mundo melhor...*

*Às professoras dessa pesquisa, por me ensinarem com suas trajetórias que é preciso força pra sonhar e perceber que a estrada vai além do que se vê...*

## AGRADECIMENTOS

*... E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas....*

*Gonzaguinha*

Início meus agradecimentos àqueles(as) que me marcaram de diversas formas.

Agradeço aos meus pais, por todos os ensinamentos, valores e afetos que me acompanham aonde quer que eu vá.

Aos meus irmãos, Patrícia, Patrício, Tarciso e Tarciano, pelo amor fraterno, por acreditarem no meu sonho e me apoiarem sempre.

À minha cunhada Ticiania, pelo sensível apoio representado no carinho de suas palavras.

Ao meu cunhado Nilson “mineiro”, por sempre estar disponível, por me acolher tão bem em sua casa e pelas inúmeras vezes que me ajudou juntamente com a minha irmã sem medir esforços.

Aos(às) meus(minhas) sobrinhos(as), Bernardo, Clarice, Heloísa e Miguel, pelos sorrisos tirados em momentos pouco prováveis. Por serem minhas esperanças.

À Profa. Dra. Ana Paula Gestoso, pela paciência e serenidade com que conduziu as orientações desde o início do meu ingresso no PPGE. Por apontar a direção e construir comigo este trabalho.

À banca do exame de qualificação, Profa. Dra. Aline Lagoeiro e Profa. Dra. Cármen Passos, pelas importantes contribuições.

À Profa. Dra. Cristiana Barra, por ter aceitado o convite para participar do exame de defesa e por sempre acompanhar minha trajetória de evolução acadêmica e profissional.

Às participantes da pesquisa por me apresentarem suas trajetórias e fazerem parte da construção desse estudo.

Aos(às) amigos(as) e professoras da linha de pesquisa “Formação de Professores e outros Agentes Educacionais”, por todo conhecimento compartilhado, em especial à Jéssica,

pela parceria durante esses dois anos de intensas aprendizagens, por sua escuta sempre sensível.

A todos(as) que fazem o PHM, por me acolherem e me despertarem para o desenvolvimento profissional docente.

Ao Guilherme, por ser paz, amor e empatia. A pessoa que tornou meus dias mais serenos e felizes em São Carlos.

À Janailza e Brenda, minhas conterrâneas, pela parceria de sorrisos e lutas.

À Theresa “Thetê”, por sempre estar presente na minha vida. Por todo afeto.

Ao Elierson e Sávio, pela leitura atenta e contribuições nas revisões.

Aos(às) meus(minhas) queridos(as) e eternos(as) amigos(as) Dany, Fernanda e Lucas, que mesmo distantes fisicamente se fizeram presentes em cada palavra de apoio.

Ao Willian “Will”, pela presença constante de sua amizade em minha vida, pelas longas e maravilhosas conversas.

A todos(as) dos “Jovens Tristes”, por vibrarem comigo em cada conquista.

A todos(as) que fazem parte do PPGE-UFSCar, por todo aprendizado oportunizado.

Ao CNPq, pela bolsa concedida.

A todos(as) que contribuíram direta ou indiretamente, meu muito obrigada!

**“ O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)”**

*Moça, olha só o que eu te escrevi. É preciso força pra sonhar e perceber que a estrada vai além do que se vê.*

*Marcelo Camelo*

## RESUMO

A formação e o desenvolvimento profissional docente vêm ocupando um considerável destaque no cenário das pesquisas educacionais no Brasil. Compreendemos que existem diversas faces que possibilitam esse desenvolvimento, e que a identidade profissional de professoras iniciantes que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental está permeada de constantes desafios. Dessa forma, por meio da problemática: De que maneiras ocorre a constituição da identidade profissional de professoras iniciantes que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental? Buscamos compreender os elementos das trajetórias pessoal e profissional que constituem a identidade profissional de professoras iniciantes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa se localiza no contexto de um programa de indução – Programa Híbrido de Mentoria – PHM (UFSCar) – desenvolvido pela linha Formação de professores e outros agentes educacionais que visa oportunizar um processo de mentoria no qual professoras experientes acompanham iniciantes objetivando minimizar/superar as dificuldades vividas no início de carreira. Em termos metodológicos propomos um estudo de caráter qualitativo descritivo-analítico. Quanto ao processo de produção e análise de dados, a investigação está respaldada no uso de narrativas elaboradas no ambiente virtual de aprendizagem e entrevista narrativa oral. Os dados foram analisados em uma perspectiva compreensiva-interpretativa que possibilitou capturar os elementos do conjunto das histórias de vida-formação das professoras iniciantes. Os resultados evidenciaram que no decorrer das trajetórias pessoais e profissionais existem algumas tensões que permeiam o início da docência. Visualizamos um período da vida profissional docente conflituoso, pois, além de marcar a passagem de aluno(a) para professor(a), existem aspectos pessoais como as crenças e valores que influenciam na construção de concepções do fazer docente. A pesquisa comprovou a importância de uma formação contínua, traduzindo a essencial relevância dos programas de indução, uma vez que percebemos o fator indispensável na constituição identitária do professor – o acompanhamento desses profissionais no momento em que ingressam no contexto escolar propicia amenizar as tensões, condicionar novas perspectivas para ampliar os repertórios teóricos/metodológicos dos(a) professores(as), além de providenciar quebra de paradigmas. Assim, confirmaram-se as várias faces do processo de constituição da identidade profissional, nos provando a importância de analisar as trajetórias pessoais e profissionais dos professores, afinal compreender esses elementos é, de fato, necessário para buscarmos novas formas de intervir na formação contínua desses profissionais.

**Palavras-chave:** Identidade docente. Narrativas de formação. Início da docência. Educação infantil. Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Indução à docência.

## ABSTRACT

Teacher education and professional development are occupying considerable prominence in the Brazilian educational research scenario. We understand that there are several aspects that enable this development, and that the professional identity of novice teachers who work in early childhood education and in the early years of elementary school is permeated by constant challenges. Thus, the research question is: In what ways does the constitution of novice teachers' professional identity, working in early childhood education and in the early years of elementary school, occur? We seek to identify and characterize the elements of personal and professional trajectories that constitute the novice teachers' professional identity of early childhood education and the early years of elementary school. The research takes place in an induction program - Hybrid Mentoring Program – HMP (UFSCar) - developed by the research group named Teacher Education and other educational agents that aims to provide a mentoring process in which mentors (experienced teachers) accompany beginners aiming to minimize / overcome the difficulties faced at the novice teachers' career. In methodological terms we propose a qualitative descriptive-analytical study. Regarding the process of data production and analysis, the research is supported by the use of narratives elaborated in the virtual learning environment and oral narrative interview. The data were analyzed from an understanding-interpretative perspective that made it possible to perceive the elements of the set of novice teachers' life-education stories. The results showed that during the personal and professional trajectories there are some tensions that permeate the beginning of teaching. We visualize a conflicting professional life period, because, besides marking the passage from student to teacher, there are personal aspects such as beliefs and values that influence the construction of conceptions of teaching practice. The research proved the importance of a continuous education, demonstrating the essential relevance of induction programs, once we realize the indispensable factor in the teacher's identity constitution - the accompaniment of these professionals at the moment they enter schools facilitates the tensions, opening new perspectives to broaden the theoretical / methodological repertoires of teachers, as well as provide paradigms changes. Thus, the various aspects of the process professional identity constitution were confirmed, proving to us the importance of analyzing teachers' personal and professional trajectories. After all, understanding these elements is, in fact, necessary to seek new ways of intervening in the continuous formation of these professionals.

**Key words:** Teacher's Identity. Narratives. Beginning of teaching. Child education. Elementary School - Early Years. Induction to teaching.

## **LISTA DE FIGURAS**

- Figura 1 – Ambiente virtual de aprendizagem. Layout inicial do AVA/PHM. 68
- Figura 2 – Módulo 1. Familiarização ao AVA e a Formação Inicial. 69

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descritores para a busca realizada no banco de dados e os números de trabalhos encontrados e selecionados para esta pesquisa.	24
Quadro 2 – Trabalhos levantados para a revisão da literatura.	24
Quadro 3 – O panorama de contexto de programas de indução em países da América do Sul.	56
Quadro 4 – Panorama de contexto de programas de indução à docência no Brasil.	57
Quadro 5 – Representação do número de mentoras e professoras iniciantes por modalidade de ensino.	63
Quadro 6 – Participantes da pesquisa em seus contextos de formação e trajetória profissional.	65
Quadro 7 – Conteúdos trabalhados no programa e as ações realizadas pelas mentoras e professoras iniciantes.	70
Quadro 8 – Algumas categorias e critérios de análise.	74
Quadro 9 – Tarefas e ações realizadas no AVA – professora iniciante Ana.	77
Quadro 10 – Elementos que constituem a identidade docente de Ana	91
Quadro 11 – Tarefas e ações realizadas no AVA – professora iniciante Diana.	94
Quadro 12 – Elementos que constituem a identidade docente de Diana.	112
Quadro 13 – Tarefas e ações realizadas no AVA – professora iniciante Gabriela.	115
Quadro 14 – Elementos que constituem a identidade docente de Gabriela.	130
Quadro 15 – Tarefas e ações realizadas no AVA – professora iniciante Lara.	133
Quadro 16 – Elementos que constituem a identidade docente de Lara	144
Quadro 17 – Tarefas e ações realizadas no AVA – professora iniciante Rita.	147
Quadro 18 – Elementos que constituem a identidade docente de Rita	160

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DV	Deficiência visual
EAD	Ensino a distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPESP	Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de São Paulo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDB	Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização não governamental
PRADIME	Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PHM	Programa Híbrido de Mentoria
SME	Secretaria Municipal de Educação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UE	Unidade Escolar
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais

## SUMÁRIO

<b>I INTRODUÇÃO</b> .....	13
1.1 O COMEÇO DE UMA VIAGEM: TRAJETÓRIA DE VIDA-FORMAÇÃO .....	15
1.2 O QUE SE TEM PESQUISADO SOBRE IDENTIDADE DOCENTE?.....	23
<b>II MEMÓRIA NAS NARRATIVAS: APONTAMENTOS TEÓRICOS</b> .....	33
2.1 IDENTIDADE DOCENTE: CARACTERÍSTICAS E ESPECIFICIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS .....	35
2.2 CONTEXTO HISTÓRICO DE FORMAÇÃO: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA .....	43
2.3 INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE: DESAFIOS E APRENDIZAGENS.....	50
2.4 PROGRAMA DE INDUÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA .....	54
<b>III ABRINDO CAMINHOS: PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	59
3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS .....	60
3.2 CONHECENDO O LUGAR DA PESQUISA .....	62
3.3 O TRAJETO DA PESQUISA .....	66
<b>IV CAMINHANDO COM AS NARRATIVAS: CONHECENDO AS TRAJETÓRIAS DAS PROTAGONISTAS DESTA HISTÓRIA</b> .....	76
4.1 A TRAJETÓRIA DE ANA .....	77
4.2 A TRAJETÓRIA DE DIANA .....	93
4.3 A TRAJETÓRIA DE GABRIELA.....	114
4.4 A TRAJETÓRIA DE LARA .....	133
4.5 A TRAJETÓRIA DE RITA.....	146
<b>V A ESTRADA VAI ALÉM DO QUE SE VÊ</b> .....	163
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	171
<b>APÊNDICES</b> .....	183

## I INTRODUÇÃO

*O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.*

*José Saramago<sup>1</sup>*

Começo esta dissertação convidando você, caro(a) leitor(a), a iniciar uma viagem às narrativas da minha história para, juntos, vermos o que não foi visto, voltar aos passos que foram dados para compreender os motivos que me trouxeram até esta presente pesquisa, assim considerando momentos marcantes que sintetizam as minhas escolhas como aspirante à pesquisadora, também as expectativas pessoais que me fizeram chegar aos caminhos narrativos que circunscrevem esta escrita acadêmica. Seja bem-vindo(a) aos começos e (re)começos dessa viagem.

Ao ingressar no curso de pós-graduação, as teorias pedagógicas que acompanharam meus estudos puderam ganhar mais significados, de modo que se intensificaram nesse processo de (des)construções, o que de fato tornou-se algo mais relevante para as bases de conhecimentos que serão apresentadas na elaboração desta investigação.

Antes do meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, havia tido contato com a narrativa na graduação, mediante a experiência do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí; entretanto, percebo que o universo narrativo que eu conhecia estava distante dos estudos atuais, e os debates levantados naquele trabalho ficaram rasos. Sendo assim, os estudos que me encontraram na pós trouxeram uma dimensão mais prática sobre esse campo de pesquisa narrativa; em outras palavras, posso dizer que os caminhos já conhecidos me confortavam, no entanto os novos caminhos me despertaram, possibilitando uma nova forma de enxergar as possibilidades da pesquisa narrativa e os processos de construção da identidade docente.

---

<sup>1</sup> SARAMAGO, J. **Viagem a Portugal**. 2. ed. Lisboa: Editorial Caminho, 1984. p. 387.

Ressalto ainda que, em virtude do meu contato com os estudos na linha de pesquisa “Formação de Professores e outros Agentes Educacionais”, obtive uma maior consciência a respeito dos componentes necessários para encaminhar uma pesquisa narrativa. Dito isto, informo que essa dissertação não pretende apresentar uma investigação puramente narrativa, mas, sim, delinear a narrativa como um potencial instrumento para desenvolver as análises das histórias de vida das professoras investigadas.

Em face do exposto, propus um estudo sobre a constituição da identidade docente, e por meio das orientações acolhedoras que tive ao longo dos estudos pela orientadora Ana Paula Gestoso, que entendeu minhas limitações e anseios, como também a essencial troca com os colegas da linha de pesquisa, foi possível encontrar um caminho nessa viagem rumo aos objetivos deste trabalho. Dessa forma, temos como ponto de partida a seguinte questão de pesquisa: De que maneiras ocorre a constituição da identidade profissional de professoras iniciantes que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental? A partir dela, construímos como objetivo geral: Compreender os elementos das trajetórias pessoal [infância e outros elementos da vida; escolarização] e profissional na constituição da identidade profissional [escolha pela carreira, formação inicial, inserção em um programa de indução (PHM)]. Estabelecemos os seguintes objetivos específicos: Caracterizar as tensões e superação dessas tensões no início de carreira; Identificar as aprendizagens profissionais no início da carreira; Identificar elementos dos conhecimentos para a docência das professoras iniciantes.

Construímos um trabalho mediante um estudo com professoras iniciantes do EF e da EI<sup>2</sup> que atuam no Programa híbrido de mentoria/PHM, um programa desenvolvido pela linha Formação de professores e outros agentes educacionais, que visa oportunizar um processo de mentoria no qual professoras experientes acompanham iniciantes objetivando minimizar/superar as dificuldades vividas no início de carreira.

A partir do exposto, acredito que o olhar para os percursos que me trouxeram até esta pesquisa, trilhando minha história de vida e formação, oportunizou traçar um paralelo com as histórias de vida das professoras protagonistas desta investigação, agregando reflexões para as concepções produzidas neste trabalho.

---

<sup>2</sup> Em alguns momentos, iremos abreviar dessa maneira para nos referirmos aos níveis de ensino fundamental anos iniciais e educação infantil.

## 1.1 O COMEÇO DE UMA VIAGEM: TRAJETÓRIA DE VIDA-FORMAÇÃO

### *Tempos e lugares de lembrar...*

No momento em que escrevo este trabalho acadêmico, lembro os tempos e lugares que me constituem. Penso na responsabilidade e no compromisso que uma pesquisa exige, no quão intenso e solitário tem sido esse processo de escrita. É doloroso e prazeroso, no entanto lembrar minha trajetória tem se tornado um elemento essencial para entender minhas inclinações. Escolhi trilhar este caminho de forma leve, apoiando-me, sobretudo, nas histórias de vida, pois ler o outro é a melhor forma de enxergar a si mesmo.

Busco a sombra de uma escrita significativamente poética, amparando-me nas letras do poeta Manoel de Barros “[...] a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças, nem com barômetros, etc. [...]”, registro que a importância das coisas há de ser medida pelo encantamento que estas produzem em nós<sup>3</sup>. Creio que nas entrelinhas dessa escrita se concentra a medida do encantamento que outras narrativas produziram em mim no decorrer do meu processo formativo, como, também, o encontro com as memórias da trajetória de vida das protagonistas da pesquisa, (re)significou ainda mais o meu olhar enquanto pesquisadora principiante do campo narrativo; conseqüentemente, desejo que minha história possa produzir significado, principalmente pensando na importância que futuras investigações possam exercer para o campo da formação de professores e, conseqüentemente, para o engajamento de novas políticas educacionais.

Penso que falar em primeira pessoa requer coragem, sobretudo no sentido de entender que a autobiografia relatada carrega consigo uma responsabilidade social, principalmente quando se trata de um processo formativo. Nesse sentido, a trajetória de vida apresentada se (re)significa, pois uma vivência não é nada se ela não puder ser transformada em alguma narrativa compartilhável e transmissível ao grupo ao qual eu

---

<sup>3</sup> Registro que ainda no exame de qualificação, a professora Dr<sup>a</sup> Aline Lagoeiro apontou a seguinte reflexão “a valorização é a consequência da não indiferença” – Garcia Morente: “Os valores não são, mas valem. Uma coisa é valor e outra coisa é ser. Quando dizemos de algo que vale, não dizemos nada do seu ser, mas dizemos que não é indiferente. A não indiferença é a essência do valer” (MORENTE, 1996 *apud* ARANHA, 2006, p. 172). Concordo com essas palavras, pois me fizeram pensar nas minhas escolhas durante esse percurso, o que não me foi indiferente – Compreender os elementos que constituem a identidade profissional de professoras iniciantes é um caminho da não indiferença, ou seja, existe um valor neste estudo, a essência do valer diante dos meus olhos de pesquisadora.

pertenço. É o compartilhar que transforma a vivência em experiência (BENJAMIN, 1985) e é essa experiência que pretendo apresentar neste trabalho.

Busco dialogar por meio das lembranças de um tempo e espaço, pois estas dimensões estão conectadas desde o preâmbulo da minha trajetória educativa até a experiência atual enquanto mestranda, logo, é preciso rememorar para compreender as motivações que encaminham este trabalho.

O lugar é a cidade de Barueri, zona oeste do estado de São Paulo, ano de 1997, EMEI Eminoldo Hanger, uma pré-escola situada num bairro periférico chamado Parque Imperial, professora Sandra, de origem japonesa muito simpática, carinhosa e atenciosa. Recordo-me da professora Sandra com admiração, principalmente por ela ter iniciado o meu processo de alfabetização, momento este que me faz lembrar quando eu andava pelas ruas observando as letras das placas e paredes na tentativa de lê-las. Em sala de aula, lembro-me pouco das estratégias metodológicas da professora, tenho uma leve recordação das vogais apresentadas no quadro de maneira engraçada, ela costumava desenhar as letras personificando cada vogal.

Compreendo que essa experiência na educação infantil aponta uma reflexão pertinente para este estudo – as mudanças nos contextos educacionais. Na década de 1990 a educação infantil ainda se baseava numa perspectiva escolarizada, as crianças saíam da pré-escola alfabetizadas. Esse fato representa um processo histórico marcado pela Constituição Nacional de 1988, que passou a conceber não só a inclusão das creches e pré-escolas nas políticas públicas, mas também demonstra um passo na superação do caráter assistencialista da educação infantil. Com isso, anos mais tarde, a (LDB/1996) passou a estipular o prazo de 3 anos para a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, integrando-a ao sistema de ensino: “As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação dessa Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996).

Retomando minhas experiências na educação infantil, recordo-me que a Sandra gostava de nos levar para o gramado da escola no momento de brincadeira livre. Lembro também das vezes em que a professora nos ensinava a escovar os dentes e todos os dias ela fazia questão de sentar-se à mesa do almoço conosco orientando como pegar nos talheres e a comer adequadamente. São poucas recordações que carrego, no entanto acredito que fazem parte da minha constituição profissional docente, assim como outras fases de experiências na infância que influenciam na minha trajetória de vida e formação.

No ano 2000, estava no ensino fundamental I, lugar em que conheci o professor Edélcio, outro profissional que influenciou bastante minha caminhada estudantil. O professor Edélcio lecionava Educação Musical. Fundou um coral na Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF Levy Gonçalves de Oliveira, também situada no bairro Parque Imperial na cidade de Barueri-SP. Nessa escola, vivi os melhores momentos da minha escolarização, estudei do primeiro ao quarto ano do ensino fundamental, no segundo ano ingressei no coral por meio de um teste realizado pelo professor Edélcio em uma aula de música. A minha participação no coral “Raio de Sol” foi extremamente importante em questões socioculturais, pois as experiências permitiam o contato com outras realidades.

O professor Edélcio era um grande idealista, conseguia ler a realidade e transformá-la em música, compôs diversas letras e produziu músicas para o coral. As letras das músicas retratavam assuntos do cotidiano que permeavam a nossa vida naqueles tempos. Canções que falavam dos direitos da criança, amizade, a importância da família, trabalho infantil, drogas, tecnologia, dentre outras. A participação no “Raio de Sol” me lançou para outros patamares educativos, fazíamos apresentações em outros contextos escolares, teatros, programas de TV e eventos da cidade, chegamos até ir ao estúdio gravar um disco. Minha participação no coral culminou com a mudança de escola, por motivos de a instituição não possuir o nível de ensino para o qual eu iria.

Ainda no ensino fundamental, exatamente na quarta-série, me recordo da professora Verônica, uma potiguar muito alegre, que tinha métodos de ensino muito significativos. Lembro-me de uma estratégia de ensino muito marcante, a professora, em determinados momentos, costumava dividir a turma em grupos de estudos. Em cada grupo, havia um(a) aluno(a) com desempenho mais avançado que os demais. Eu era uma dessas crianças com melhor desempenho. A professora orientava para auxiliarmos o grupo em suas dificuldades. De certa forma, nesses momentos, sentia-me professora por poder ajudar os colegas. Outra prática que ficou na minha memória foram os grupos de leituras. Lembro como se fosse ontem. A primeira leitura foi o livro de Victor Hugo, *Os miseráveis*, uma obra épica, sem dúvidas meu primeiro contato com uma leitura crítica sobre desigualdade social. Verônica despertou-me muitas curiosidades, de fato essas experiências foram bastante significativas para meu desenvolvimento.

O relato dessas vivências sintetiza de alguma forma as marcas que estes professores deixaram na minha trajetória de escolarização infantil. Penso que atravessar minha visão atual com olhar para este período remoto possibilita uma maior compreensão das minhas

escolhas durante o meu percurso formativo. Fazer esse retorno é necessário, porém entendendo que este olhar não é mais na condição de criança, e sim de adulta, outros tempos, outros contextos, outras relações, outras responsabilidades.

No ano de 2004, mudei-me para minha cidade natal, Picos, uma cidade que fica no interior do Piauí. Continuei o ensino fundamental na Unidade Escolar Landri Sales, concluindo o estudo no ano de 2006. Não tenho lembranças significativas dessa etapa, nenhum professor deixou alguma marca na minha formação. Recordo-me apenas da falta de estrutura da escola, sem biblioteca, sem incentivos à leitura, à cultura, etc. Sentia-me muito desmotivada naquele contexto. Sempre comparava com as boas experiências que tive nas escolas de São Paulo. Isso me deixava bastante desanimada para estudar, tornei-me uma aluna sem perspectivas, não conseguia imaginar meu futuro. Esse fato evidenciado na minha trajetória escolar revela aspectos contidos no cerne do âmbito educacional brasileiro. De certo, as mazelas das distintas estruturas educacionais regionais, são consequências, reflexos, de um processo histórico.

Em 2007, ingressei no ensino médio técnico na Escola Técnica Estadual Petrônio Portela. Nessa fase, também não encontrei grandes motivações nos estudos. Não lembro nenhum professor que me despertasse algum interesse profissional. A única perspectiva que tinha era concluir o ensino médio e conseguir um trabalho no comércio da cidade, pois era o que mais meus pais exigiam de mim, principalmente meu pai. Entendo o fato de eles não verem tanto futuro nos estudos. Cresceram trabalhando muito. Analfabetos, não tiveram a oportunidade de estudar. Viam no trabalho a única saída para o desenvolvimento dos filhos. Concluí o ensino médio técnico de informática no ano de 2010, mesmo ano em que prestei vestibular. E de onde veio a motivação para fazer uma graduação? Como surgiu a pedagogia na minha vida? Como cheguei no mestrado?

Respondo às perguntas colocadas acima lembrando de algumas pessoas que foram importantes para que minha visão de mundo fosse ampliada. Durante o ensino médio, eu tinha alguns(mas) amigos(as) que não estudavam na mesma escola que eu, uns estudavam em escola particular, outras eram minhas vizinhas que, assim como eu, vinham de uma realidade de educação pública, porém em outras escolas. Recordo-me que esses(as) meus(minhas) amigos(as) estavam se preparando para prestar vestibular, e eu, sempre muito observadora, comecei a perceber que também poderia tentar, foi aí que pensei que, naquele ano, eu poderia prestar vestibular como um teste, para saber como era a prova e, no ano seguinte, estudar com afinco. Jamais me passou pela cabeça que eu poderia passar

naquele mesmo ano, pois estudei muito pouco. De fato, minha aprovação tanto foi uma surpresa para minha família quanto para mim.

Ingressei no curso de Pedagogia em 2011 na Universidade Federal do Piauí (UFPI), curso que escolhi após conversar com uma prima que também cursava pedagogia e me falou um pouco da matriz curricular. Assim, interessei-me pelas disciplinas da psicologia, porque era um curso que eu desejava fazer, mas não tinha na minha cidade, por isso optei pela pedagogia. No entanto, confesso que também a pedagogia foi uma escolha baseada na pouca concorrência que o curso tinha dentre os outros cursos ofertados na universidade.

Em março de 2011, aos 19 anos de idade, iniciei minha trajetória de licencianda do curso de Pedagogia na UFPI, foi um grande desafio, pois precisava conciliar meus estudos com o trabalho. Nesse tempo, exercia tarefas com uma carga horária de 8 horas por dia no comércio da cidade, e fazia o curso na modalidade noturno. Apesar do desgaste físico, ainda estudava e elaborava meus trabalhos da universidade durante a madrugada. O apoio dos colegas de curso, professores comprometidos com a nossa formação e o despertar provocado pelos novos conhecimentos, sem dúvida, foram fatores que me fizeram persistir, avançar e alcançar outros espaços.

Na graduação, encontrei grandes profissionais, pessoas que me fizeram recordar as boas experiências e admiração que tinha pelos meus professores na infância. Cristiana Barra, Leonardo Severo e Dolores Vieira foram os mestres que plantaram a semente do conhecimento e mostraram os caminhos para que eu cuidasse do plantio, e eu, como uma boa idealizadora com sede de conhecimentos, passei a regar, cuidadosamente, mesmo com as dificuldades das estações, as larvas impetuosas pelo caminho, persistia nos cuidados a fim de colher bons frutos. Acredito que este é um elemento importante na constituição da minha identidade docente, sobretudo por reconhecer os impactos que esses professores tiveram na minha formação inicial, que me tornam ainda mais consciente do meu papel como futura formadora.

No TCC, trabalhei com o tema “Narrativas sobre infância: Memórias e identidades de professoras da Educação Infantil de Picos-PI”. Esta escolha se deu pelas vivências nas aulas de filosofia, pois as leituras do teórico Benjamin motivaram-me a estudar memórias de infância numa perspectiva de narrativas. Nesse trabalho, busquei analisar as implicações das memórias de infância para a construção da identidade docente. Conhecer o passado das professoras implicou nas minhas próprias concepções de infância e contribuiu para uma reflexão sobre a construção da minha identidade docente, o que

também favoreceu o aprofundamento dos estudos percorrendo outros caminhos epistemológicos e metodológicos na pós-graduação.

No mês de maio de 2016 me formei. No mesmo ano, com o diploma de pedagoga em mãos, coloquei o pé na estrada, sabia que isso implicava em deixar para trás meu chão, meu conforto e as certezas, mas eu quis ir à procura de mais!

Em São Paulo, tive muitas dificuldades. Fiquei desempregada durante três meses. Depois desse período, consegui trabalho numa escola de educação infantil para atuar como coordenadora pedagógica, onde permaneci três meses. Foi uma experiência frustrante, a rotina nessa escola era bem cansativa, uma mistura de sentimentos que me abraçavam nessa fase de indução no contexto escolar.

O choque de realidade referente à falta de experiência, principalmente, na área de coordenação, impossibilitava-me a resolução de problemas e a superação das tensões nas relações interpessoais que envolviam professoras e a diretora (proprietária da escola), que não era da área da educação; desse modo, não compreendia as especificidades do trabalho pedagógico. Muitas vezes, eu era designada a resolver problemas de ordem administrativa e não conseguia lidar com as demandas exigidas, sentindo que não estava exercendo funções pedagógicas. Por essa razão, optei por sair da escola em fevereiro de 2017.

Em abril do mesmo ano, consegui um trabalho com uma carga horária de 20 horas semanais numa Organização Não Governamental (ONG). Na ONG, eu lecionava para idosos, desenvolvendo atividades de alfabetização e letramento. As minhas atividades eram voltadas para dois projetos, sendo ambos denominados “Oficina de Letras”, porém com peculiaridades distintas entre o público-alvo.

Num dos projetos, o atendimento ocorria no centro de convivência para idosos com um público mais ativo em aspectos físicos e cognitivos; no outro, dava-se na instituição de longa permanência, com idosos mais fragilizados, muitos até com graus de demência e de Alzheimer. Foi uma experiência muito desafiadora e, conseqüentemente, bastante rica para minha carreira profissional, no campo do ensino e da aprendizagem. Trabalhar com alfabetização de idosos permitiu construir uma base de conhecimento para atuar com esse público, tendo em vista que este possui especificidades que diferenciam as práticas de formação na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ademais, havia os aspectos que envolviam o trabalho social. O contato com uma equipe multidisciplinar, que envolvia diversas áreas (Psicologia, Serviço Social, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia e Medicina), agregou vivências em práticas da pedagogia social, contribuindo para minha formação profissional e pessoal.

Assim que iniciei o trabalho, comecei a pesquisar os programas de pós-graduação de São Paulo e suas respectivas linhas de pesquisa, até que cheguei ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Fiquei contente em encontrar a linha de pesquisa Formação de professores e outros agentes educacionais, pois vi que existiam professoras que estudavam narrativas, sendo esta a proposta do meu projeto.

Inscribi-me animada e disposta a passar por mais uma transição, até porque teria que me mudar para São Carlos, caso fosse aprovada no processo seletivo. Com muitos estudos e tendo a certeza do caminho que queria seguir, consegui a aprovação. Foi um momento de muita alegria. Diante de tantos desafios, mais uma vez, fui orgulho para minha família, amigos, professores e para mim.

Em 2018, iniciei uma nova fase, os estudos no mestrado me deixaram bastante motivada e, conseqüentemente, cheia de expectativas, sendo estas essenciais impulsionadoras no alcance de aprendizagens e (des)aprendizagens significativas para o ideal de profissional que pretendo ser.

O contato com os conhecimentos adquiridos nas disciplinas, grupos de estudos, estágio e projetos, oportunizaram um leque de significados para minha formação. Cada aula e discussões no grupo de estudo fizeram-me repensar sobre diversos aspectos pessoais formativos, tanto no que se refere à retomada reflexiva da minha graduação, o que eu pude aprender e/ou deixou lacunas na minha formação inicial, quanto as referências dos professores, colegas e leituras foram aportes essenciais para a concretização deste trabalho e sem dúvidas incidiram para uma nova postura reflexiva no que diz respeito à minha trajetória de desenvolvimento identitário docente.

#### *Reflexões sobre os tempos e lugares que me constituem...*

Falar sobre os tempos e lugares que me constituem é também um processo de reflexão sobre os saberes adquiridos ao longo dessa jornada investigativa que, de fato, possibilitaram uma (re)organização dos meus pensamentos e anseios na escrita deste trabalho. Nesta perspectiva, a construção da minha identidade profissional docente, que, logo, perpassa toda a minha trajetória formativa, neste caso, desde as minhas experiências escolares até minha chegada à pós-graduação, faz-me ter a clareza de estar trilhando um caminho contínuo de constantes buscas de mim mesma dentro desse processo de desenvolvimento profissional (MARCELO, 2009).

Nesse sentido, o relato da minha história de vida pessoal e profissional, além de abranger conceitos identitários, possui elementos de aprendizagem da docência, principalmente, quando descrevo as influências dos professores que incentivaram para que eu continuasse nesse processo de desenvolvimento profissional docente. Embora não tenha tido muitas experiências na docência, revisitar minha trajetória possibilitou refletir sobre as minhas concepções pedagógicas, as posturas frente aos desafios, a projeção de atuação futura e a compreensão dos processos que constituem a minha identidade profissional. Além disso, percorrer a estrada narrativa contribuiu para ampliar o meu olhar sobre as histórias de vida das professoras protagonistas desta pesquisa.

A compreensão direcionada nesta investigação revela o quão importante é ler/ouvir o outro. As vozes das professoras são fontes necessárias para uma escuta atenta de valorização das trajetórias pessoais e profissionais que implicam diretamente na construção de uma identidade docente permanente.

Refletir sobre os tempos e lugares é um exercício imprescindível, pois a dinâmica que configura o fazer docente permite entender o processo do professor tornar-se ator, uma vez que o trabalho docente exige transformações identitárias ao longo das suas trajetórias profissionais (DUBAR, 2005).

De fato, as impressões reflexivas reafirmam que o processo de formação da identidade está em constante mudança, uma vez que se constrói ao longo do tempo e se relaciona com o contexto em que está inserido (FLORES, 2009; MARCELO, 2002), como, por exemplo, escolas, programas de educação, grupos de estudo, família, grupos religiosos, partidos políticos etc.

As filosofias pessoais apresentadas nesta narrativa autobiográfica mostram as construções intersubjetivas, uma trajetória evolutiva a partir das interpretações que faço da minha história de vida relacionada à constituição da minha identidade profissional, pois penso que este posicionamento redimensiona o olhar do leitor sobre as investigações que posteriormente serão encaminhadas.

O trabalho é composto de cinco capítulos, a saber: parte introdutória, que contém os caminhos percorridos pela autora, justificando os objetivos da pesquisa; os apontamentos teóricos bases do trabalho; os caminhos do percurso metodológico que apresentam o trajeto da investigação e as estratégias que foram desenhadas até o lócus da pesquisa; caminhando com as narrativas das protagonistas para conhecer as colaboradoras do trabalho e as narrativas em análise; e, por fim, as considerações finais – a estrada vai além do que se vê.

A seguir, apresentamos uma breve exposição de um levantamento bibliográfico sobre pesquisas já realizadas sobre identidade docente.

## 1.2 O QUE SE TEM PESQUISADO SOBRE IDENTIDADE DOCENTE?

Nos últimos anos, muitos estudos foram realizados a respeito da formação e desenvolvimento profissional docente, ocupando um considerável destaque no cenário das pesquisas educacionais. Gatti (2007), em um levantamento bibliográfico, identificou que o tema “identidade e profissionalização docente” apareceu como um assunto emergente no conjunto das teses e dissertações sobre formação de professores defendidas no Brasil na década de 1990. André (2006) verificou que este tema passou a ser uma forte referência de investigação que vem chamando a atenção dos pesquisadores, representando 43% dos trabalhos analisados. Entendemos a necessidade de contribuir para com o campo mencionado, porém trazendo outros recortes que também são necessários para compreendermos as diversas faces que estruturam o desenvolvimento profissional docente. Neste caso, nosso interesse está pautado na identidade profissional de professoras iniciantes que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Com o intuito de compreender melhor essa temática, buscamos novos olhares para a composição dessa pesquisa; de fato, os dados evidenciados anteriormente nos mostram que o assunto identidade docente tem sido um crescente interesse para os pesquisadores da área e que este tema possui uma relevância social, tendo em vista que a constituição da identidade docente está permeada de constantes desafios que são importantes na construção de novas perspectivas para as políticas educacionais de formação.

Realizando um levantamento de trabalhos acadêmicos no Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD), reafirmamos a importância deste estudo. Consideramos que essa primeira etapa da pesquisa científica permite-nos, além de redimensionar nosso olhar para o campo que está sendo investigado, encaminhar nossas perspectivas para uma nova leitura compreensiva dos estudos que antecedem nossas concepções e inquietações. Deste modo, elaboramos um *mapa da literatura*, como propõe Creswell (2010) que reúne um resumo de pesquisas referentes ao nosso interesse de estudo produzidas por outros autores. Posteriormente, apresentamos um quadro com as seguintes informações: os

descritores para a busca realizada no banco de dados e o número de trabalhos encontrados com estes descritores, os textos selecionados e respectivos anos de defesa.

**Quadro 1** Descritores para a busca realizada no banco de dados e os números de trabalhos encontrados e selecionados para esta pesquisa.

<b>Descritores</b>	<b>Trabalhos encontrados/selecionados</b>	<b>Período</b>
Identidade docente; Educação infantil; Anos iniciais e ensino fundamental; Professor iniciante.	10 encontrados 7 selecionados	2014 a 2019

Fonte: elaborado pela autora.

Dentre os sete trabalhos selecionados, seis são dissertações e apenas uma é tese de doutorado. Nesta seleção de trabalhos incluímos uma tese que não foi exibida na plataforma, porém pela relevância do estudo optamos em incluí-la neste recorte literário. Os trabalhos foram escolhidos dentro do recorte de 2014 a 2019. Buscou-se a abrangência das pesquisas que foram realizadas neste período, pois compreendemos que este espaço de tempo seria o suficiente para este levantamento em específico. Realizamos a leitura dos resumos de dez trabalhos, entretanto optamos em selecionar os sete para realizar a leitura na íntegra, pois foram os que mais se aproximaram das seguintes temáticas de nosso interesse: identidade docente; trajetória de vida e formação; desenvolvimento profissional docente; educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A partir da leitura realizada sintetizamos as pesquisas que foram organizadas no quadro a seguir:

**Quadro 2** Trabalhos levantados para a revisão da literatura.

<b>Título e autor</b>	<b>Nível de ensino</b>	<b>Temáticas e objetivos</b>	<b>Abordagem metodológica</b>	<b>Ano de defesa</b>	<b>Instituição</b>
Dissertação: De pajem a professora de educação infantil: Um estudo sobre a constituição da identidade da profissional de creche	Educação infantil	Identidade docente  Histórias de vida  Trajetórias pessoais e de profissionalização	Na coleta dos dados optou-se por entrevista não diretiva com foco na pesquisa narrativa (histórias de vida) de três professoras da educação infantil que atuam em creche.	2015	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Dilma Antunes Silva					
Dissertação: O Processo De Constituição Da Identidade Docente Do Professor Iniciante: Egressos Do Curso De Pedagogia Da Unesp/Bauru  Aline Diniz De Amorim	Educação Infantil	Identidade docente	Na coleta de dados, a pesquisadora optou pela aplicação de questionários a egressos do curso de Pedagogia/UNESP-Bauru, e também pela realização de entrevistas semiestruturadas com seis professores dos anos iniciais e da Educação Infantil.	2016	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Araraquara-SP
Dissertação: Saberes Relacionais E Profissionalidade Docente Na Educação Infantil  Natália Maria Pavezzi Dorta	Educação Infantil	Construção da profissionalidade de  Investiga modos pelos quais professoras da Educação Infantil percebem e definem os saberes de suas práticas cotidianas.	Coleta dos dados: reunidos por meio de entrevistas e observações dos participantes; inspirados em princípios da etnografia.	2017	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Rio Claro

Dissertação: O Cuidar/Educar Nas Narrativas De Professoras De Uma Creche De Rio Branco/AC  Menilce Antonia Da Silva					
---	--	--	--	--	--

		<p>Percurso Pessoal e Profissional</p> <p>A construção da identidade profissional</p> <p>Concepções sobre infância</p>			
		<p>Objetiva compreender concepções e práticas narradas sobre o cuidar/educar pelas professoras de uma creche.</p>	<p>Estudo de caso</p> <p>A coleta de dados deu-se através de entrevistas semiestruturadas e de observações de momentos da prática das quatro professoras pesquisadas</p>	2014	Universidade Federal de Mato Grosso
<p>Tese: Narrativas de si: Ser professora. Histórias de Vida e Formação</p> <p>Raimunda Rodrigues Maciel Lima</p>	<p>Educação infantil e Ensino fundamental</p>	<p>Trajetórias de vida e narrativas</p> <p>O estudo investiga experiências pessoais e educacionais de duas educadoras que atuaram nos níveis de ensino infantil e fundamental.</p>	<p>Metodologia de pesquisa e análise bibliográfica/documental.</p>	2016	Universidade Federal do Ceará

<p>Dissertação: Ser professora de creche: constituindo sua identidade profissional</p> <p>Fernanda Pereira das Chagas Gomes</p>	<p>Educação Infantil</p>	<p>Identidade profissional docente</p> <p>Concepções de criança e infância</p> <p>Identidade das professoras de crianças pequenas</p> <p>Analisa o processo de constituição da identidade profissional docente de quatro professoras que atuam em creche.</p>	<p>A coleta de dados ocorreu por meio de: entrevistas semiestruturadas, resgatar a trajetória profissional através da narrativa.</p>	<p>2016</p>	<p>Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP</p>
<p>Dissertação: Identidade docente na educação infantil: marcas da formação e das experiências profissionais no contexto das instituições</p> <p>Luciana Pereira da Silva Lopes</p>	<p>Educação Infantil</p>	<p>Identidade profissional do professor</p> <p>Compreender o processo de construção da identidade docente de professoras da educação infantil</p>	<p>Coleta de dados: entrevistas semiestruturadas com seis professoras e observações em sala de aula.</p>	<p>2015</p>	<p>Pontifícia Universidade Católica de Campinas</p>
<p>Tese<sup>4</sup>: Trilhando os caminhos do início da docência: concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor</p> <p>Aline de Cássia Damasceno Lagoeiro</p>	<p>Educação Infantil e Ensino fundamental – anos iniciais</p>	<p>Percurso formativo</p> <p>Início de carreira</p> <p>Aprendizagem e desenvolvimento da docência</p>	<p>A pesquisa se constituiu por meio de uma atividade formativa, com caráter de extensão, oferecida a licenciandos em Pedagogia, professores iniciantes e professores experientes. As participantes da pesquisa foram cinco professoras licenciadas em Pedagogia e que se encontram em início de carreira. O trabalho foi realizado no contexto de um grupo</p>	<p>2019</p>	<p>Universidade Federal de São Carlos – UFSCar</p>

<sup>4</sup> A tese incluída nesta seção não foi encontrada na plataforma utilizada, porém, pela relevância do tema, decidimos incorporá-la no quadro de revisão.

			colaborativo online denominado Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD). A coleta dos dados analisados refere-se às atividades desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e a uma narrativa sobre os aspectos relacionados ao percurso formativo e às práticas pedagógicas das professoras.		
--	--	--	---	--	--

Fonte: elaborado pela autora.

No início deste trabalho, apontamos algumas investigações realizadas no campo da identidade e profissionalidade docente, no qual percebemos que neste período mencionado por Gatti (2007) e André (2006) as pesquisas expressam um número significativo, o que de fato representa avanços na área, porém entendemos a importância de verificar essas produções acadêmicas nos últimos cinco anos, ou seja, entre 2014 e 2019. Nossa intenção é destacar os pontos principais dos achados das pesquisas realizadas neste período, desse modo, sintetizamos cada trabalho. Como foi mencionado anteriormente, foram seis dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, todos caracterizam de alguma forma nossas opções de estudos, por isso fazem parte de nossas apreciações literárias.

Lima (2016), em sua tese, traz a *história de vida (narrativas)* como principal contexto metodológico. A autora buscou investigar as experiências pessoais e educacionais de duas educadoras aposentadas que atuaram nos níveis de ensino *infantil e fundamental*, revelando como essas professoras se percebem e constroem significados de sua formação a partir da narrativa de suas *experiências de vida*. Os resultados desta investigação revelam que é pela *interação entre o sujeito e suas experiências pessoais e profissionais* que é construída a *identidade docente* e as narrativas das professoras demonstram a importância desses estudos, também apresenta as diferentes *formações e trajetórias* nos relatos das duas professoras, que interferem nas suas *práticas*, mas a *identidade docente* as une numa mesma dinâmica do objeto de sua *profissão*, o trabalho docente e seus *dilemas* de sala de aula. O principal *dilema*, segundo Lima (2016), é a *distância entre a formação e a escola como campo de trabalho*. Nessa direção,

encontramos, neste trabalho, motivações importantes para pensar os elementos que constituem a identidade docente de professoras iniciantes; sobretudo, podemos realizar um paralelo (aproximação) com esse estudo, pensando nas tensões que estas profissionais enfrentam no início de carreira.

Para Amorim (2016), que investigou a situação profissional *de professores iniciantes da educação infantil e anos iniciais*, a formação inicial é reconhecida como fundamental para a preparação e exercício da docência; contudo, esta possui limites, considerando os saberes da profissão que são desenvolvidos durante a atuação profissional do docente em sala de aula, especialmente nos anos iniciais de trabalho.

Em sua investigação, Amorim (2016) identificou que, para a maioria das professoras entrevistadas, houve *desafios* a serem superados ao adentrarem o ambiente escolar, mas também ocorreram significativas *aprendizagens* no que concerne às *trocias de experiências* com professores experientes e com os sujeitos responsáveis pela gestão. Constatou-se também que as formas de identificação com a docência são formuladas desde muito cedo e que a *identidade profissional docente se constrói em um processo instável e infundável*, sendo influenciado pelas experiências de formação e de atuação profissional. De acordo com Amorim (2016), e refletindo sobre a perspectiva que a nossa pesquisa está localizada, as dificuldades no início de carreira revelam importantes elementos para se pensar o processo de aprendizagem da docência e conseqüentemente levantando características da constituição de suas identidades.

Na pesquisa realizada por Silva (2015), a autora investigou a constituição identitária de professoras da educação infantil, especificamente aquelas que iniciaram seu trabalho como pajem e auxiliares de desenvolvimento infantil. Silva (2015) optou também pela pesquisa narrativa, porém focalizando as histórias de vida de três professoras da educação infantil que atuam em creche. Segundo Silva (2015), o percurso de vida pessoal e profissional e os percursos formativos são elementos constituintes das identidades profissionais das educadoras de creche. Também observou que a formação inicial e contínua possibilitou desenvolver um sentimento de pertencimento a um grupo de professores, entretanto a pesquisa mostrou que ainda existe no âmbito da escola uma hierarquização reforçada entre os docentes de diferentes níveis, principalmente no que diz respeito à professora de crianças entre zero e três anos de idade, sendo considerada menos educadora que as demais, reforçando a divisão entre o cuidar e o educar. Neste panorama, a investigação nos aponta caminhos que circunscrevem as especificidades da educação infantil e conseqüentemente nos direciona para aprofundarmos o olhar sobre

questões como: as concepções de infância das professoras, o papel da formação inicial para a construção de seus saberes e suas identidades, como também de que forma as relações no contexto de trabalho contribuem no processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente.

No estudo também direcionado para narrativas e histórias de vida de professoras que atuam em creche, Silva (2014) revelou concepções construídas pelas professoras que apontam as seguintes evidências: a identidade das professoras vem se constituindo cotidianamente, no entrecruzamento das dimensões *pessoal* e *profissional*, em decorrência de suas experiências e da formação continuada vivida.

Segundo a autora, no que se refere ao cuidar/educar, as narrativas apontam, que quando as professoras iniciaram na docência em creche, apenas uma trazia conhecimentos sobre o trabalho com crianças de 2 a 3 anos, as demais traziam apenas suas experiências pessoais de cuidar, através de vivências com filhos ou com outras crianças dos contextos dos quais estavam inseridas. Por se encontrarem em um processo contínuo de desenvolvimento profissional, as *concepções* e as práticas sobre o cuidar/educar, também estão a se constituírem. Sobre essa constituição, podemos inferir que, em algumas falas, elas compreendem se tratar de um único aspecto de suas ações docentes na creche, o que aponta para uma concepção de binômio.

Diante desta revisão, percebemos a necessidade de diálogos que dispõem reflexões sobre quais conhecimentos estão sendo estabelecidos no contexto da prática de professoras da *educação infantil*, de que maneira as pesquisas podem contribuir para a quebra de paradigmas como o binômio cuidar/educar. São elementos extremamente importantes para o desenvolvimento profissional desses indivíduos que atuam nessa etapa, bem como para a qualidade da educação no país.

Em Dorta (2017), encontramos uma preocupação em investigar modos pelos quais *professoras da educação infantil* percebem e definem os *saberes* que, mobilizados em suas práticas cotidianas, vinculam-se mais diretamente à dimensão relacional do trabalho docente nessa etapa educativa. A autora traz uma abordagem da dimensão relacional, ou seja, relações que *as professoras* estabelecem com *os alunos* e com *as famílias*, com seus *colegas* e demais *agentes da comunidade escolar* e que figuram como parte integrante de seu trabalho. Que saberes são esses e como essas professoras os caracterizam, especialmente no que se refere a seus aspectos relacionais? E de que modo esses saberes se integram à constituição de sua profissionalidade?

Por meio de entrevistas e observações participantes, a autora reuniu dados importantes para serem explorados. Dorta (2017) destacou em seu estudo elementos afetivos e relacionais que fazem parte da profissionalidade, e que, nesse processo relacional, ocorre uma certa disputa entre a esfera pessoal e a profissional, ambas ocorrem de modo difuso e conflituoso no cotidiano da educação infantil. Para a autora, é necessário o debate para uma construção coletiva da consciência de uma profissionalidade específica na educação infantil.

Nesse sentido, Dorta (2017) motiva o leitor a pensar a possibilidade de uma formação contínua dentro da escola como uma das formas para ressignificar o envolvimento das professoras, entendendo que este exige um compromisso que é sempre político e profissional. Nessa mesma direção, acreditamos que nossa pesquisa se acentua como uma contribuição significativa para pensar esse processo de formação contínua, tendo em vista que nos propomos entender de que modo programas de indução contribuem para o desenvolvimento profissional de professoras, focalizando, além da educação infantil, também os anos iniciais.

O estudo de Gomes (2016) analisou o processo de constituição da *identidade profissional docente* de quatro professoras que atuam em creche. O estudo trata das *concepções* de criança e infância, da função da instituição creche, da compreensão do brincar, da formação inicial e continuada, condições de trabalho que influenciam a identidade das professoras de crianças pequenas. Na abordagem metodológica, a autora trabalhou com entrevistas semiestruturadas para resgatar a trajetória profissional através da narrativa. Gomes (2016) constatou que os elementos que constituem a identidade docente, como as concepções de criança e infância das professoras, conhecer as práticas das docentes e as tensões enfrentadas no cotidiano de seu trabalho, trazem à tona diálogos necessários para pensar a educação infantil no âmbito da creche e a importância de compreender as especificidades desse contexto, pois estes elementos implicam na prática e conseqüentemente na constituição da identidade dessas profissionais.

O trabalho de Lopes (2015) sobre o processo de construção da identidade docente de professoras da educação infantil busca compreender as possibilidades de reconstrução da identidade por meio da compreensão dos impactos que as mudanças políticas e sociais ocorridas na área têm causado nas representações sociais acerca da identidade profissional do professor. Nesse sentido, Lopes (2015) investiga as representações sociais que esses professores têm construído, compreendendo o papel das políticas públicas, da formação inicial e das condições práticas do professor nessas representações. Segundo a autora, a

representação da profissão como sacerdócio, distinguida pelo gostar de crianças, para a reconstrução da identidade voltada para uma profissão caracterizada pelos conhecimentos pedagógicos e pela intencionalidade do professor, tem como resultado a dificuldade dessa reconstrução ser assumida no cotidiano escolar, tendo em vista as exigências para com o professor bem como a desvalorização social, que são alguns empecilhos para essa reconstrução identitária docente.

A tese defendida por Lagoeiro (2019) retrata aspectos da trajetória formativa de licenciandas em pedagogia que estão no início de carreira. O estudo da autora nos leva a considerar o início de carreira como um processo contínuo pelo simples fato de possibilitar uma análise das experiências compartilhadas pelas professoras iniciantes na Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD). De outra forma, sem dúvidas, agrega um significado essencial dentro das discussões sobre processo de aprendizagem da docência, pois conhecer o percurso das participantes, suas concepções, as situações marcantes que se converteram em experiências e geraram aprendizagens foi um dos objetivos primordiais possibilitado pelo caráter formativo da ReAD. De acordo com este estudo, foi possível endossarmos nossas discussões referentes aos elementos da constituição da identidade docente, uma vez que também percorremos trajetórias formativas compartilhadas em um ambiente virtual de aprendizagem. Com isso, entendemos a relevância desse estudo para ratificarmos novas propostas no campo da formação e desenvolvimento profissional docente.

Evidencia-se que o objeto da presente pesquisa ainda é pouco explorado no ramo da literatura científica – a construção da identidade profissional de professores iniciantes –, além disso, este estudo pretende seguir um viés ainda menos sublinhado, pois pretendemos mergulhar em análises profundas dos elementos que estão estampados nas trajetórias de vida e profissional das professoras que atuam na educação infantil e anos iniciais.

Diante da revisão literária que foi apresentada, demonstramos a importância de estudos sobre identidade docente e reafirmamos, no capítulo seguinte, nossas opções teóricas para a elaboração desta pesquisa que investiga a constituição da identidade docente de professoras iniciantes, a partir das suas trajetórias pessoais e profissionais.

## II MEMÓRIA NAS NARRATIVAS: APONTAMENTOS TEÓRICOS

*Enquanto respondia as perguntas feitas na entrevista, foi necessário rememorar o que estava sendo solicitado e acho que isso me colocou novamente diante de muitas coisas que encarei nesse primeiro ano de docência, revisitei fatos que aconteceram no meu período de escolarização e que de certa maneira, reverberam e influenciam na construção da minha identidade de professora.*

Ana<sup>5</sup>

Elegemos a memória como ponto de partida para nossas reflexões teóricas, pois entendemos que, para investigar a constituição da identidade docente, é fundamental compreender a história de vida – pessoal, de formação e profissional – de cada professora. Além disso, concordamos com Bosi (1994) que o exercício de rememorar é uma tarefa, requer paciência na reconstituição das lembranças mais remotas ou até mesmo as mais recentes. Por esse olhar, guiamos nossas reflexões textuais as quais consideramos uma tarefa difícil, inquietante, porém prazerosa.

Neste trabalho, abordamos a narrativa como um modo de protagonizar cada indivíduo em sua função social, neste caso – professoras iniciantes – nossas participantes. Compreendemos o fato de essas profissionais não estarem simplesmente revivendo suas histórias, pois entendemos que lembrar não é viver, mas refazer, reconstruir e repensar imagens e ideais de hoje, memória é trabalho (BOSI, 1994).

Nesta empreitada, acreditamos que as narrativas orais e escritas que compõem este trabalho são registros singulares das vivências das professoras iniciantes, que traduzem seus modos de enxergar o passado através de uma leitura do presente, pois não é possível fugir da condição de sujeitas do presente que estão sendo constituídas num caminho contínuo e desafiador dos contextos educativos. Observamos na epígrafe ao início da seção essas considerações no depoimento da professora iniciante (PI) Ana

Nas palavras de Ana, compreendemos a narrativa que compõe este trabalho, em cada passo dado. Em cada linha escrita e (re)escrita precisou-se da memória, para além da memória da autora que escreve no exercício contínuo de aprender a lembrar, afinal é uma tarefa ter acesso às suas próprias memórias; também existiu a tarefa para com as memórias das professoras que se propuseram a compartilhar suas histórias de vida e trajetórias formativas.

---

<sup>5</sup> Trecho retirado do questionário de uma das professoras iniciantes participantes da pesquisa.

Logo, como qualquer tarefa resulta aprendizado, convido você, caro(a) leitor(a), a aprender conosco, apreciando essas histórias e com elas também rememorar as suas. Há de existir sempre a memória, como ferramenta substancial de vida e formação, apenas para nos lembrarmos que aprender é um caminho que não se trilha sozinho, pois, de acordo com Benjamin (1985), a memória é tecida a partir do presente, que nos leva para o passado, num retorno necessário, fundamental para que possamos produzir outros modos de compreender o acontecido.

Por isso a narrativa, seja oral e/ou escrita, permite para aquele(a) que escreve sobre si, como para aquele(a) que lê a história, compreender e dar sentidos às experiências rememoradas, reconhecendo as aprendizagens construídas ao longo da vida. Em outra via, é plausível dizer que nos reconhecemos nas histórias dos(as) outros(as), constituímos novos saberes e experiências ao ler o outro. Nessa linha, é possível sentir efeitos positivos na composição de novos olhares sobre a trajetória das experiências de vida de quem escreve, assim como de quem lê. Verificamos essa conexão nas palavras de Prado e Soligo (2007, p. 3-4):

Narrar [...] pressupõe o outro. Ser contada ou ser lida: é esse o destino de toda história. [...] as histórias que lemos e ouvimos nos remetem sempre às nossas próprias histórias e às nossas experiências pessoais [...] que relacionamos de alguma forma às histórias que ouvimos e lemos com a nossa própria vida; que as histórias dialogam umas com as outras, se inter-relacionam. [...] que o ato de contar uma história faz com que ela seja preservada do esquecimento, criando-se a possibilidade de ser contada novamente e de outras maneiras; que os sentidos das histórias só se constroem no olhar do outro, na relação com outras histórias.

O fato que nos impulsiona nesta estrada investigativa é conhecermos os trajetos que marcam as histórias das docentes, compreender suas singularidades, contextos de trabalho que as tornam também plurais. Desafios pessoais e profissionais são elementos que instigam nossas análises para compreender de que modo suas identidades estão sendo constituídas. Neste preâmbulo teórico investigativo, atravessamos a memória para direcionarmos nossas leituras sobre identidade docente, encaminhadas na próxima seção.

## 2.1 IDENTIDADE DOCENTE: CARACTERÍSTICAS E ESPECIFICIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS

A construção da identidade docente é vista como um fenômeno em constante transformação, que ocorre a partir das práticas sociais que intercedem na elaboração de seus discursos sobre suas práticas e concepções pedagógicas. O(a) professor(a) não deve ser visto(a) apenas como um(a) técnico(a) em questões de ensino, mas como uma pessoa que se engaja nas mudanças, a fim de construir transformações significativas para a sua identidade, assim despertando o reconhecimento de si, e dos outros em si. Por compreender que a identidade docente é uma construção e, deste modo, não é algo que se possui, mas, sim, produzida constantemente nas relações sociais e nas representações simbólicas. Nesse sentido, faz-se necessário o reconhecimento desta como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto individual como coletivamente.

Pela riqueza dessas discussões, julgamos relevante buscar elementos que caracterizam a identidade docente, para a contribuição nos avanços teóricos acerca da identidade de professoras que identifiquem dimensões e distingam a cultura profissional docente das demais profissões. Um dos elementos que caracteriza a identidade docente é a socialização. Segundo as ideias de Tardif (2002, p. 79) sobre a docência:

Exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada, e onde entram em jogo elementos emocionais, de relação e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como professor e assuma assim, subjetiva e objetivamente, o fato de realizar uma carreira no ensino.

Estes posicionamentos do autor nos levam a pensar na construção da identidade docente a partir das concepções adquiridas em suas práticas pedagógicas cotidianas, desenvolvendo saberes construídos a partir das reflexões sobre suas práticas. Segundo os autores Sleegers e van den Ven (2005, p. 918 *apud* MARCELO, 2009, p. 13):

Dado que a interação humana é tão importante na prática docente, e que os professores com frequência se envolvem muito profundamente em seu trabalho, as recentes pesquisas vêm afirmar que as emoções constituem um elemento essencial no trabalho e na identidade dos professores.

Na perspectiva emocional, com a qual a construção da identidade docente interage, percebemos que as relações estabelecidas no contexto de ensino e aprendizagem

são fortemente constituídas nos modelos de profissionais que mais nos transmitem admiração pessoal. Dessa maneira, o lado emocional ganha espaço no fazer docente. As emoções são a parte essencial das crenças e saberes que os professores desenvolvem acerca de como se ensina e como se aprende, como também do aprender a ensinar. No entanto, cabe compreendermos que este processo é dinâmico, pois estamos em constante processo de desconstrução e ressignificação da prática docente (MARCELO, 2002).

Ainda a respeito da socialização como um forte ponto na constituição da identidade do professor, Massetto (2018, p. 75) reafirma que é no entrelaçar das diferentes relações e atividades estabelecidas pelo professor com os sistemas em que participa direta ou indiretamente e com as pessoas que fazem parte deles que ocorre às aprendizagens relacionadas à sua profissão e a sua vida. Assim, o caráter emocional faz parte tanto dos aspectos pessoais quanto profissionais das trajetórias de vida.

Neste estudo, além de pesquisarmos a constituição da identidade profissional do professor a partir de uma dimensão pessoal (subjéctiva), entendemos a necessidade de explorar uma análise da relação e interação com os pares, numa ótica social do trabalho docente. Por esse ângulo, mencionamos as contribuições do teórico Claude Dubar (2005), que redimensiona uma perspectiva de formas identitárias profissionais que se configuram nas relações sociais e de trabalho. Para o autor existem configurações identitárias que explicam a construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade, principalmente profissional. Em outras palavras, podemos dizer que esta dinâmica em que se configura o fazer docente permite entender o processo do professor tornar-se ator, uma vez que o trabalho docente exige transformações identitárias ao longo das suas trajetórias profissionais. Frente a essa reflexão é que estruturamos nossas ideias referentes aos elementos das trajetórias no início da carreira docente, restringimos nosso olhar apenas para esta fase da vida profissional do professor, uma vez que compreendemos que este período é caracterizado por inúmeras tensões que influenciam fortemente na construção da identidade docente.

A identidade profissional docente está intimamente ligada às dimensões relacionais e biográficas, por sua vez sendo classificadas como formas identitárias. Nessa perspectiva, as formas identitárias dizem respeito à concepção de sujeito que se define pela sua ação e sua formação, que estão inseridos em um contexto e uma história. Nessas palavras, podemos encontrar nas narrativas das professoras iniciantes elementos da formação das suas identidades, que são construídas e reconstruídas nessas interlocuções sociais que abrangem a dimensão profissional.

Nessa vertente, concordamos com Dubar (1997) que existe uma trajetória biográfica do indivíduo, o qual, de certo modo, passa por inúmeros processos de socialização. Dito isto, entende-se que estes elementos subjetivos podem refletir na capacidade de interação do sujeito com outros indivíduos em um contexto social. De acordo com o autor, o processo de socialização possibilita compreender a concepção de identidade numa perspectiva sociológica, numa relação de identidade para si e identidade para o outro.

Conforme menciona Dubar (1997), as identidades estão em movimento e essa dinâmica pode, às vezes, causar uma “crise de identidade”; assim, apresenta as formas identitárias, que resultam da articulação entre a transação objetiva e subjetiva, ou seja, essas formas identitárias são elementos constituídos mediante trajetórias pessoais e profissionais.

Nessa mesma direção, ratificamos as ideias de Ramos e Roldão (2013), citadas por Lagoeiro (2019, p. 105). De acordo com as autoras, a identidade docente apresenta algumas características gerais, como um processo de construção social – autobiográfico, ligado à compreensão de si, e relacional, referente à compreensão da identidade para o outro. Trata-se de um fenômeno relacional que possui uma dimensão individual – ligada à imagem que construímos sobre nós – e coletiva – referente aos papéis que desempenhamos nos vários grupos sociais aos quais pertencemos. Por conseguinte, esse dinamismo é considerado um processo intersubjetivo que se desenvolve em contextos diversos e sofre influências internas, ligadas à trajetória do indivíduo, e externas, referentes aos contextos políticos, sociais, formativos. Nessa visão, a identidade é resultado de um processo contínuo de construção que ocorre ao longo de toda a vida.

As reflexões levantadas anteriormente circunscrevem nossa proposta de investigação, colocando a importância da temática identidade para o campo de estudos no qual estamos inseridos. Por esse viés, entendemos a necessidade de dialogar com outras fontes de estudos, pois essas leituras ampliam nosso repertório de compreensão sobre a formação de professores e o desenvolvimento profissional docente.

Desse modo, encontramos no desenvolvimento do conhecimento profissional docente destaques importantes referentes à identidade profissional, como forma de compreender o percurso da história de vida do professor, uma vez que a subjetividade é inerente à construção formativa desse profissional do ensino. Assumimos a perspectiva que o processo de formação da identidade é culturalmente inscrito, não é fixo, é aberto e está em constante mudança, uma vez que se constrói ao longo do tempo e se relaciona

com o contexto em que está inserido (FLORES, 2009; MARCELO, 2002), como, por exemplo, escolas, programas de educação, grupos de estudo, família, grupos religiosos, partidos políticos etc.

As filosofias pessoais, que são construções intersubjetivas, irão compor uma trajetória evolutiva a partir das interpretações que o professor faz de si mesmo com o meio em que ele está se relacionando; dito de outro modo, a identidade profissional docente se constitui entre a pessoa e suas experiências vividas nos mais diversos contextos. Além disso, segundo Flores (2009), a história de vida tem papel chave na mediação entre os sentidos das práticas do professor e suas crenças como professor, implicando na (re)construção da identidade profissional. É válido ressaltar que, muitas vezes, essa mediação é conflituosa.

Concordamos que a constituição da identidade docente é relacional, ocorre em uma dimensão intersubjetiva e implica no reconhecimento de si como certo tipo de pessoa/professor e no tipo de pessoa/professor que é reconhecido em determinado contexto. Esses reconhecimentos podem mudar de um momento para outro e de um contexto para o outro, podem ser ambíguos ou instáveis.

Compreendemos a identidade profissional docente em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, portanto entendendo esta como não única, uma vez que os indivíduos se reinventam ao longo de suas experiências (MIZUKAMI et al., 2003).

Além disso, entender que existe uma identidade sendo construída supõe uma valorização deste profissional, pois estes se percebem em seus contextos de atuação, causando motivação e satisfação do seu trabalho. Sendo assim, a identidade é demandada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos (MARCELO, 2002). Segundo Marcelo (2002), estes fatores, que se relacionam à constituição do ser professor, podem contribuir no desenvolvimento e na valorização deste profissional.

Diante desses estudos sobre a identidade do professor, outro fator importante a ser destacado é o processo de reflexão do profissional docente, que contribui efetivamente para o reconhecimento do percurso evolutivo que compõe suas trajetórias identitárias, tendo em vista que a reflexão<sup>6</sup> é um conceito estruturante da formação docente (ZEICHNER, 2008). Sendo assim, reafirmamos nosso interesse pautado nas dimensões

---

<sup>6</sup> Embora neste trabalho não tenhamos a intenção de discorrer sobre as práticas reflexivas de ensino, apropriamo-nos do conceito de reflexão por entender que este procedimento está diretamente conectado com a ferramenta investigativa desta pesquisa, neste caso as narrativas das professoras sobre o percurso vivido no início de carreira.

peçoais e profissionais desses indivíduos, observando também que esse é um exercício autobiográfico que também se configura como uma imprescindível reflexão sobre as percepções que as docentes têm de si e do contexto que as cerca.

Destacamos neste estudo reflexões sobre as identidades de professoras iniciantes da EI e EF, por isso, cabe levantarmos informações sobre as concepções e os contextos das especificidades dessas esferas de ensino, pois compreendemos que estes são aspectos indispensáveis no momento em que analisamos os elementos que compõem a identidade das participantes. É importante ter consciência que este debate abrange um contexto histórico imprescindível para o entendimento docente, pois o(a) professor(a) precisa ter conhecimento das especificidades da área em que atua, para assim então desempenhar seu trabalho com excelência.

A respeito da educação infantil, entendemos que ocorreram algumas transformações no modo de concebê-la, principalmente no que se refere ao plano assistencialista, concepção que marcou fortemente a constituição desse nível de ensino por muito tempo e, conseqüentemente, a construção da identidade profissional do professor, apresentando resquícios até os dias atuais. Em seu histórico, há uma série de mudanças que buscam garantir direitos às crianças, assistência e apoio educacional desde o nascimento, além de proporcionar às mães a possibilidade de ter seus filhos assistidos para que possam exercer suas atividades profissionais.

No período de 1980, com a crescente mobilização dos movimentos sociais, e com a promulgação da Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), o atendimento em creches (crianças de 0 a 3 anos de idade) e pré-escola (crianças de 4 e 5 anos de idade) foi reconhecido como um direito social da criança e um dever do Estado e da família. É estabelecido na Lei 8.069/1990, que passou a instituir o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu art. 53, o direito à Educação Infantil para crianças de zero a seis anos mediante a garantia do atendimento em creches e pré-escolas (BRASIL, 1990). Desse modo, novas demandas profissionais apontam legislações específicas a serem construídas e novas práticas profissionais que visam atender as crianças nas creches e pré-escolas, com o fim de garantir seu desenvolvimento pleno; em outras palavras, o cuidado passa a ser relacionado ao educar (KUHLMANN JR., 2000, dentre outros).

Referente ao ensino fundamental – anos iniciais, conforme o art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), esta etapa terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural

e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

Contudo, cabe ressaltar que há um entendimento de que não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um ensino fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos (BRASIL, 2004).

Em face do exposto, podemos pensar sobre as especificidades do(a) professor(a) que atua com crianças pequenas, a fim de refletirmos o contexto de formação inicial – saberes internalizados no processo de formação dos professores(as) –, compreensões a respeito do cuidar/educar na educação infantil e a transição ao processo de alfabetização, uma vez que compreendemos a identidade profissional atrelada à prática pedagógica e que, sendo assim, requer conhecimentos específicos e saberes necessários para atuar nessa fase. Percebemos que há discussões na literatura a respeito disso, pois compreender o papel *educativo* que está integrado no *cuidado* com as crianças é uma reflexão bastante ampla a ser percorrida.

De acordo com o que foi mencionado, percebemos que os estudos têm identificado que o modo como o(a) professor(a) iniciante percebe a realidade em que vive influencia em sua postura pedagógica. Além disso, os estudos têm revelado que, para além do binômio (cuidar/educar) que caracteriza as especificidades da educação infantil, é preciso ultrapassar esse debate e questionarmos *como e para que educar/cuidar?*, pois, a identidade docente vem sendo construída também por meio dessa reflexão (TIRIBA, 2005). Nessa lógica, salientamos que as relações entre concepções pedagógicas e prática são elementos que provocam tensões no início de carreira e são marcas contundentes na constituição da identidade profissional docente (MARCELO, 2009).

Especificamente sobre a atuação na educação infantil, é fundamental considerar que as crianças produzem as suas infâncias dentro do seu contexto social e todas têm direito à educação em espaços que respeitem e valorizem as suas singularidades, portanto é preciso considerar os aspectos socioculturais que concebem a vida das crianças na relação com o mundo físico e social (KRAMER, 2002). Desse modo, é função das instituições de educação infantil garantir as condições fundamentais para o

desenvolvimento das crianças, como brincar, aprender, ser valorizada e, sobretudo, reconhecida como sujeito social e histórico.

O artigo 4º da Resolução nº 5, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, contempla as concepções anteriormente discutidas:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, DCNEI, 2010).

Um dado importante é que a LDB, além de assegurar à educação infantil a disposição de primeira etapa da Educação Básica, preconizou que os profissionais deveriam ter formação em nível superior, admitida como formação mínima a de nível médio na modalidade Normal para atuarem nesta etapa. Com isso, o fato histórico comunica também uma luta necessária pela formação adequada aos profissionais que atuam na educação infantil, pois este é um dos fatores que colabora para com a justiça social no que se refere ao atendimento das crianças de diferentes classes sociais (OLIVEIRA, 2002).

Segundo Oliveira-Formosinho (2005), a docência na educação infantil caracteriza-se por alguns aspectos similares e outros diferenciadores da docência nas demais etapas educacionais. As dimensões do educar, cuidar e o brincar são próprias da função do professor de crianças pequenas e podem ser consideradas ações que assinalam uma especificidade do trabalho na educação infantil.

É fato que as crianças pequenas são vulneráveis e, em alguns aspectos, dependentes dos adultos. Atuar na educação infantil também demanda posturas de reconhecimento de aspectos referentes à socialização, ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças, processos nos quais elas estabelecem múltiplas relações com o mundo, com outras crianças e com os adultos por meio de diferentes linguagens, como, por exemplo, corporal, pictórica, plástica, escrita, oral e gestual (ROCHA, 2001). Assim, essas relações deveriam ser o foco de uma pedagogia voltada para a educação infantil, considerando os processos próprios da constituição do ser criança, que englobam “a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário” (ROCHA, 2001, p. 31). Também pontuamos como fundamental entender a criança como um todo e como um ator social que produz cultura, que se

expressa nos pensamentos, nos jogos, nas brincadeiras e nos desenhos (CORSARO, 1997), sendo imprescindível a valorização dessas produções, bem como oportunizar a troca e o compartilhamento de vivências. Entretanto, a despeito desses pressupostos que defendemos para educação infantil, muitas vezes ainda se encontra, na prática pedagógica e nas concepções docentes, o viés assistencialista e, por vezes, escolarizado desse nível de ensino.

Essas leituras nos fazem pensar de que forma os contextos identitários das professoras de EI e EF estão inseridos, como também quais as nuances que diferenciam a construção de suas identidades. Sabemos que cada etapa de ensino compreende concepções pedagógicas específicas. Como percebemos, a EI marca a especificidade do cuidar/educar considerando as especificidades da constituição do ser criança (CORSARO, 1997; KRAMER, 2002; ROCHA, 2001). Por outro lado, o EF é um processo de iniciação à escolarização, desenvolvimento de capacidades de leitura e escrita, dentre outros aspectos formativos do indivíduo para o exercício de sua cidadania. Diante disso, vale ressaltar que a identidade docente desses dois níveis, EI/EF, possuem características distintas: a primeira é permeada pelo complexo binômio decorrente ainda de sua constituição histórica, por isso sendo socialmente menos valorizada; a segunda é considerada mais estável em suas concepções, podendo ser entendida em seu propósito pedagógico a visão escolarizada, de ensino de conteúdos, exposição de uma maior valorização do professor.

Nesse sentido, também cabe refletirmos que a identidade profissional docente do professor iniciante que atua no ensino fundamental – anos iniciais – se configura mais sólida, menos conflituosa em relação à identidade profissional docente do professor iniciante da educação infantil.

A respeito da identidade docente, sobretudo, a ampla visão identitária das especificidades dos níveis de ensino EI/EF é essencial para situarmos os processos que implicam o desenvolvimento e a aprendizagem da docência. Logo, avançamos nossas leituras para o contexto histórico de formação profissional docente.

## 2.2 CONTEXTO HISTÓRICO DE FORMAÇÃO: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

O desenvolvimento e a aprendizagem da docência são componentes importantes para a compreensão dos debates que estão inscritos no contexto de formação dos professores, sobretudo o modo como esses aspectos de desenvolvimento estão interligados com a identidade dos docentes. Nessas perspectivas, abordamos, numa síntese teórica, o contexto histórico da formação de professores no Brasil, a fim de situarmos o leitor neste campo de estudos.

De acordo com Gatti (2010), as pesquisas sobre formação de professores cresceram muito nos últimos anos. Os trabalhos produzidos nesses últimos períodos têm demonstrado a importância de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem. Segundo a autora, descobrir estes aspectos que envolvem a docência é de suma importância na produção de novas políticas públicas educacionais. Os estudos têm apontado caminhos efetivos para o melhor desempenho do trabalho docente e melhoria da qualidade do ensino no país. No entanto, como bem salienta Gatti (2010), para além de políticas que envolvam a formação de professores – investimentos na formação inicial, professor como único responsável pela qualidade da educação –, há outros elementos que também são essenciais para o bom desempenho educacional de uma sociedade, a saber: valorização social; condições de trabalho; salários; infraestrutura das escolas, dentre outros. Contudo, observamos que existem vários aspectos atribuídos ao desenvolvimento profissional docente; mesmo diante de múltiplos estudos, ainda carecemos de muitos avanços na área.

Assim, é necessário apontarmos dimensões históricas a respeito do surgimento dos cursos de formação de professores no Brasil, sobretudo, a pedagogia – tendo em vista nosso foco de estudo sobre o desenvolvimento profissional de professoras da educação infantil e anos iniciais.

No século XIX, com a criação das escolas normais, a educação brasileira iniciou a formação de professores no país. Essas instituições foram pioneiras, responsáveis pelo desenvolvimento profissional docente para o ensino básico. Entretanto, cabe salientar que as primeiras escolas normais não obtiveram êxito, pois o período era marcado ainda pela escravidão, dentre outros fatores que predominavam na época. De acordo com Tanuri (1979, p. 22):

Pode-se, pois, dizer que, nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e malsucedidos. Em 1867, Liberato Barroso, registrando a existência de apenas quatro instituições desse gênero no país – no Piauí, em Pernambuco, na Bahia e no Rio –, lamentava o fato de que, em virtude de suas deficiências, “nenhum aproveitamento notável tinham elas produzido até então”, de forma que a escola normal era ainda uma instituição “quase completamente desconhecida”.

Nos anos seguintes, a educação brasileira passou a ter certa importância sob a influência das ideias iluministas. Por conta do crescimento da camada burguesa, viu-se a necessidade de ofertar instrução mínima para a classe trabalhadora ou pela perspectiva de desenvolvimento do país por meio da educação (GADOTTI; ROMÃO, 2004).

Em consequência disso, acredita-se que tanto o iluminismo quanto o positivismo influenciaram fortemente para o pensamento educacional no Brasil. O positivismo é um grande precursor do pensamento científico; desse modo, interferiu incisivamente no processo educacional e na formação de educadores no final do século XIX e início do século XX. No Brasil, segundo Gadotti (2004, p. 111), “o positivismo influenciou o primeiro projeto de formação do educador, no final do século passado. O valor dado à ciência no processo pedagógico justificaria maior atenção ao pensamento positivista”, nesta acepção é inquestionável a sua contribuição ao estudo científico da educação.

Contudo, o ensino primário não era centralizado até a República, o que ficava a cargo das províncias. O governo ficava responsável pelo ensino secundário e superior, administrando apenas o primário no Distrito Federal. Diante da ausência do governo, os estados passaram a protagonizar as ações educacionais. Foi no ano de 1890 que o estado de São Paulo iniciou uma reforma educacional, evoluindo nos aspectos relacionados à formação de professores (TANURI, 2000). Nesse panorama histórico, havia uma atenção voltada para a implantação do ensino graduado na Escola Normal, pois era necessário garantir a eficácia da escola primária nesses moldes, o que condizia com possibilitar uma adequada formação dos professores (SAVIANI, 2011).

A reforma consolidada em 1890 no estado de São Paulo se expandiu para outras regiões no país, onde novas escolas normais foram implementadas, e, com o decorrer dos anos, as escolas normais passaram a oferecer cursos com duração de cinco anos, por meio de influências escolanovistas. Esta nova influência ganha destaque em todos os campos da educação brasileira, divulgando uma nova forma de enxergar as questões educacionais e a formação do professor, produzindo um novo período educacional importante no país.

Na década de 1930, ocorreram grandes mudanças na formação de professores. As escolas normais já não eram mais responsáveis pela formação desses profissionais, passando para as instituições de ensino esse fim. Nesse período, ocorria a disseminação de novas ideias educacionais no país. O “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova”, em 1932, influenciaria no texto da carta magna de 1934, conforme salienta Saviani (2011, p. 32):

O Manifesto é um documento de política educativa. [...] Suas diretrizes influenciaram o texto da Constituição de 1934, cujo capítulo sobre a educação resultou, porém, da conciliação entre as posições opostas de católicos e renovadores].

Além dessas novas diretrizes educacionais, o movimento pela renovação da educação se evidenciou em outras ações, como o decreto do Estatuto das Universidades Brasileiras em 1931 que estabeleceu a organização do ensino superior no Brasil, e a inclusão da Escola de Professores de São Paulo e do Distrito Federal pela USP e pela Universidade do Distrito Federal respectivamente. Essas novas perspectivas para a formação dos professores caracterizaram como uma crescente preocupação com a preparação docente que fora redirecionada das Escolas Normais para as universidades.

Esse recorte histórico foi contundente para o desenvolvimento educacional do país, sobretudo pelo reconhecimento de uma nova postura e de ações de formação para os professores.

Ocorreram intensos debates acerca das questões educacionais, principalmente no período que compreende a segunda república (1946-1964). A nova constituição, que entrara em vigor no ano de 1946, definiu como competência da União fixar “as diretrizes e bases da educação nacional”. Porém, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei n. 4.024/61) só foi promulgada em 1961 e, segundo Saviani (2011), manteve a estrutura fundamental da organização do ensino decorrente das reformas Capanema<sup>7</sup>, salvo algumas alterações.

No que diz respeito aos impactos do Golpe de 1964 para a formação dos professores, Saviani (2011, p. 34) pondera sobre a criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases, “[...] dado que o golpe visava garantir a continuidade da ordem socioeconômica que havia sido considerada ameaçada no quadro político presidido por João Goulart, as

---

<sup>7</sup> Gustavo Capanema foi ministro da educação e saúde pública (MESP) no período do Estado Novo (1937-1945). Instituiu a Universidade do Brasil, que serviu de modelo para as futuras instituições de ensino superior no país. Ainda em sua gestão foram criadas as leis orgânicas do ensino, mais conhecida como Reforma Capanema (SAVIANI, 2007).

diretrizes gerais, em vigor, não precisavam ser alteradas”. Nesse sentido, bastava ajustar a organização da educação, o que se concretizou por meio das leis nº 5.540/68 (reforma universitária) e 5.692/71 (reforma do ensino de 1º e 2º graus).

A perspectiva da Reforma Universitária preconizava o controle político das universidades públicas brasileiras e a formação de mão de obra para economia. As transformações na organização das universidades do Brasil, com a Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, possibilitaram o aumento das matrículas em instituições de ensino superior, principalmente em estabelecimentos de iniciativa privada, e permitiram o prolongamento da interferência dos ideais “revolucionários” na educação superior. Neste contexto, a reforma universitária apresentou um caráter predominantemente técnico, pois tinha como pauta uma educação a serviço do desenvolvimento econômico, como pondera (ROMANELLI, 1984, p. 231).

Nesse contexto, a racionalização, a eficiência e a produtividade tornam-se valores absolutos: tem validade em si e por si mesmos. A racionalidade técnica procura sobrepor-se a qualquer opção de ordem política e a neutralizar o processo de inovação de qualquer ingerência de caráter ideológico.

Em face desse panorama, a racionalidade técnica é reproduzida, e, com o passar dos anos, a formação dos professores que lecionavam nas primeiras séries do ensino fundamental, e que até então eram habilitados por meio do curso normal, passou a ser realizada no 2º grau em curso profissionalizante, o que ficou popularmente conhecido como magistério. Este curso integrou as diferentes habilitações ofertadas anteriormente pelo curso normal, adotando, de forma inédita, um esquema integrado, flexível e progressivo de formação de professores (TANURI, 2000).

Além disso, outra característica relevante da reforma de ensino de 1º e 2º graus foi a regulamentação das licenciaturas curtas, evidenciada no capítulo V, artigo 29 e 30 da Lei nº 5.692/71. Estes dispositivos legais tratavam especificamente da formação dos professores e especialistas para ministrarem aulas no 1º e 2º graus, definindo as exigências para a docência do seguinte modo:

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos. Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º

grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. § 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica. § 2º Os professores a que se refere à letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo. § 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

De acordo com o exposto, nota-se uma diminuta exigência no que refere à formação mínima dos professores. De fato, as exigências legais estruturadas ao longo das reformas educacionais cumpriram uma demanda emergencial do contexto educacional no país, porém não eximiu o caráter técnico que influenciou a preparação de professores para o exercício do magistério. Contudo, vale ressaltar que a legislação não se voltava ao profissional da educação infantil, ou seja, não era necessária uma formação específica para atuar nesse nível de ensino. Somente anos mais tarde a educação infantil foi considerada na LDB nº 9.394 de 1996, ou seja, a nova lei determinou a transferência das creches para o âmbito educacional e exigiu a formação em nível superior de todos os profissionais. A LDB repercutiu positivamente, considerando o reconhecimento deste nível de ensino como etapa da Educação Básica.

No que tange à LDB para o ensino fundamental, entende-se que trouxe impactos significativos para esta etapa, haja vista que, além de ampliar os direitos educacionais, a autonomia de ação das redes públicas, das escolas e dos professores e tornar mais claras as atribuições do trabalho docente, houve um considerável aumento do número de pessoas na educação básica.

Conforme o exposto, e de acordo com Silva (2001, p. 329), “para enxergar a direção à frente, temos que reconhecer como chegamos, onde chegamos e por que nos constituímos dessa maneira”. Nesse sentido, é necessário compreender que os dilemas da educação é um processo de construção histórica e que a formação de professores está no centro desse olhar de entendimento sobre a constituição do desenvolvimento profissional identitário.

Destarte, percebe-se que as modificações realizadas no processo de formação de professores corroboraram a manutenção e a reprodução dos padrões de relações socioeconômicas estabelecidas, o que resulta na desvalorização da carreira na atualidade.

É preciso construir um novo conhecimento sobre o protagonismo docente para a formulação e a execução de novas políticas. Como bem salienta Saviani (2011), a condição para a eficácia da educação é a formação adequada dos professores.

Diante da explanação, entende-se o fato de haver uma preocupação dos cursos de formação de professores na atualidade, tendo em vista os novos cenários sociais, que, de certo modo, desencadeiam novos desafios aos professores em sua prática educacional. Nesse sentido é indispensável o debate sobre a o papel da formação de professores no contexto atual para pensar a aprendizagem dos alunos, porém, levando em consideração que a responsabilidade de uma educação de qualidade não é somente do professor, existem muitas variáveis sociopolíticas no que diz respeito ao desempenho educacional. Segundo Gatti (2010), mesmo considerando essa conjunção de fatores, é preciso dar uma atenção mais específica à formação inicial e continuada dos docentes.

Nessa perspectiva, percebemos que vários aspectos estão entrelaçados no processo de desenvolvimento e aprendizagem da docência e que precisamos desenvolver novos diálogos que promovam ações efetivas no contexto educacional do país. Nas palavras de Gatti et al. (2019, p. 17):

A situação social que vivenciamos contemporaneamente não pode ser deixada de lado quando se pensa educação das novas gerações: seus movimentos, diferenciações, conflitos, realizações, contradições, renovações/inovações. De um lado porque são constitutivos das relações nas próprias redes escolares e escolas, como também das mediações construídas pelos seus professores, estudantes, gestores, funcionários e famílias. De outro, porque a tomada de consciência de determinado momento sócio-histórico em cenário de mudança acentuada pode fazer emergir alternativas de ação mais efetivas.

Nessas circunstâncias, compreendemos a necessidade de problematizar os pontos acima destacados pelas autoras, principalmente levando em consideração as mudanças ocorridas ao longo dos anos, pois, só assim, conseguiremos atuar em nossos espaços de trabalho de forma mais consciente. Dessa forma, ponderamos novas perspectivas para pensar a formação de professores, pois há um compromisso para viabilizar o processo de valorização do trabalho docente, tendo em vista que enfatizar o protagonismo do professor é um passo necessário neste cenário atual, além do que existe um debate relevante a respeito da profissionalidade docente que está sendo evidenciado em nossos tempos.

Segundo Gimeno-Sacristán (1993, p. 54), a profissionalidade perpassa a seguinte ideia: “da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas que constituem o específico de ser professor”. De outra forma, entendemos que a profissionalidade docente é constituída tanto em demandas concretas de formação inicial quanto em investimentos precisos na formação continuada, porém como uma ideia de acompanhamento contínuo.

Se perspectivas claras para a formação inicial e continuada de professores, bem como a consideração de características integrantes de seu exercício profissional, de seu trabalho nas escolas, são importantes para a construção da valorização desse trabalho, elas não esgotam a discussão sobre o valor da profissão no âmbito da sociedade. Do ponto de vista social essa valorização requer também políticas consistentes de carreira, salário e das condições da própria vida escolar: infraestrutura, materiais didáticos, apoios pedagógicos, respeito ao seu âmbito de ação com vistas a instauração de uma gestão democrática, com espírito de cooperação (GIMENO-SACRISTÁN, 1993, p. 42).

Para tanto, faz-se necessário pensarmos nas políticas públicas de formação, pois, como evidencia Marcelo (1999), a formação inicial ou continuada são aspectos que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, suas habilidades, para exercer sua atividade docente, assim melhorando a qualidade da educação.

Diante disso, o desenvolvimento profissional docente é um conceito abordado por alguns autores, como Nóvoa (2008), Imbernón (2009) e Marcelo (2009), dentre outros, que tem ganhado destaque no campo de discussões da formação de professores, visto que marca uma concepção profissional do ensino. Além disso, de fato, o termo desenvolvimento diz respeito à evolução e continuidade, remetendo a um novo paradigma entre a junção da formação inicial e continuada. De acordo com André (2010), essas considerações são justas para que passemos a conceituar o desenvolvimento profissional como objeto da formação. No entanto, a autora pondera a necessidade de atentarmos sobre a abrangência deste conceito, dado que este pode se dispersar dos estudos ao invés de delimitá-los. Neste sentido, é coerente iluminarmos mais o conceito desenvolvimento profissional docente.

Para Marcelo (2009, p. 7), o conceito desenvolvimento profissional docente sofreu modificações nos últimos anos em consequência dos avanços de entendimentos de como ocorre o processo de aprender a ensinar; sendo assim, o autor salienta que o desenvolvimento profissional docente passa a ser considerado “um processo a longo

prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional”.

Nesta perspectiva, entendemos que a identidade profissional docente é um elemento que está diretamente relacionado ao conceito de desenvolvimento profissional, como pontua Marcelo (2009). Há vários fatores que influenciam este processo – escola, reformas e contextos políticos são aspectos que impactam efetivamente a evolução dos professores nesse dinamismo.

Conforme André (2010), conclui-se, então, que a formação docente tem que ser concebida como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que, de fato, provoca envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, para então potencializar mudanças efetivas nas práticas pedagógicas.

Por conseguinte, compreendemos que essa abordagem contextual da formação e do desenvolvimento profissional docente redimensiona nosso olhar frente aos desafios educacionais que enfrentamos atualmente, para que então possamos delinear novos caminhos e construir espaços de diálogos e aprendizagens mútuas. Referente aos aspectos mencionados, é preciso uma leitura frente aos desafios atuais enfrentados pelo docente em seu início de carreira. Sendo assim, apresentamos na próxima seção um recorte teórico a respeito desse tópico de desafios.

### 2.3 INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE: DESAFIOS E APRENDIZAGENS

Compreende-se que o início da docência<sup>8</sup> ou fase de indução é marcada pela entrada do campo profissional (escola) após o término da formação inicial (NÓVOA, 2019). Este período é entendido como os primeiros três anos de atuação profissional, como pondera Huberman (2000), dentre outros autores. Tendo essa compreensão, a literatura tem enfatizado que esta fase requer atenção devido a múltiplas implicações desafiadoras que estão inclusas, como, além de aprender a ensinar, o(a) professor(a) precisar vivenciar inúmeras aprendizagens relacionadas à adaptação; questões burocráticas do sistema de ensino e das escolas; organização do trabalho pedagógico;

---

<sup>8</sup> Sobre o início da docência, questionamo-nos: sempre há indução? De acordo com Huberman (2000), dentre outros autores, a cada nova experiência que o professor enfrenta é considerado um momento de indução, ou seja, o professor se depara com novos desafios, e, com isso, precisa construir novos repertórios para desenvolver seu trabalho.

gestão da disciplina; motivação dos alunos; atendimento aos pais etc., como pontua André (2012).

De acordo com Príncipe e André (2019), ser professor é uma tarefa complexa, ainda mais na atualidade, pois fatores como as transformações sociais, constantes mudanças nos sistemas educativos, as precárias condições de trabalho como também a desvalorização social do magistério são condições existentes no contexto de atuação profissional docente. Além desses fatores, vale ressaltar o caráter mais específico da docência, a tarefa de ensinar, pois ser professor exige o domínio pleno de conteúdos, e, para além disso, é necessário ter conhecimentos pedagógicos, a saber, conforme ponderam Príncipe e André (2019, p. 61):

[...] conhecimento e realidade dos alunos; metodologias e formas de avaliação, ou seja, das mais diversas situações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, o docente se depara com questões (como a heterogeneidade de turmas, inclusão de deficientes em escolas regulares, além dos problemas relativos às relações familiares) que colocam em crise a sua identidade. O papel do professor é alterado, exigindo dele um esforço laboral que extrapola o domínio da condução do processo ensino-aprendizagem.

Nesse mote, entende-se que para um(a) professor(a) iniciante, esses aspectos mencionados anteriormente tornam-se mais delicados, pois o docente recém-formado ainda não possui um repertório de conhecimentos, que somente são consolidados no acúmulo de experiências, ou seja, na prática pedagógica.

Nesta dimensão, reconhecemos os entraves do trabalho docente como elementos limitadores ou favorecedores do desenvolvimento profissional. Diante disso, percebemos que a formação inicial e a continuada não suprem as necessidades para tal desenvolvimento. Elas não garantem um trabalho efetivo.

Os estudos vêm acentuando a importância do trabalho docente em possibilitar uma educação de qualidade. É sabido que o papel docente é fundamental para o bom desempenho e possibilidades de aprendizagem dos alunos. Contudo, há ressalvas sobre a responsabilidade do trabalho docente, pois a qualidade do trabalho dos professores e os bons resultados de aprendizagem dos alunos dependem de uma série de fatores, como uma formação inicial que forme o professor para a mudança e desenvolva capacidades reflexivas, bem como um sistema de ensino que agregue condições de trabalho adequadas e, preferivelmente, um apoio incisivo aos professores que estão iniciando na profissão (PRÍNCIPE; ANDRÉ, 2019).

Referentemente ao já exposto, a fase de iniciação da carreira docente, conforme orientam as reflexões de autores como Marcelo (2009), Flores (2009), Mizukami (2003) dentre outros, é o período em que os professores experimentam os primeiros impactos com a realidade do trabalho. As descobertas vão acontecendo e o professor percebe os contextos de aprendizagens que marcaram sua trajetória na formação inicial, seja dos conhecimentos adquiridos e/ou das lacunas que ficaram.

Assim, compreende-se que esse período é composto de intensas aprendizagens e tensões que estão intrinsecamente relacionadas à categórica formação identitária no início da carreira. Este fato nos convida a discorrer sobre essa fase de descoberta e sobrevivência do ciclo de vida dos professores, conforme a leitura de Huberman (2000). Consideramos não ser viável pressupor que o ciclo proposto pelo autor é um percurso linear e uniforme, nem todos os professores perpassam por todos os estágios da carreira, indicados por Huberman (2000), do mesmo modo e com as mesmas características, isto é, pode haver regularidades nas fases da carreira, mas não uniformização. Ademais, Tancredi (2009, p. 47) pontua que a carreira docente sempre está em movimento e que as atitudes dos professores intervêm

na sua disposição para perceber a necessidade de mudar, para investir recursos em novas maneiras de ensinar e para empreender as mudanças que consideram necessárias. Essas disposições são construídas e reconstruídas com o passar do tempo.

Ressaltamos, então, que o aumento da confiança para atuar e a busca por diversificação das práticas não dependem necessária e exclusivamente do tempo de carreira. Essas características dependem, principalmente, dos tipos de experiências vividas, dos processos reflexivos traçados e do compromisso com a docência. Consideramos, por exemplo, que um professor iniciante pode diversificar suas práticas e um docente próximo à aposentadoria pode continuar investindo em si e nos alunos. (HUBERMAN, 2000).

Contudo, as características pontuadas por Huberman (2000) são válidas para refletirmos sobre o início da carreira. Segundo esse teórico, essa etapa de indução é caracterizada por um “choque do real” através do questionamento mais corriqueiro: “será que dou conta?”. Sendo assim, o professor se coloca entre a distância dos ideais e a realidade do cotidiano escolar. Porém, de outro modo, há o aspecto da “descoberta”, que demonstra o entusiasmo inicial de ter uma responsabilidade pedagógica (uma sala de aula, seus alunos, o seu programa de ensino), também por se sentir parte de um campo profissional.

O processo de aprender a ser professor não tem começo e nem fim estabelecidos, contudo Marcelo (2002) pondera que o período inicial da carreira docente possui características próprias que o diferencia dos demais. Destarte, o início da docência é uma fase que abarca os cinco primeiros anos de profissão, no entanto há distinções referentes a essa caracterização do tempo de carreira. Huberman (2000) considera que essa fase se estende até o terceiro ano de profissão; já Tardif (2002) entende que tal período reporta aos sete primeiros anos de atuação.

Diante desses pressupostos, os teóricos supracitados advogam que o professor, no início de carreira, encontra-se num contexto mergulhado de intensas aprendizagens. De acordo com Marcelo (1999), esse período referente às tensões e aprendizagens é o momento em que o docente deve adquirir conhecimentos profissionais e equilíbrio pessoal. O autor pondera que o professor iniciante pode ser acometido por quatro erros, a saber: a) uma repetição acrítica de condutas observadas nos pares; b) o isolamento de seus colegas; c) a dificuldade de efetuar a conexão entre didática dos conhecimentos adquiridos na formação inicial; e d) assumir uma concepção técnica do ensino, uma educação meramente bancária. Nessa última percepção, o(a) estudante é entendido como alguém que nada sabe, ignorando o diálogo, já que “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (FREIRE, 2005, p. 68).

Outra característica importante a ser mencionada neste período de indução da carreira docente diz respeito à socialização. Marcelo (1999) argumenta que esta etapa de socialização profissional compreende que os professores novos aprendam e internalizem as normas, os valores e as condutas da cultura escolar na qual estão inseridos.

Essas foram as principais características que consideramos mais relevantes para compor nossas reflexões preliminares, porém é importante salientarmos que não podemos cair no equívoco de pressupor que esse início de carreira implica, necessariamente, a passagem linear por todas estas etapas, tendo em vista a dimensão individual da profissão docente.

Tendo como base esses pressupostos, buscamos nas narrativas de professoras iniciantes da educação infantil e anos iniciais dados que possam representar esse ciclo inicial de suas induções. Nesse sentido, a que se considerar a importância de ouvir as vozes dessas docentes e compreender as demandas de tensões enfrentadas nesse período, de outro modo, a narrativa da trajetória docente ganha espaço para compreendermos o olhar das professoras sobre si em relação ao seu trabalho.

De acordo com o conteúdo apresentado, salientamos que os desafios e as tensões vividos no início da docência são também gatilhos para intensas aprendizagens, no entanto há de considerar um dos aspectos mais fundamentais para que essas aprendizagens ocorram, que será discutido na próxima seção. Sendo assim, traremos na sequência um mapeamento textual sobre as contribuições de programas de indução para o desenvolvimento e aprendizagem da docência.

#### 2.4 PROGRAMA DE INDUÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

Conforme pondera Nóvoa (2019), os primeiros anos como professores iniciantes são os mais decisivos na vida profissional docente, pois marcam, de muitas maneiras, seja a relação dos professores com os alunos, com os colegas e com a profissão em si. Nesse sentido, é o tempo mais importante na nossa constituição como professores, na construção de uma identidade profissional.

O processo de desenvolvimento profissional docente é compreendido como um aprendizado ao longo da vida (MIZUKAMI et al., 2003), desse modo requer tempo, tendo em vista que perpassa ciclos de vida e fases da profissão (GATTI, 2014). De acordo com os autores Marcelo (2009) e Vaillant (2012), o aprendizado da docência ocorre desde a pré-formação, formação inicial até a iniciação à docência e formação continuada.

Huberman (2000) destaca as fases da carreira, considerando que a carreira docente não é necessariamente linear e sequencial, no entanto infere as fases do ciclo de vida dos professores: exploração ou tateamento – três primeiros anos da docência; estabilização – de quatro a seis anos de docência; diversificação – até 25 anos de experiência docente; conservantismo – entre 25 e 35 anos de docência; desinvestimento – acima de 35 anos na docência. Diante disso, percebe-se que em cada etapa da carreira profissional docente existem particularidades, tensões e aprendizagens, pois, embora o professor tenha muitos anos de experiência profissional, a cada nova atribuição de nível de ensino entende-se que ocorre um processo inicial de atuação docente, ou seja, a aprendizagem da docência é também um processo contínuo.

Ainda convém ressaltar que a estabilidade, a maior confiança para atuar e a diversificação das práticas não se devem simplesmente ao tempo de exercício da docência, mas aos tipos de experiências vividas, aos processos reflexivos realizados e ao compromisso docente com a profissão. Nesse sentido, um professor iniciante também

pode diversificar suas práticas e um docente próximo à aposentadoria nem sempre desinveste e se distancia da profissão, ou seja, ele pode continuar investindo em si e nos/as estudantes.

Nesse sentido, concordamos com Tancredi (2009) ao destacar que a carreira docente sempre está em movimento, pois, em cada fase, o profissional pode ter demandas formativas específicas, porém em todas as fases precisa continuar a aprender. Além disso, a aprendizagem da docência também depende do comprometimento e/ou envolvimento pessoal para se consolidar com os resultados percebidos nas aprendizagens dos alunos.

Em relação ao(à) professor(a) iniciante, que acabou de ingressar na profissão, precisa-se de um apoio mais sólido ao se inserir no espaço escolar. De acordo com Marcelo (2002), um ponto importante a ser considerado é a relação que o professor iniciante estabelece inicialmente entre os pares na unidade escolar, pois não é tarefa fácil, tendo em vista que pode haver falta de receptividade por parte dos colegas de profissão, além da falta de apoio pessoal e institucional. Por isso, cabe ressaltar a responsabilidade da equipe gestora – diretor(a) e coordenador(a) pedagógico(a) – em acolher, apresentar regras e normas da escola; acompanhar e orientar o(a) professor(a) novato(a) no planejamento, na gestão do conteúdo, das aulas e da turma; favorecer a troca de experiências e saberes entre professores(as) iniciantes e experientes; garantir espaço e tempo para a reflexão individual e coletiva e também possibilitar formações. Os estudos têm apontado que esta fase geralmente acontece entre os três primeiros anos na docência, no entanto percebe-se que, de fato, existem situações que requerem uma atenção necessária: a remoção do(a) docente para uma nova faixa-etária, ano, série, turma ou a mudança de período na escola ou, ainda, a alteração do local de trabalho podem ser fatores de um (re)início na docência.

Diante desse contexto de iniciação da docência, os estudos têm mostrado a necessidade de políticas públicas de acompanhamento nessa fase inicial da carreira docente. Nesse aspecto, destacamos programas de mentoria pela relevância que vêm apontando em algumas experiências tanto no Brasil como em outros países da América do Sul.

Marcelo e Vaillant (2017), por meio de uma pesquisa realizada em 2015, trouxeram uma abordagem do estudo de políticas e programas de indução na docência na América Latina, com particular ênfase na situação do Brasil, Chile, México, Peru e da República Dominicana. Este trabalho demonstra a influência que as políticas desses

países podem exercer como inspiração para outros países. A seguir, apresentamos dois quadros contendo algumas características dos programas de indução à docência.

**Quadro 3** O panorama de contexto de programas de indução em países da América do Sul.

<b>Programas de indução à docência</b>	
<b>BRASIL</b>	Tratam-se de experiências que estão sendo realizadas em alguns estados, porém ainda <b>não existe uma política de estratégia comum</b> no país. A duração varia de acordo com os estados, e os componentes são diversos de acordo com a experiência.
<b>CHILE</b>	Existe um <b>sistema de indução nacional e uma lei específica</b> . O programa acompanha a indução dos primeiros <b>dez meses</b> de docência. Componentes de mentoria e outras atividades de acordo com cada escola, com papel de destaque do diretor.
<b>MÉXICO</b>	Há um sistema <b>de indução na lei geral de serviço profissional docente</b> . O programa acompanha a indução durante <b>dois anos</b> . Existe um Tutor selecionado entre os professores experientes, sendo que a tutoria oferecida é presencial ou online.
<b>PERU</b>	Atende ao regulamento da indução no <b>direito da reforma magistral e desenvolvimento de regulamento</b> . O programa acompanha a indução durante <b>seis meses</b> . Mentores selecionados e treinados para sua função.
<b>REPÚBLICA DOMINICANA</b>	Reconhecimento de indução pelo pacto nacional para a reforma educativa, no entanto <b>ainda não transformada em lei ou regulamento</b> . Acompanha o período de <b>um ano</b> escolar. Mentores selecionados e treinados para sua função. Círculos de aprendizagens e seminários presenciais.

Fonte: elaborado pela autora a partir de autores citados no trabalho.

Conforme ilustra o quadro, os programas de indução em países da América do Sul, embora semelhantes no que tange às propostas de acompanhamento para professores iniciantes, são distintos em virtude da duração concedida para suas práticas, ou até mesmo no que se refere aos objetivos de intencionalidade para uma política pública efetiva.

No quadro subsequente, focalizamos o contexto de programas de indução à docência no Brasil (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011):

**Quadro 4** Panorama do contexto de programas de indução à docência no Brasil.

<b>Programas de indução à docência</b>	
<b>Secretaria Estadual de Educação do Ceará</b>	A cada docente iniciante é oferecido acompanhamento de suas atividades pelos gestores das unidades, compreendendo orientar os momentos de estudo, de planejamento e ainda o monitoramento das atividades docentes.
<b>Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí/SP</b>	Curso de capacitação a docentes iniciantes, antes de assumirem uma sala de aula.
<b>Secretaria Municipal de Educação de Sobral/CE</b>	Durante o estágio probatório – 3 anos –, os(as) professores(as) participam, obrigatoriamente, de formações e, além disso, recebem atendimento e orientação individual uma vez por semana.
<b>Secretaria Municipal de Campo Grande/MS</b>	Foi estabelecido um programa para professores(as) iniciantes em que a preocupação está em suprir as lacunas da formação inicial e introduzir os(as) novatos(as) às normatizações e regras do funcionalismo público e às políticas de educação do município. Prevê, também, o acompanhamento de cada iniciante nos contextos de atuação.
<b>PHM – Programa Híbrido de Mentoria – UFSCar</b>	Professoras experientes acompanham professoras iniciantes por meio da interação via AVA (ambiente virtual de aprendizagem). As professoras mentoras, tidas como formadoras, encontram-se semanalmente com as pesquisadoras da universidade para formação presencial.

Fonte: elaborado pela autora a partir de autores citados no trabalho.

Os quadros demonstram que os programas de indução à docência possuem características comuns de acompanhamento de um professor experiente (mentor) e podem conduzir atividades individuais ou coletivas na escola ou na assessoria, como apoio da equipe gestora da escola para o desenvolvimento profissional (MARCELO, 1999).

Os programas de indução/mentoria são importantes espaços formativos para o desenvolvimento profissional de professores(as) iniciantes, configurando-se também

num contexto propício à formação continuada de professores(as) experientes que assumem a mentoria. Cabe ressaltar alguns dos principais objetivos de um programa de iniciação à docência. De acordo com Marcelo (1999), inclui: dar apoio e fornecer recursos ao professor em início de carreira; aumentar a possibilidade de permanência do professor iniciante em seus primeiros anos de carreira; melhorar a atuação do professor em início de carreira: promovendo seu bem-estar; favorecer a entrada na organização escolar e o acesso à cultura desta organização; ajudar o professor iniciante a ampliar seu conhecimento. Além disso, os programas promovem a socialização de docentes iniciantes na cultura da escola; a melhoria de suas habilidades; o favorecimento da permanência destes/destas docentes na escola. Desse modo, a mentoria possui o caráter essencial de ajudar o(a) professor(a) iniciante a compreender a cultura e o funcionamento da escola; orientá-lo a respeito do currículo, sobre a gestão de sala, dentre outras tarefas específicas ao ensinar (MARCELO; VAILLANT, 2017).

Concordamos que é urgente e necessária a constituição coletiva de novos espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas que sejam ambientes propícios à formação dos professores iniciantes, como um terceiro lugar que tem de ser mais do que a soma das universidades e das escolas (NÓVOA, 2019). Nesse sentido, os programas que acompanham a iniciação à docência são espaços importantes de formação. O encontro com a literatura nos revela o quão é necessário colocarmos em destaque essas propostas para que, então, assim inspirem novas políticas públicas para o desenvolvimento profissional docente, pois só dessa maneira conseguiremos criar novos cenários educacionais para o país.

No próximo capítulo, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, delineamos nossas ferramentas investigativas, a fim de descrevermos os passos dados até a base que sustenta nossa pesquisa.

### III ABRINDO CAMINHOS: PERCURSO METODOLÓGICO

*O caminho só existe quando você passa.*

*Samuel Rosa*

Neste capítulo, apresentamos nosso percurso metodológico, trilhamos um caminho que fizemos existir, pois, assim como pondera Freire (1997), ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando os sentidos pelo qual se propôs a caminhar. Desse modo, descrevemos os passos em cada trajeto, desde o lócus da pesquisa até o percurso de caracterização das protagonistas desta investigação.

Reiteramos a importância do rigor científico que se apresenta no processo criativo de uma pesquisa. Assim sendo, requerem-se esclarecimentos dos caminhos percorridos ao encontro de respostas efetivas para a pergunta que norteia essa dissertação: **De que maneiras ocorre a constituição da identidade profissional de professoras iniciantes que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental?** Diante dessa questão, chegamos ao objetivo de compreender os elementos das trajetórias pessoal e profissional que influenciam a constituição da identidade profissional, bem como traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar as tensões e superação dessas tensões no início de carreira;
- Identificar as aprendizagens profissionais no início da carreira;
- Identificar elementos dos conhecimentos para a docência das professoras iniciantes.

Posteriormente, exibimos os aspectos que circunscrevem o corpo metodológico desta pesquisa de mestrado. Explanamos nossas opções teóricas que emergem às características procedimentais adotadas. Descrevemos o cenário que sintetiza o lócus para a realização no PHM. Por fim, apresentamos a descrição de desenvolvimento da pesquisa e caracterização das participantes, como também a coleta, organização e análise dos dados.

### 3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Propomos uma pesquisa de caráter qualitativo descritivo-analítico. De acordo com Gil (2002), tratando-se de uma abordagem qualitativa, temos um ambiente natural como fonte direta de dados, estes são descritivos e a maior preocupação se concentra no processo, com a complexidade das trajetórias dos participantes, ou seja, o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida é objeto de atenção do pesquisador.

Por este caminho metodológico buscamos contemplar a interpretação do mundo real, preocupando-nos com o caráter hermenêutico na tarefa de pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos. Conforme Moreira (2002), as características básicas dessa metodologia contemplam as seguintes principais características: a interpretação como foco – há um interesse em interpretar a situação em estudo sob a ótica das próprias participantes; a subjetividade é enfatizada – mantém o foco de interesse na perspectiva dos informantes; a flexibilidade na conduta do estudo – não há uma definição prévia das situações; o interesse é no processo e não no resultado – segue-se uma orientação que objetiva entender a situação em análise; o contexto está relacionado ao comportamento das pessoas na formação da experiência; e há uma influência da pesquisa sobre a situação, compreende-se que o pesquisador também sofre influência da pesquisa.

Nessa visão, Minayo (2012) explicita sobre relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações, tendo em vista que estes aspectos estão inseridos neste trabalho. A experiência nos conduziu a entender o ser humano não apenas em sua forma de agir, mas como pensa sobre o que faz e interpreta suas ações a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. Nessa textura, é através da interpretação da realidade vivida pelas professoras que conduzimos nossos pensamentos na concretização desse estudo. Sendo assim, a empreitada metodológica realizada demandou a compreensão acerca do universo da pesquisa, de forma geral, e de suas pegadas, de forma mais específica. Nesse percalço, descrevemos os procedimentos adotados para definição da amostra representativa do estudo, respeitando a problemática que o impulsionou.

Focalizamos na possibilidade de encontro com histórias de vida e formação de cinco (5) professoras iniciantes, sendo duas (2) da educação infantil e três (3) dos anos iniciais do ensino fundamental. Para este encontro, propomos o uso da narrativa como principal instrumento metodológico, pois esse trabalho exige elementos que fundamentam situações que são experiências no percurso de vida de cada indivíduo, tendo em vista que a realidade cotidiana é compreendida por cada um de nós de um modo

particular, em outras palavras, nossas experiências estão carregadas de significados preenchidos de crenças e valores que, de fato, são inerentes ao contexto social e cultural que estamos inseridos (GALVÃO, 2002).

Adotamos, então, as narrativas como instrumento de pesquisa, uma vez que são formas de revelar experiências importantes na formação profissional de cada narrador. Afinal,

em cada narrativa há revelações, histórias muito pessoais que interessam à compreensão dos meandros da formação de professores, como: suas histórias de vida; suas aprendizagens significativas; o relato de formadores que os marcaram; os porquês destas marcas; a origem de possíveis bloqueios; os motivos da escolha da profissão docente; as interferências familiares, suas consequências [...] (BARBISAN e MEGID, 2018, p. 991).

Concordamos com as autoras ao pontuarem que essas revelações tão ricas contribuem para as pesquisas que buscam compreender diversos pontos e questões da formação de professores e podem se configurar como um ponto de partida para a elaboração de políticas educacionais.

Nesse sentido, a narrativa permite analisar histórias de vida de professores uma vez que possibilita entender esses profissionais a partir de suas próprias vozes, de acordo com Cortazzi (1993) citado por Galvão (2002); no entanto, entende-se que estudar histórias de vidas é um campo delicado, pois as histórias constituem diversos elementos que não podem ser generalizados, uma vez que cada ser humano está inserido em contextos muito particulares. Embora exija uma análise sob diferentes perspectivas, de acordo com Galvão (2002), essa ferramenta narrativa é uma excelente proposta pedagógica para compreendermos os processos que implicam a construção da identidade docente. Reiteramos que essa investigação aponta as potencialidades das narrativas – trajetórias de vida/formação de professoras iniciantes. Deste modo, a narrativa se apresenta como um instrumento essencial na elaboração deste estudo.

Nessa lógica, focamos em dados, produzidos em um ambiente virtual de aprendizagem – AVA (*moodle*), algumas narrativas que foram fontes principais como – memorial, diário, registro narrativo de situações que ocorreram em sala de aula. Em outros momentos, utilizamos fontes secundárias, como por exemplo: planos de aulas e fóruns de discussões, Estes recursos de coleta dos dados, que serão apresentados em

seguida, possibilitam acesso às subjetividades das participantes, permitindo a elas alastrarem suas vozes e verdades ao se constituírem como docentes.

### 3.2 CONHECENDO O LUGAR DA PESQUISA

A pesquisa foi pensada mediante contato da pesquisadora/mestranda com o PHM – Programa Híbrido de Mentoria/UFSCar –, que visa o desenvolvimento de um processo de acompanhamento e apoio, intitulado mentoria, no qual um professor experiente (mentor) auxilia professores iniciantes a desenvolver competências profissionais mais rapidamente, mas também os ajuda na fundamentação de novas práticas profissionais. O programa se configura numa pesquisa maior, que é desenvolvida em uma perspectiva construtivo-colaborativa, “sendo compreendida como diálogo, implicando pessoas engajadas em conversações, trocas e desenvolvimento profissional recíproco” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2014, p. 1040).

O Programa Híbrido de Mentoria teve seu início em 2017 com a formação inicial das professoras experientes/mentoras e formação contínua por meio de encontros presenciais, com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). O referido projeto de pesquisa-intervenção obteve a aprovação pelo Comitê de Ética da universidade – Nº CAPE 2093978.

O ambiente virtual do PHM está alocado no Portal dos Professores da Universidade Federal de São Carlos<sup>9</sup>. Esse espaço tem como escopo promover o desenvolvimento profissional de professores do ensino básico e visa atender, com auxílio de profissionais experientes da rede pública de ensino e da própria universidade, professores em diferentes fases da carreira docente e níveis de ensino e outros agentes educacionais.

A equipe de formação do PHM é composta de professoras da UFSCar, estudantes vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, bolsistas de apoio treinamento técnico nível 3 – FAPESP e pelos(as) professores(as) experientes/mentoras, que também são bolsistas que atuam em três subgrupos de trabalho: Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos, conforme podemos observar no quadro a seguir:

---

<sup>9</sup> <http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/>.

**Quadro 5** Representação do número de mentoras e professoras iniciantes por modalidade de ensino.

Modalidade de ensino	Número de mentoras	Número de professoras iniciantes
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	8 mentoras	19 professoras iniciantes
Educação Infantil	3 mentoras	7 professoras iniciantes
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	1 mentora	2 professores iniciantes

Fonte: PHM – <http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/>

O Programa Híbrido de Mentoria tem como particularidade a combinação da Educação a Distância (EaD) com a educação presencial, ou seja, a presença de atividades virtuais e presenciais, assim como propõe a conexão entre universidade-escola. Segundo Zeichner (2010) e Nóvoa (2019), através de “espaços híbridos” ou “terceiro espaço” é possível reunir professores da educação básica e da universidade relacionando-os de forma menos hierárquica e mais igualitária, com a intenção de propiciar formação qualificada aos futuros professores.

Como já mencionado, a proposta do programa é trabalhar com professores no início da carreira docente, pois, conforme salienta a literatura na área de formação (MARCELO, 2009; VAILLANT, 2012; NÓVOA, 2019, entre outros), este período é composto de intensas aprendizagens em contextos pouco conhecidos em que os professores iniciantes vivenciam uma gama de desafios e demandas marcados por inseguranças, medos,

dúvidas, tensões, angústias e dificuldades que, se não tiverem apoio, podem transformar o otimismo inicial em desânimo e levar ao abandono da carreira docente.

O papel que os professores experientes desenvolvem agrega um valor imprescindível para o desenvolvimento profissional docente no Programa Híbrido de Mentoria, pois eles, além de planejarem as atividades a serem desenvolvidas com o respectivo professor iniciante que acompanham, de acordo com as demandas formativas destes, o apoiam em suas dificuldades, angústias e desafios enfrentados em seu contexto de trabalho. De acordo com Reali, Tancredi e Mizukami (2014), os professores experientes possuem uma quantidade maior de conhecimentos de diferentes naturezas, o que beneficia um quadro de referências mais amplo para lidar com as exigências do ensino. Nessa lógica, o mentor, por ser um professor com mais tempo de experiência profissional, pode contribuir com o professor iniciante através do acompanhamento e apoio para que ele enfrente suas tensões no início de carreira, corroborando a construção da identidade profissional por intermédio da articulação teoria e prática; da promoção de uma cultura profissional colaborativa; da troca de experiências; de conhecimentos específicos para desenvolver as funções da docência; de discussões sobre o ensino, infância, criança, currículo, rotina e outros assuntos pertinentes; da escuta sensível e estímulo do professor iniciante; de auxílio na busca de ferramentas pedagógicas; de orientação em suas necessidades para que desenvolva o seu trabalho de modo independente (CESÁRIO; ANUNCIATO, 2018).

No PHM, consideram-se professores iniciantes aqueles que possuem menos de cinco anos de experiência como docentes. Estes realizam atividades virtuais propostas pelos mentores, via de regra, e também são realizados alguns encontros presenciais pré-definidos em comum acordo entre professores iniciantes, mentores e pesquisadoras. É válido pontuar que cada díade mentor-professor iniciante traça um caminho individual no acompanhamento, uma vez que as tarefas são propostas aos iniciantes de acordo com suas demandas formativas manifestas.

Informamos que as protagonistas da nossa investigação fazem parte do contexto onde localizamos nosso trabalho. Para esta investigação de mestrado, selecionamos cinco (5) professoras iniciantes de um total de vinte e nove (29) participantes do programa. Das cinco professoras escolhidas, apenas duas continuaram ativas no programa no período em que esta pesquisa foi realizada, as outras se desligaram do PHM por motivos pessoais, contudo ressalta-se que este fator não foi um impedimento para a escolha dessas professoras, tendo em vista que suas narrativas estão inseridas nos objetivos que essa

investigação pretende desenvolver; logo, os dados coletados informam potencialidades e revelam o desenvolvimento profissional ao longo do programa. No Quadro 6, elucidamos a formação acadêmica e trajetória profissional das professoras iniciantes participantes desta pesquisa.

**Quadro 6** Participantes<sup>10</sup> da pesquisa em seus contextos de formação e trajetória profissional.

<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>	<b>TRAJETÓRIA PROFISSIONAL</b>
<b>Ana</b>	Concluiu a graduação em Pedagogia no ano de 2016 em uma instituição pública de ensino superior.	Iniciou a docência em 2018 na educação infantil – Instituição pública.
<b>Diana</b>	Concluiu a graduação em Pedagogia no ano de 2014 em uma instituição pública de ensino superior.	Iniciou a docência em 2015 na educação infantil – Instituição pública.
<b>Gabriela</b>	Concluiu a graduação em Pedagogia no ano de 2010 em uma instituição privada de ensino superior.	Iniciou a docência em 2013 no ensino fundamental I – Instituição pública.
<b>Lara</b>	Concluiu a graduação em Pedagogia no ano de 2011 em uma instituição pública de ensino superior.	Iniciou a docência em 2013 no ensino fundamental I – Instituição pública.
<b>Rita</b>	Concluiu a graduação em Pedagogia no ano de 2011 em uma instituição pública de ensino superior.	Iniciou a docência em 2014 no ensino fundamental I – instituição pública e privada.

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do PHM.

Ao longo do desenvolvimento do PHM, foram abertas várias chamadas no Portal dos Professores convidando professores iniciantes a ingressarem no programa. Para tanto, eles deveriam preencher um questionário e atender aos seguintes critérios:

- Ter disponibilidade de 8 horas semanais para se dedicar ao PHM;
- Ter até cinco anos de atuação docente, sendo que a classificação dos inscritos irá seguir o tempo de atuação, havendo preferência para o menor tempo;
- Ser preferencialmente professor com sala fixa.

<sup>10</sup> Os nomes das participantes são fictícios. As professoras autorizaram o uso das atividades realizadas no ambiente virtual de aprendizagem para o desenvolvimento da pesquisa.

A respeito dos critérios para a escolha das participantes dessa pesquisa de mestrado, localizamos professoras iniciantes que têm/tiveram uma participação ativa no programa e atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Conforme anunciamos anteriormente, três professoras participantes da pesquisa se desligaram do programa – A PI Diana iniciou no programa no 4º trimestre de 2017 e desligou-se no 2º trimestre de 2018; Lara iniciou no 4º trimestre de 2017 e desligou-se no 2º trimestre de 2019 e Rita iniciou no 4º trimestre de 2017 e desligou-se no 3º trimestre de 2018.

### 3.3 O TRAJETO DA PESQUISA

Nossa investigação acontece num ambiente virtual de aprendizagem. Detalhamos alguns aspectos importantes para a compreensão do leitor e descrevemos o contato com a trajetória das professoras iniciantes, apresentando os passos da coleta e os instrumentos metodológicos empregados.

#### 3.3.1 O ambiente virtual de aprendizagem – AVA:

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), também conhecidos como Learning Management System (LMS) ou Sistema de Gerenciamento do Aprendizado, são softwares que, disponibilizados na internet, agregam ferramentas para a criação, tutoria e gestão de atividades que normalmente se apresentam sob forma de cursos. Além de disponibilizar conteúdos, permite a interação entre pessoas e grupos, facilitando a construção do conhecimento. Nesse sentido, como ponderam Neves Junior, Machado e Silva (2010), os ambientes virtuais de aprendizagem foram planejados para possibilitar o uso de novas metodologias educacionais no processo de desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos, objetivando assim a construção coletiva de conhecimentos.

A experiência desenvolvida na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) tem sido utilizada por meio do Moodle tanto nos cursos de graduação ou de pós-graduação a distância ou mesmo como complemento de cursos de graduação presenciais. Logo, o Programa Híbrido de Mentoria (PHM) emprega a plataforma Moodle, que é amplamente utilizada para desenvolver ambientes de aprendizagem a distância. O Moodle é um sistema moderno que engloba recursos que poderão ser explorados no decorrer de determinada disciplina/curso, de modo a criar uma verdadeira comunidade virtual de

aprendizagem<sup>11</sup>, apresentando recursos dinâmicos que possibilitam deixar a sala “viva”, diminuindo, assim, a sensação de solidão por parte dos alunos (VAN DER LINDEN, 2010 *apud* CESÁRIO; ANUNCIATO, 2018, p. 5).

O ambiente virtual de aprendizagem Moodle é um forte gerador de salas de aula capazes de contemplar mediação docente e aprendizagem participativa e colaborativa por meio de salas virtuais que são capazes de potencializar o ofício dos professores e o trabalho dos cursistas através dos variados recursos disponibilizados que se configuram de acordo com a proposta pedagógica de cada professor, como: fóruns, chats, glossário, wiki, biblioteca virtual, atividades de envio, questionários, material didático pedagógico e tutorial (SILVA, 2011). Para que as atividades virtuais aconteçam, o AVA é uma ferramenta essencial para o gerenciamento do PHM e dos fluxos de interação e comunicação na aprendizagem colaborativa entre mentores e professores iniciantes. Além disso, os AVAs permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos e possibilitam apresentar informações de maneira organizada, ampliando as interações entre pessoas e objetos do conhecimento e propiciando, ainda, a socialização de experiências e produções (ALMEIDA, 2003 *apud* CESÁRIO; ANUNCIATO, 2018, p. 6).

Nesse sentido, concordamos com Lagoeiro (2019) que a aprendizagem online, em sua perspectiva colaborativa, é imprescindível, pois promove a transformação, por desenvolver no indivíduo a capacidade reflexiva que permite compreender diferentes pontos de vista e elaborar respostas aos questionamentos do outro. No caso, o PHM se insere nestas características, compartilha conhecimentos, estabelece conexões com as experiências profissionais, incentivando o diálogo e a troca de conhecimento a partir de relatos das próprias vivências, o que contribui para a aproximação dos participantes do processo e para o estímulo à criação de vínculos (PALLOFF; PRATT, 2004, p. 30):

[...] começar o curso com o envio de mensagens de apresentação, biografia ou perfis faz com que os alunos se sintam à vontade com seus colegas como seres humanos e não somente como nomes escritos na tela do computador. Outro fator importante é que, com a criação de tarefas que façam com que os alunos tragam suas experiências pessoais, ajudamos não só a formar o processo de construção da comunidade, mas também a reter o conhecimento pela aplicação direta dos conceitos.

---

<sup>11</sup> A perspectiva de comunidade virtual de aprendizagem adotada neste trabalho se refere ao engajamento de um grupo de professoras, contribuindo com a aprendizagem de docentes iniciantes e, também, com o desenvolvimento profissional de todo o grupo por meio de uma atitude constante de estudo e reflexão sobre os conteúdos e práticas de ensino (GROSSMAN; WINEBURG; WOOLWORTH, 2000).

Nestas palavras, consideramos a proposta do PHM como um espaço de formação e desenvolvimento contínuo das participantes dessa pesquisa. As professoras são estimuladas a trazerem suas experiências pessoais e profissionais por meio de tarefas realizadas no AVA, construindo vínculos importantes que aproximam suas realidades com o grupo e, conseqüentemente, minimizam as dificuldades, superando as tensões vivenciadas nessa fase de indução à docência.

Exibimos a imagem do ambiente virtual de aprendizagem que serviu de campo instrumental para a coleta dos dados:

**Figura 1** Ambiente virtual de aprendizagem<sup>12</sup>. Layout inicial do AVA/PHM.



Fonte: <http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/>.

A respeito da fase de acompanhamento das professoras iniciantes no programa, acrescentamos que esta é realizada por meio de atividades virtuais contínuas que são desenvolvidas ao longo de *módulos*. O acompanhamento exige alguns critérios de avaliação, no entanto esses critérios são apresentados juntamente com a orientação de cada atividade proposta, bem como o prazo para a sua realização. As notas são atribuídas em uma escala de 0 a 10, para fins de certificação de cada participante. São consideradas concluintes aquelas que tenham realizado de forma satisfatória um mínimo de 75% das

<sup>12</sup> O acesso ao ambiente virtual de aprendizagem ocorre por meio do portal dos professores – UFSCar. A figura foi capturada pela autora.

atividades propostas e obtiveram nota final igual ou superior a 7,0. A seguir, temos uma figura do *módulo 1*, que demonstra como se inicia o acompanhamento das PIs.

**Figura 2** Módulo 1. Familiarização ao AVA e a Formação Inicial.

The screenshot displays the AVA interface for Module 1. At the top, there is a navigation bar with tabs for 'Início', 'Módulo 1', 'Diário\_professor(a) iniciante', 'Módulo 3', 'Salas - Fase de acompanhamento d@ professor@ iniciante', and 'Oculto'. The main content area features a green header for 'Programa Híbrido de Mentoria' and 'Módulo 1 FAMILIARIZAÇÃO AO AVA E A FORMAÇÃO INICIAL'. To the right is a network diagram with green and orange nodes. Below this is a section titled 'Atividades' with a list of tasks: 'Atividade 1.1 Conhecendo seu/sua mentor/a e entrando em contato', 'Atividade 1.2. Composição do perfil', 'Atividade 1.3. Apresentação aos colegas e expectativas iniciais sobre a mentoria', and their respective notes and comments.

Fonte: <http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/>.

Para esta pesquisa, foram selecionados dados do AVA. Primeiramente, foi realizado o *download* dos arquivos e, em seguida, estes foram separados em pastas com a identificação nominal de cada participante. Feito isto, ocorreu a leitura prévia desses materiais. Após essa apreciação, os dados foram selecionados de acordo com os objetivos da pesquisa. A partir disso, houve leituras e apreciações intensas dos materiais que, separados em algumas unidades temáticas, foram inseridos em quadros individuais. Os quadros que contém os materiais selecionados serão apresentados no capítulo seguinte juntamente com as análises.

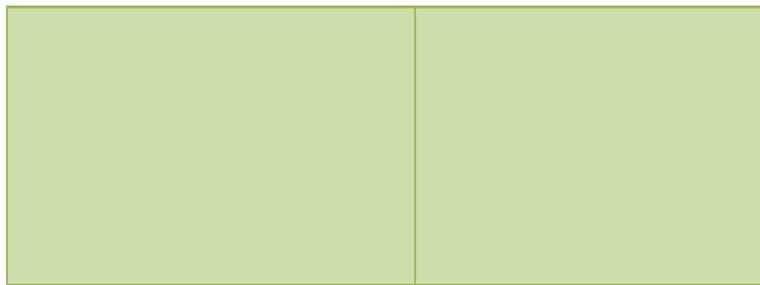
As atividades propostas pelos mentores para os professores iniciantes no ambiente virtual de aprendizagem utilizado no Programa Híbrido de Mentoria são organizadas colaborativamente com mentores e professores pesquisadores, levando em consideração que o professor iniciante deve ser um agente ativo dentro do processo de ensino e aprendizagem, proporcionando o desenvolvimento profissional docente.

Apresentamos um quadro contendo os conteúdos trabalhados no programa e as ações desenvolvidas pelas participantes do PHM.

**Quadro 7** Conteúdos trabalhados no programa e as ações realizadas pelas mentoras e professoras iniciantes.

<b>CONTEÚDOS TRABALHADOS NO PROGRAMA</b>	<b>AÇÕES DAS MENTORAS</b>	<b>AÇÕES DAS PIs</b>
<p>Ambiente Moodle e letramento digital;            Organização e comunidade escolar;            Contexto escolar em que trabalha;            Estrutura e funcionamento escolar; como utiliza desta convivência como rede de apoio (se há uma rede de apoio na escola);            Conteúdos escolares em diferentes níveis de ensino (conteúdos que estão sendo trabalhados durante aquele período/ano);            Docência: formação inicial, formação continuada, início da carreira, sentimentos /emoções, angústias, dilemas etc.;            Identidade profissional, desenvolvimento profissional docente;            Políticas públicas;            Indisciplina;            Planejamento e avaliação do processo de aprendizagem;            Estratégias metodológicas para o ensino de diferentes conteúdos;            Currículo;            Inclusão;            Gênero (sexualidade) e diversidade;            Organização do trabalho em sala de aula;            Manejo em sala de aula;            Relação escola-família;            Experiências e espaço para colocação de dúvidas, dilemas, emoções e reflexões; estes diários são analisados semanalmente pelas mentoras que oferecem feedback paras as PI's. Outros espaços do Moodle</p>	<p>Solicitar informações, relatos e análises, oferecer sugestões e materiais, indicar leituras, discutir e questionar, propor ações para as PIs, responder questionamentos, propor tarefas, elaborar feedbacks escritos, estudar, participar das reuniões semanais com o grupo, feedback paras as PIs.            Outros espaços do Moodle são também utilizados, como fórum e chat.            O WhatsApp é usado por algumas dñades Mentora-PI de modo mais frequente; possibilitando “conversas” síncronas, com troca de materiais, áudio e vídeo</p>	<p>Elaboração de memorial de formação;            Registros de dúvidas e práticas;            Realização de atividades sugeridas pelas mentoras, análises de casos ;            Desenvolvimento em sua sala de aula das sugestões apresentadas pela mentora e ou construídas em conjunto com elas;            Participação de reuniões semestrais presenciais com as mentoras;            Leituras, estudos, análise e redação de casos de ensino;            Participação em fóruns, elaboração de escritas narrativas (memorial, diário reflexivo);            Realização de pequenos projetos e de plano de mentoria.</p>

são também utilizados, como: fórum e chat; O WhatsApp é usado por algumas díades Mentora-PI de modo mais frequente, possibilitando “conversas” síncronas, com troca de materiais, áudio e vídeo.



Fonte: elaborado pela autora com base no relatório do PHM.

Salientamos que nossa escolha para o desenvolvimento metodológico perpassa a compreensão que a investigação narrativa, tomando como referência Bolívar Botia (2002), que sugere uma espécie de “visão binocular”, ou seja, uma visão dupla que contextualiza uma realidade interna do informante e, por outro lado, circunscreve o relato em um contexto externo que significa a realidade vivida pelo informante. Assim, informamos que os materiais que apresentamos neste trabalho descrevem os modos de ver, sentir e agir de um grupo – profissionais docentes.

Conforme informamos anteriormente, os dados levantados no AVA foram organizados de acordo com nossas leituras. Indicamos no decorrer do texto as ações desenvolvidas no programa, que se configuram em narrativas. A seguir, detalhamos as tarefas selecionadas do AVA para a realização dessa pesquisa.

Ressaltamos ainda que, embora tenhamos anunciado o PHM como contexto de pesquisa, a nossa intenção não afirma o aprofundamento dos impactos do programa em si, haja vista que nosso objetivo desta seção é apenas destacar o lócus da pesquisa e caracterizar o lugar onde as professoras iniciantes compartilham seus desafios e superações no início de carreira.

No que concerne à entrevista<sup>13</sup>, foi realizada de forma presencial com duas participantes e gravadas em áudio, conforme autorização de cada participante. O teor foi, posteriormente, transcrito e as informações foram oferecidas para averiguações. Respeitando os princípios éticos, os dados foram fielmente preservados e as identidades mantidas no anonimato.

Sobre o processo da entrevista, demonstramos de que maneira foi pensada e estruturada, contendo três fases que serão apresentadas a seguir.

<sup>13</sup> Salientamos que a entrevista não seguiu um roteiro fechado, mas, sim, foi conduzida de forma espontânea de acordo com a disposição das participantes em compartilhar suas experiências pessoais e profissionais.

### 3.3.2 Fases da entrevista

Esta etapa da pesquisa foi planejada com o intuito de ampliar os dados do trabalho. A entrevista foi idealizada e conduzida por etapas. Primeiramente foi realizado o contato prévio presencialmente e via e-mail com as participantes, quando foi explicado as intenções da pesquisa. Foi encaminhado via e-mail um termo de participação assinado pelas participantes e devolvido posteriormente no encontro para a entrevista.

Esta etapa foi realizada com duas professoras iniciantes – Ana e Gabriela, uma vez que foram estas que apresentaram disponibilidade. As entrevistas foram conduzidas presencialmente, gravadas em áudio. O teor foi transcrito e devolvido para averiguação. O conteúdo apresentado nessa pesquisa foi totalmente avaliado e autorizado pelas participantes para a realização dessa pesquisa de mestrado. Reiteramos que as professoras iniciantes – Diana, Lara e Rita – não participaram dessa fase da pesquisa, devido à dificuldade do contato e/ou a não disponibilidade.

A entrevista foi dirigida em três fases, ponderamos que não foi necessário seguir um roteiro de perguntas fechadas; no entanto, foi imprescindível organizar as estratégias de condução. Desse modo, desenvolvemos alguns critérios para cada fase, assim teríamos um percurso organizado de contato com as participantes.

Na *1ª Fase*, foi explicado como seria a entrevista, a fim de criar um clima mais descontraído entre participante e pesquisadora.

Na *2ª Fase*, foi pensando em colocar as perguntas mais gerais, atentando ao fato de não intervir nas respostas, pois a interferência poderia comprometer o percurso de pensamento da PI, dificultando a descrição de suas experiências. Nesse sentido, as interferências ocorriam apenas nas pausas silenciosas das participantes, somente para tirar dúvidas. Caso a pergunta geral não fosse suficiente, foi pensado na explanação de perguntas mais específicas, sempre esperando que a professora terminasse o pensamento.

A *3ª Fase* foi idealizada para o momento de conclusão, em que se pode fazer perguntas do tipo “Por que você se sentiu mal diante da situação relatada?”, “Por que você diz que não teve uma boa infância?”, etc. Nesta fase, a entrevista foi conduzida sem o gravador de áudio.

Em face do exposto, compreendemos que essa trajetória para a coleta dos dados narrativos contribui para com a investigação que pretendemos desenvolver. Sendo assim, reafirmamos o dado que a pesquisa narrativa permite compreender a complexidade das histórias contadas pelos indivíduos sobre os conflitos e dilemas de suas vidas (BOLIVAR,

2002). Por essa razão, acreditamos que este percurso adotado é entendido também pela percepção que a experiência solicita a ser compreendida e vista, como nos relatos incorporados na entrevista das professoras iniciantes.

Diante disso, foi captando a riqueza e os detalhes dos significados do cotidiano vivenciado pelas participantes que ajustamos nossas interpretações a fim de também provocar uma reconstrução das suas experiências. Assim, propomos uma reflexão sobre a experiência da entrevista ao perguntar para as participantes: Como foi a experiência de participar da entrevista? Foi solicitado que descrevessem a importância de fazer o retorno na leitura da entrevista e qual o impacto causado ao percorrer suas histórias de vida.

Em síntese, nosso compromisso metodológico foi pensado de acordo com o que os caminhos literários aconselham, e buscamos nas narrativas escritas e orais componentes dimensionais da experiência de vida e formação das professoras iniciantes, preocupando-nos com o rigor dos dados para análises contundentes.

Por fim, apontamos, a seguir, nossas opções analíticas, descrevemos o percurso de análise dos dados que condiz com a maneira com que interpretamos as narrativas formativas/histórias de vida.

### 3.3.3 Análises dos dados

Nas análises, optamos pelo método da análise compreensiva-interpretativa (SOUZA, 2014). Essa análise propõe uma abordagem analítica que ocorre em três tempos. De acordo com Souza (2014), esta análise interpretativa pode ser traduzida pela ideia metafórica de uma leitura em três tempos, ou seja, considera-se que há o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido. Nesse sentido, a interpretação acontece desde o momento inicial da investigação-formação tanto para o pesquisador quanto para os sujeitos envolvidos no projeto de formação, a qual se organiza da seguinte maneira: - Tempo I: Pré-análise/leitura cruzada; - Tempo II: Leitura temática – unidades de análise descritivas; - Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do *corpus* (SOUZA, 2006, p. 79).

O tempo I – Pré-análise propõe a organização e leitura das narrativas, para, então, em seguida, avançar na leitura cruzada, com intuito de capturar as marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida-formação. De acordo com Souza (2014, p. 6), nessa etapa:

A escrita do perfil biográfico busca mapear dados identificadores de cada sujeito individualmente e do grupo em sua dimensão coletiva, explicitando questões culturais, socioeconômicas, biográficas (gênero, idade, relações familiares, etc.), de formação e das implicações/dificuldades em relação a narrativa oral e ou escrita.

Nesse aspecto, o autor corrobora uma análise em processos, que requer do pesquisador uma leitura sucessiva das fontes, bem como uma escuta sensível e atenta, tendo em vista as implicações no cruzamento individual e coletivo das histórias dos colaboradores e do mapeamento inicial dos significados das unidades temáticas de análise.

No tempo II – Leitura temática ou unidades de análise temática/descritiva – concerne destacar que o mesmo vincula-se às leituras cruzadas (Tempo I), tendo em vista a construção do perfil biográfico do grupo pesquisado e a possibilidade de apreensão de regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades de cada história individualmente e do conjunto das narrativas do grupo, mediante a organização temática e o agrupamento de unidades de análise que possibilitam a compreensão-interpretação do texto narrativo, através do seu universo de significados e significantes. Cabe destacar que o centro da análise temática, como tempo II, resulta na criação, após a leitura cruzada, das unidades de análise temática, tendo em vista a análise compreensiva-interpretativa.

O tempo III – análise interpretativa-compreensiva – consiste no processo de análise, desde o seu início, visto que exige leituras e releituras individuais das narrativas, retornando aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas. Deste modo, construímos e descrevemos os critérios de análise para cada uma delas, as quais estão no Quadro 8.

**Quadro 8** Algumas categorias e critérios de análise.

<b>Categorias</b>	<b>Crítérios de análise</b>
Tensões no início de carreira	Aspectos que envolvem as inseguranças, incertezas, ansiedade, expectativas sobre o trabalho docente, expectativas sobre os pares. Uma visão mais subjetiva do contexto.
Características da identidade profissional em construção	A maneira como lida com as tensões, a postura diante do olhar dos pares, o olhar de si e o olhar dos outros, a percepção da evolução profissional. As aprendizagens e a base de conhecimento. Uma visão mais

	relacional entre os aspectos subjetivos/objetivos.
--	--

Fonte: elaborado pela autora.

A partir dos critérios de análises apresentados, encaminhamos nossas interpretações. Propusemos caminhar com as narrativas das professoras iniciantes e conhecer seus contextos pessoais e profissionais.

#### **IV CAMINHANDO COM AS NARRATIVAS: CONHECENDO AS TRAJETÓRIAS DAS PROTAGONISTAS DESTA HISTÓRIA**

Diante do contexto já apresentado, reiteramos que a pesquisa de mestrado conta com a participação e colaboração de cinco professoras iniciantes. Duas atuam na educação infantil e três nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No período em que a investigação foi realizada, essas professoras estavam no contexto de iniciação à docência com até cinco anos na profissão. Porém, cabe ponderar que, a cada nova experiência, seja de contextos educacionais diferentes, ou níveis de ensino distintos, as professoras iniciam novos desafios. Desse modo, compreendemos esse fator como sendo um novo ciclo de iniciação.

Ao caminhar com as narrativas das professoras iniciantes, vamos conhecer as características das protagonistas, perante o olhar da pesquisadora, as quais utilizaram os materiais desenvolvidos no PHM e construíram narrativas que também representam os modos de ver, pensar e agir das professoras dentro de um contexto de indução à docência. As histórias, embora singulares, também se apresentam num sentido plural dos contextos e trajetórias formativas.

Apresentamos as trajetórias das professoras iniciantes de acordo com as tarefas e ações realizadas no AVA. Pontuamos que, antes de adentrarmos as escritas narrativas organizadas pela perspectiva da pesquisadora, ilustramos o percurso de cada participante no programa.

A seguir, apresento o perfil da professora<sup>14</sup>, fruto das interações no AVA e alguns dados coletados por meio de entrevistas.

---

<sup>14</sup> Algumas informações que constam na apresentação inicial das professoras foram retiradas do perfil que elas fizeram no AVA. Portanto alguns termos são utilizados na íntegra.

#### 4.1 A TRAJETÓRIA DE ANA

*Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou a prática de outros sujeitos [...] Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte.*

*Paulo Freire (1993, p. 80)<sup>15</sup>*

Considerando como base o ano em que a pesquisa foi realizada, a professora iniciante Ana tinha 23 anos. Ela reside numa cidade do interior do Estado de São Paulo. Coursou pedagogia na UFSCar, concluindo no ano de 2016. Ingressou na docência no início de 2018 em virtude de uma aprovação em concurso público. Ana gosta de ler, bordar, fazer caminhadas, desenhar e momentos em silêncio. A PI se define pelas seguintes palavras: paciência, gratidão e solitude.

Atualmente, Ana trabalha como professora da educação infantil e diz estar se descobrindo e se surpreendendo positivamente nessa etapa da educação, pois nunca se viu como professora de crianças pequenas. De acordo com a docente, o início não tem sido muito fácil, por ter muitas questões que a rondam, mas ela garante estar aprendendo e sentindo um dia de cada vez. Do mesmo jeito que as crianças encaram o mundo com curiosidade, Ana olha para elas e para a docência da mesma forma: “Estão caminhando juntos por essa grande descoberta”.

De acordo com a metodologia adotada, no Quadro 9, selecionamos algumas das tarefas e ações desenvolvidas pela professora Ana no decorrer do programa.

**Quadro 9** Tarefas e ações realizadas no AVA – professora iniciante Ana.

<b>Título da tarefa</b>	<b>Ferramenta</b>	<b>Objetivos/sinopse</b>
<b>Apresentação da professora Ana</b>	<b>Fórum</b>	Para iniciar o acompanhamento nesta atividade, Ana elaborou uma narrativa descrevendo seu contexto de trabalho. Foi solicitado que ela descrevesse a escola, seus colegas de trabalho e seus alunos, traçando um perfil de sua turma e o que espera deles até o final do ano, ou seja, o que quer que eles de fato aprendam. Essa tarefa teve como principal objetivo a mentora conhecer as demandas do cotidiano da professora iniciante. <b>Critérios de avaliação:</b> Atender ao enunciado da atividade (elaborar a narrativa considerando os elementos elencados na comanda da tarefa);

<sup>15</sup> Frase escolhida pela PI para a construção do seu perfil na atividade do Módulo I no AVA.

		Cumprir o prazo de entrega; Utilizar adequadamente a norma culta da língua. Data de Entrega: 03/07/2018 (terça-feira)
<b>Conhecendo a turma da professora Ana</b>	<b>Produção textual</b>	Propiciar à mentora entender o contexto de trabalho da professora iniciante e consequentemente realizar as atividades de acordo com as necessidades dela; - Elaborar um relato das maiores dificuldades com as crianças: Quais são? Quando acontecem? (roda de conversa/contação de história/etc.); - Fazer relato de uma rotina/jornada da sua semana (atividades propostas, tempos, brincadeiras, horas livres e etc.). <b>CrITÉRIOS de avaliação</b> Atendimento ao enunciado da atividade; Utilização adequada da norma culta da língua; Cumprimento do prazo. Prazo: 20/07/2018.
<b>Educação infantil: que idade é esta?</b>	<b>Leitura e produção textual</b>  O texto sugerido para leitura foi da profa, Dra. Suely Amaral Mello: <b>Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural.</b>	Tarefa que atende às demandas da PI, nesta atividade a professora realizou estudos teóricos direcionados pela mentora, auxiliando no processo de reflexão de suas práticas na educação infantil. Nesta atividade a mentora destacou algumas questões para a discussão - “A humanização como processo de educação”. - Vamos pensar sobre como compreendemos as crianças? - O que esperamos delas? - O que sabemos sobre esta faixa etária que nos norteia hoje em nosso cotidiano (desenvolvimento)? Elenque apenas o que se lembra de cabeça, ok? <b>CrITÉRIOS de avaliação</b> O atendimento ao enunciado da atividade; A Utilização adequada da norma culta da língua; O cumprimento do prazo. Prazo: 10/08/2018 (sexta-feira)
<b>Registros no diário reflexivo</b>	<b>Diário</b>	O diário é uma ferramenta em que a PI relata o dia a dia do seu contexto profissional. Existe um espaço no ambiente que é destinado somente para esta tarefa, no qual a professora iniciante pode descrever suas angústias, tensões, superações, conquistas etc.

Fonte: elaborado pela autora.

As narrativas apresentadas a seguir focam em elementos que compõem a identidade de Ana, as impressões que a PI tem de si, ou seja, como ela se vê nessa fase de iniciação à docência.

#### 4.1.1 Elementos que constituem a identidade de Ana como professora

Ana morou toda sua **infância** no mesmo bairro em que reside atualmente. Segundo a PI, o bairro é considerado rural – talvez por isso descreva uma infância tranquila. Ela relata que, na época, não existiam muitas crianças e que sempre brincava na rua, em suas palavras: “eu brincava muito com as crianças da rua, e foi assim foi muito boa, foi uma infância muito boa, tranquila, foi boa!”. Assim, a professora lembra a sua infância e retrata a sua inserção no contexto escolar: “Minha entrada na escola, acho que também foi um marco”. Ana percebe o momento de **escolarização** – um marco, pois esse era o desejo que foi inspirado pelos primos com quem ela brincava e observava frequentando o contexto escolar. Ana ingressou no universo escolar aos cinco anos de idade: “quando eu entrei aí, eu fiquei realizada, achei muito bom esse começo da escolarização, me senti muito satisfeita sabe de estar naquele espaço, de ter mais crianças também”. A professora expõe que gostava muito de brincar na escola, mas gostava mais de fazer atividades. Isto deixar transparecer um elemento de escolarização na educação infantil – as atividades – que era o momento mais valorizado. No trecho abaixo, ela revela:

Eu tinha muita vontade de aprender a ler logo, então, assim, o meu foco era o momento da atividade, dos desenhos, das letras, era mais das lições que a gente fazia, gostava de brincar também, claro, mas as atividades era minha piração (risos) da aula (Ana, entrevista).

Referentemente a esse dado, compreendemos as mudanças históricas no modo que se concebe a educação infantil no Brasil. Percebemos que a educação infantil vem se caracterizando por um cenário de algumas mudanças em sua trajetória institucional de atendimento às crianças desde o assistencialismo até à função educacional. O elemento de escolarização indicado na fala de Ana, de certo modo, nos leva a pensar essa passagem – de uma função assistencialista para um plano educacional.

De acordo com Paschoal e Machado (2009, p. 78):

É importante mencionar que as escolas infantis no Brasil sofreram, no decorrer dos tempos, diferentes mudanças em suas funções, as quais passaram pelo assistencialismo, custódia e privação cultural, até a função educativa. [...] do ponto de vista histórico houve um avanço significativo da legislação quanto esta reconheceu a criança como cidadã, como sujeito de direitos, inclusive o direito à educação de qualidade desde o nascimento.

Então, a partir da nova legislação brasileira da Constituição Federal de 1988, reconhece-se que é um direito da criança o acesso à creche, não aceitando apenas um

plano assistencialista, e sim voltado para o campo educacional. Deste modo, a educação infantil ficou assegurada, passando a fazer parte do sistema de ensino e das políticas públicas. De acordo com Oliveira (2002, p. 115),

[...] a elaboração de novos programas buscavam romper com concepções meramente assistencialistas. [...] propondo-lhes uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças [...] na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino.

Diante deste referencial, interpretamos que o elemento da escolarização encontrado na narrativa de Ana, pode apontar uma influência na construção da sua identidade como professora da educação infantil, pois, como bem pontuam Marcelo (2009), Vaillant (2012), Nóvoa (2019), Lortie (1975), dentre outros, as experiências pessoais influenciam no desenvolvimento e aprendizagem da docência, ou seja, a professora iniciante pode, em seu contexto de trabalho, desenvolver concepções educacionais sobre a educação infantil. Por este aspecto, a PI vivenciou um período de escolarização na educação infantil. Deste modo, podemos inferir que este elemento influencia na constituição da sua identidade docente refletindo no modo como concebe a educação infantil.

Sobre as lembranças das aprendizagens e práticas da sua professora na educação infantil, Ana diz que não se recorda. A única coisa que a PI lembra é da imagem da professora, conforme revela:

Tenho uma imagem viva da professora, da primeira professora, chamava Ivete, e ela era toda doidona, brincalhona, dava umas risadas altas assim na sala, hoje em dia se a gente entrar na escola e ver um professor assim todo mundo fica olhando meio... essa aí é louca! (Ana, entrevista).

O relato de Ana, a respeito da imagem da professora, ilustra o elemento de referência que são apropriados desde a infância, os valores que são agregados à imagem do que é ser professor. A docente enfatiza que achava muito legal o jeito de sua professora, a forma com que ela tratava os alunos(as), sempre brincando com eles(as). Ainda, pondera:

Porque tem professor que às vezes propõe a atividade e senta lá na mesa e fica de longe, uma coisa meio descolada sabe, e ela não, ela se envolvia muito no que a gente estava fazendo na brincadeira, estava fazendo a tarefa ela acompanhava, ajudando. Então assim, o que eu tenho muito de marcante foi a professora (Ana, entrevista).

Esta imagem dialoga mais uma vez com as ideias de Marcelo (2009) Vaillant (2012) a respeito de como se aprende a ser professor. Segundo os autores, as referências pessoais interferem na aprendizagem da docência. Neste sentido, Nóvoa (1992) nos leva a refletir que, a escolha profissional remete às vivências desde a infância, destacando-se as influências familiares e escolares. A construção da identidade docente é um processo em que a professora “[...] se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional” (p. 16). Esta dimensão pessoal contribui também para uma construção de sentido de seu trabalho.

Nesta mesma visão, Josso (2004) nos ajuda a pensar mais profundamente a contribuição do enfoque biográfico, o qual possibilita autoconhecimento e tomada de consciência sobre os processos de constituição e formação do ser professora e, conseqüentemente, proporciona questões importantes para este processo de desenvolvimento profissional contínuo.

A respeito da sua **escolha profissional**, Ana relata que pensava em se tornar professora ainda na **infância**. “Eu gostava muito de brincar de ser professora, minha mãe me deu uma lousa uma época lá e uns giz, e eu brincava com os meus primos, eu queria sempre ser a professora”. Este é também um elemento pessoal que influencia na escolha profissional da PI. Concordamos com Martins e Anunciato (2018, p. 6), ao afirmarem que:

[...] quando chegam à formação inicial, os futuros professores trazem consigo expectativas acerca da docência, provenientes de identidades sociais herdadas de um processo de socialização antecipatória, pelo qual começaram a construir uma identificação com a profissão antes de a iniciarem.

Desse modo, identificamos o elemento pessoal que, de certo modo, influenciou escolha profissional da professora iniciante.

No entanto, conforme Ana foi crescendo, foi sendo desmotivada por algumas pessoas a sua volta “[...] ai, professora leva muito trabalho pra casa, professor não tem retorno financeiro, é um trabalho que dá muita dor de cabeça [...]”. Este relato vai de

encontro com o aspecto da desvalorização social do trabalho docente. Diante desse fato, os autores Lüdke e Boing (2004) nos convidam a pensar sobre a precariedade nas condições de exercício da docência, o que comprova sua desvalorização política e traz implicações para sua valorização social e para as formas como o professor se constitui como profissional.

Ainda de encontro com os pensamentos dos autores Lüdke e Boing (2004), compreendemos que a identidade profissional docente vem enfrentando transformações ocorridas no mundo do trabalho, muito em função das fragilidades próprias da profissão, resultando na precarização do trabalho docente, na perda de autonomia, no acúmulo de tarefas, na desvalorização do saber docente e na perda de prestígio social.

Esta é uma discussão importante diante de um contexto de desvalorização profissional apresentado na trajetória de Ana, pois, como bem pontua Mazzotti (2007), para além do cenário complexo que é mundo contemporâneo, por ser marcado pelas transformações decorrentes do processo de globalização, a não valorização social pode corroborar a proletarianização do trabalho docente, com reflexos negativos na qualidade do ensino e na própria identidade profissional.

Nesse contexto negativo, Ana escolheu fazer Geologia, porém, cheia de dúvidas sobre seu desejo de infância, ela revela o conflito pelo qual passou:

Antes de fazer a prova eu fiquei pensando só comigo, eu não falei nada em casa – Nossa, por que eu estou fazendo isso? Eu não quero ser isso! porque sei lá a minha vontade depois quando chegou a época do vestibular voltou, eu fiquei pensando – nossa, eu podia ter me inscrito na Pedagogia, aqui na Unesp, porque eu fiz vestibular lá e coloquei Geologia pra lá, na minha cidade, e lá tem Pedagogia também, aí eu fiquei pensando – Nossa, poderia ter colocado Pedagogia, por que eu tô fazendo isso? (Ana, entrevista).

Diante das inquietações mencionadas pela PI, ela desistiu do curso de Geologia e decidiu fazer Pedagogia. Ana também revela o motivo de sua desistência:

Eu acho que eu erreí na escolha, eu não quero fazer esse negócio, esse curso que eu me inscrevi o primeiro ano é só disciplinas exatas, física, química, matemática, eu vou pegar um monte de DP e vou ficar pra sempre nesse curso, eu não vou conseguir me formar nunca, e eu não quero, eu quero ser professora (Ana, entrevista).

Foi assim que a PI se encontrou no curso de Pedagogia – um sonho de infância que despertou Ana para a sua escolha profissional. No entanto, as palavras da docente também retratam a desvalorização da profissão – Pedagogia seria mais fácil, sem

disciplinas da área de exatas, não teria reprovações. Esses dados são importantes para ponderar a valorização dos cursos de formação de professores, sobretudo os cursos de pedagogia que formam profissionais para atuarem na EI e EF- anos iniciais; no entanto, há também conteúdos específicos e conhecimentos que caracterizam a profissão. Assim, concordamos que a especificidade profissional docente é a ação de ensinar, fazer com que outros aprendam determinados conhecimentos. Deste modo, o conhecimento profissional específico é o fator decisivo da distinção profissional docente. Sendo assim, ensinar o conhecimento específico define a profissionalidade docente (ROLDÃO, 2007). Nessa mesma lógica, Marcelo (2002, p. 48) nos permite aprofundar a discussão, reiterando que:

El conocimiento en general y el pedagógico en particular no puede comprenderse al margen del contexto en el que surge y al que se aplica. No cabe, por tanto, diferenciar de manera radical el conocimiento que se adquiere y el contexto en el que en conocimiento se utiliza.<sup>16</sup>

O conhecimento pedagógico é importante e necessário, pois este é construído por meio da interação, possuindo um caráter situado; em outras palavras, acontece em um determinado contexto e é por ele influenciado.

Na **formação inicial**, Ana jamais imaginou ser professora de crianças pequenas, contudo relata que teve contato com a educação infantil por meio de estágios, embora tenham sido por curto período:

Durante a graduação experimentei meio de longe o gostinho de como é estar em contato com as crianças – porque os estágios passam muito rápido – e com a responsabilidade que essa profissão exige, mas só agora, tendo minha própria turma e todas as burocracias que a função traz consigo comecei a vivenciar a docência na pele, por assim dizer (Ana, tarefa fórum – Conhecendo a turma da professora).

O relato da PI também aponta que, embora o estágio seja um componente imprescindível na formação inicial, ele não é suficiente – a docência exige responsabilidades que são desenvolvidas na prática; assumir uma turma e todas as burocracias na profissão. Ana está se constituindo na profissão vivenciando na “pele” os desafios da prática docente. Por este aspecto, compreendemos o estágio como um componente curricular essencial para os cursos de formação de professores, pois este

---

<sup>16</sup> O conhecimento em geral e o pedagógico em particular não podem ser entendidos independentemente do contexto em que surgem e ao qual são aplicados. Não é possível, portanto, diferenciar radicalmente o conhecimento adquirido e o contexto em que o conhecimento é usado (tradução nossa).

apresenta características indispensáveis no processo de desenvolvimento profissional docente, no que se refere à conduta de atribuição dos sentidos da profissão; aprendizagens de competências e habilidades; e emancipação profissional e construção da identidade profissional (PIMENTA; LIMA, 2012).

Uma questão importante a ser refletida diante deste cenário representado no conjunto de dados que compõem a trajetória de Ana é o fato dos cursos de formação, na maioria das vezes, serem fragmentados, abordando áreas e níveis diferenciados, de forma abstrata e descontextualizada, como evidenciam os estudos mais recentes de Gatti (2017, p. 731):

Ainda, temos, pelas análises, um vácuo na formação de professores para a Educação Infantil, e análises que também nos apontam que representações vigentes nas licenciaturas mostram concepções formativas arraigadas em tradição cultural que se consolidou no início do século vinte e se mantém até hoje; encontram-se dificuldades nas graduações quanto ao reconhecimento dos diferenciais do exercício do magistério nos diferentes níveis de ensino e dificuldades com a ideia de que formar professor é formar um trabalhador profissional; enfim, verifica-se que as licenciaturas caracterizam-se por uma formação fragmentada, intra e intercurso, com currículo fragilizado e estágios curriculares com problemas em sua realização efetiva, o que não contribui para a profissionalização docente e nem para a construção de uma identidade profissional e sua valorização.

As reflexões apresentadas nos levam a pensar que, de fato, a formação inicial não abrange as necessidades e complexidades do trabalho docente, pois existem múltiplos fatores que implicam no desenvolvimento profissional docente; por conseguinte, o professor necessita de uma formação contínua.

Em conformidade com o exposto, os dados da PI nos apresentam o **início da docência**, um momento importante na constituição da identidade de Ana. Podemos compreender em suas palavras quais as disposições que afloram no início de carreira, quais as complexidades do trabalho docente, que, de certo modo, nos revelam também que somente a formação inicial é insuficiente para o desenvolvimento de Ana como professora da educação infantil. Nessa mesma trilha reflexiva, dialogamos com Silva (2018, p. 101):

É preciso compreender que a fase de iniciação profissional tem características próprias e que, por isso, precisa ser considerada como uma etapa que requer total atenção das instituições que abrigam esses profissionais, ou seja, por parte dos colegas mais experientes e/ou equipe gestora. O acolhimento ao professor iniciante pode ser

determinante para o enfrentamento dos problemas e dificuldades vivenciados no contexto da escola, podendo, inclusive definir o futuro profissional dos mesmos.

Assim, a narrativa da PI apresenta características importantes do início de carreira. A docente não teve uma boa impressão da escola em que decidiu trabalhar, principalmente pelo fato de não ter sido acolhida pela equipe gestora. O excerto revela como Ana se vê nesse processo de indução, sentindo-se observada e insegura:

A diretora não é das mais acolhedoras, foi um pouco bruta ao me receber pela primeira vez na escola e parece que ela nunca passou pelo processo de estar em um ambiente novo, com pessoas diversas que parecem te observar a todo tempo, exercendo sua profissão pela primeira vez, com todos os medos e inseguranças que a gente acaba carregando na bagagem, além da preocupação de querer conquistar as crianças e ser querida por elas (Ana, tarefa – Diário).

Os dados sobre a inserção à docência de Ana apontam algumas características dessa fase de indução, que, de acordo com Marcelo (2002), é na maioria das vezes marcada por dúvidas, inseguranças e ansiedade; contudo, precisamos visualizá-la como uma parte essencial do desenvolvimento profissional docente, tendo em vista que ocorrem inúmeras aprendizagens:

La iniciación a la enseñanza, como hemos dicho, es el periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes hasta profesores. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, y durante el cual, los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal (MARCELO, 2002, p. 41)<sup>17</sup>.

Ana acreditava que a sua acolhida na escola seria diferente, que seria mais amistosa por parte da direção da escola, pois entende que esse início de carreira é assustador. Ela imaginava que a diretora iria mostrar a escola, explicar como funcionam os horários de parque, tanque de areia, dentre outras coisas, porém as expectativas não condiziam com a realidade enfrentada nesse início. Percebemos que nesse processo de indução existem expectativas e também concepções de como deve ocorrer a iniciação à docência. De acordo com a professora iniciante, esse processo deveria ser conduzido de

---

<sup>17</sup> A iniciação à docência, como dissemos, é o período de tempo que abrange os primeiros anos, em que os professores precisam fazer a transição de alunos para professores. É um período de tensões e aprendizado intensivo em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes precisam adquirir conhecimentos profissionais, além de manter certo equilíbrio pessoal (tradução nossa).

maneira mais acolhedora e explicativa. Cabe uma discussão a respeito do choque de realidade e sobre o papel da formação inicial referente à idealização da carreira, às concepções que são construídas nesse período, como também evidenciar que um início tranquilo, com um determinado suporte por parte da equipe, pode proporcionar maior segurança à professora iniciante, pois existem tensões que acompanham esse processo de indução marcada pelo isolamento, o que torna mais difícil a superação das tensões e pode ocasionar o abandono da carreira (NÓVOA, 1992).

De acordo com os dados, as principais **tensões** vivenciadas por Ana neste período de indução foram se sentir deslocada no espaço escolar, não saber como se portar diante das outras professoras, relatando que, no horário de café, quando todas se reuniam na sala dos professores, era um momento desconfortável para ela. Sentia-se um corpo estranho no território das outras professoras. Quando perguntada das suas dificuldades, explicava como estava se sentindo e sentindo a docência, tinha a impressão que perguntavam somente por perguntar, pois as professoras diziam para ela apenas que “Isso passa, daqui uns tempos você vai tirar de letra”. Ana manifesta um sentimento de não pertencimento daquele contexto.

Desse modo, as tensões mencionadas nessa análise são consideradas como lutas internas entre o professor enquanto pessoa e o professor como profissional relativamente a uma situação indesejável – sentir-se deslocada; dificuldades em se portar diante das outras professoras; sentir-se um corpo estranho. Os sentimentos vivenciados por Ana podem ser considerados tensões no início da carreira docente.

O período descrito pela professora redimensiona o olhar referente à importância do apoio no processo de indução. Ana teve o apoio de três professoras nas primeiras semanas de aula – duas professoras experientes, que trabalhavam há muito tempo na escola, e uma professora também iniciante. O tipo de apoio que a PI recebia era sobre como preencher diário de classe e organizar a rotina em sala.

Na primeira semana de trabalho, houve questionamentos feitos pela PI, se realmente estava fazendo o que deveria fazer, se havia escolhido a profissão certa, se de fato era essa carreira que ela pretendia seguir e, ainda, se iria dar conta. O momento vivenciado por Ana demonstra aspectos interessantes da fase de indução, revela um choque de realidade frente às novas experiências.

A narrativa de Ana sobre algumas de suas práticas também revela **tensões** no início de carreira:

Outra coisa que percebo é a dificuldade de alguns alunos em manter relações amistosas: mostram o dedo do meio, dizem palavras desagradáveis e às vezes até trocam tapas. Sei que gritar não resolve muita coisa. Eles até se controlam após a bronca, mas pouco tempo depois começa tudo de novo. As professoras mais experientes da escola dizem que preciso ser menos sorridente, ser mais “pulso firme” (como elas dizem), que eles não podem me ver como amiga porque senão aproveitam para fazer o que querem (Ana, tarefa leitura e produção textual – educação infantil: que idade é esta?).

De acordo com Alsup (2006), as tensões identitárias muitas vezes se opõem aos sentimentos, valores, crenças ou percepções dos professores. Por conseguinte, adotar uma perspectiva de identidade profissional sobre as tensões de professores iniciantes implica em redimensionar uma essencial atenção para o lado pessoal e profissional de se tornar e ser um professor.

A professora descreve um dos desafios desse início de carreira. Estabelecer, na sua prática, um ambiente agradável, sem conflitos, é o desafio de diversos profissionais, quiçá para uma professora iniciante que está se constituindo em sua profissão, construindo sua identidade profissional. Desse modo, é interessante observar as implicações do olhar das outras profissionais para a postura de Ana – professoras experientes dizem como a professora iniciante deve ser. É possível identificarmos um aspecto que remete ao olhar do outro e que influencia no olhar sobre si (DUBAR, 2005). Além disso, como assevera Marcelo (2002, p. 4), “O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto”.

Contudo, Ana aponta um dado interessante “Quero muito achar um ‘meio-termo’, mas, por hora, estou tendo dificuldades neste aspecto. Não quero que eles sintam medo de mim e me achem chata, por isso tenho receio de chamar a atenção toda hora”. A professora demonstra um equilíbrio na construção da sua identidade, entre a identidade que as professoras atribuem a ela e a identidade para si. Para os autores Ehrich, Kimber, Millwater e Cranston (2011), as tensões são muito pessoais e nem sempre vêm à tona. Logo, os professores iniciantes precisam saber que eles não são os únicos a experimentar tais tensões. Compartilhar as tensões com os outros parece importante para conscientizar tanto professores iniciantes como estudantes sobre as situações difíceis que eles podem encontrar no início de carreira.

Ana desenvolve reflexões interessantes que denotam algumas características da profissão – um ato intencional; planejando; pensado; adaptado; significativo. A professora

salienta que esses aspectos do papel mediador do professor precisam ser sempre retomados. De certa forma, essa postura da PI nos estimula a pensar também sobre a importância de um apoio mais técnico no processo de desenvolvimento profissional docente, pois as teorias sedimentam as visões e posturas da prática educativa. A postura de Ana também acende a reflexão sobre o aspecto da profissionalidade docente, que também está permeada nas discussões do desenvolvimento profissional docente e a constituição da identidade profissional. Alves e André (2013) destacam as dimensões de especificidade e de exclusividade da profissão – a profissionalidade docente. O professor presta um serviço específico e único, utilizando saberes acadêmicos específicos e competências práticas específicas. Assim, a constituição da profissionalidade docente depende das disposições reguladoras da instituição escolar, das condições institucionais e do contexto político-socioeconômico-cultural em que o contexto de trabalho do professor interage.

Em outro momento, a professora iniciante descreve o caráter da educação infantil e elucida uma discussão recorrente neste contexto. Ana ajuíza essa relação escolarizante presente em muitas concepções profissionais:

Dentro da escola existe uma tradição (se é que posso chamar assim), principalmente na faixa etária que atuo, de que as crianças precisam ir para o primeiro ano sabendo escrever, nomear todas as letras, números, saber das quantidades e afins. Não digo que essas aprendizagens são menos importantes ou sem necessidade, mas às vezes acabamos nos focando apenas nisso e perdemos de vista o fato de que são crianças que precisam de vivências, as transformamos em “escolares” ao invés de proporcionarmos oportunidades em que possam viver o máximo da infância e assim, desenvolvam-se mais também. Elas são vistas sempre como um dever e não como um sujeito que está sendo, ali mesmo, enquanto estamos juntos, enquanto ainda não se apropriaram da escrita, leitura e contas (Ana, tarefa leitura e produção textual – educação infantil: que idade é esta?).

Esse dado revelado por Ana infere que a sua identidade como professora da EI vem se constituindo nas concepções e especificidades desse nível de ensino, e expressa a importância do conhecimento necessário que o professor precisa ter para seu desempenho profissional efetivo e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de seus(as) alunos(as).

Sobre o aspecto das especificidades da educação infantil, as concepções de Ana manifestam que, a educação infantil, em sua especificidade, necessita ser compreendida por um aspecto de continuidade, ou seja, entendemos que os primeiros anos de

escolarização são momentos de intensas e rápidas aprendizagens para as crianças. Conseqüentemente, existem competências importantes a serem desenvolvidas, como compreender seu corpo e suas ações, interagir em grupo e, gradativamente, se integrar com e na complexidade de sua(s) cultura(s). Ao encontro com esta discussão, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) estabelecem princípios de educação e cuidado, fundamentos e procedimentos orientadores dos currículos de educação infantil por meio de interações e brincadeiras, considerando a criança como centro do planejamento escolar, sujeito histórico e de direitos.

Em conformidade com as ideias de Kuhlmann Jr. (2000), compreendemos que o processo educativo da criança é marcado pela internalização de valores, crenças, normas e representações sociais dominantes que contribuem com o processo de formação corporal, cultural, psicológica e social, e, assim, para a realização e envolvimento dos sujeitos em suas futuras atividades produtivas e sociais. Diante desse contexto, o cuidar e o educar se destacam no cenário da educação infantil como importantes propostas pedagógicas. Contudo, o dilema a ser enfrentado é a máxima do rompimento dessas duas propostas essenciais para o desenvolvimento efetivo das crianças. O cuidar compreende os cuidados básicos com a alimentação, a higiene e o vestuário. Esses aspectos também possuem uma dimensão educativa, e, além disso, é necessário o educar em uma perspectiva de abordagem das diferentes áreas de conhecimento e respectivas linguagens, afinal esses conhecimentos e linguagens fazem parte das múltiplas relações que as crianças estabelecem com o mundo e com os outros.

Após alguns meses na docência, Ana evidencia uma postura mais aberta em relação às **tensões** que encarou nas primeiras semanas. Percebe-se um equilíbrio no modo como a docente está se percebendo neste período:

Agora as coisas aparentam estar um pouco (bem pouco) mais tranquilas, estou aprendendo a me adaptar com o “ser professora”... Na verdade, está sendo muito o famoso “um dia de cada vez”; tem dias que venho para casa realizada, feliz demais, contando pra todo mundo que não poderia ter feito melhor decisão, mas tem dia que as coisas dão errado, que a atividade planejada é um fiasco e que as crianças estão virando a sala do avesso (Ana, tarefa – Diário).

Os relatos de Ana são possíveis de serem apreciados por meio de sua **inserção no programa de indução (PHM)**, assim, a narrativa da PI manifesta o seu reconhecimento da necessidade de uma formação/do apoio contínuo para seu desenvolvimento profissional:

Pensei logo que poderia ser um meio de aprender mais e dividir as experiências com quem sabe do que acontece nessa inserção na profissão. Eu ainda estou me encontrando dentro da escola e não me sinto muito confortável em dividir minhas angústias e dúvidas com as professoras mais antigas de casa, coordenadora pedagógica e muito menos com a diretora (Ana, tarefa – Diário).

O trecho apresentado marca um elemento de tensão na identidade da PI – não se sentir confortável em dividir suas angústias e dúvidas com as colegas de profissão e equipe gestora. Ana ainda está se encontrando dentro do seu contexto de atuação e participar de um programa de indução possibilita que esta fase de tensões seja superada.

A professora iniciante tem um forte entendimento sobre a importância de compartilhar as tensões dessa fase inicial com os pares, principalmente por quem já passou por esse momento crítico do início de carreira. No entanto, Ana traduz os sentimentos que a maioria dos professores carregam neste período: a falta de confiança, o medo de ser julgada por suas colegas de trabalho ou, até mesmo, ser prejudicada de alguma forma. Logo, ela reconhece o potencial do PHM, um espaço para aprender e compartilhar suas experiências com professoras experientes que podem auxiliá-la na superação de seus conflitos e limitações formativas. Compreende que a caminhada pela docência não precisa e nem deve ser solitária e que os encontros com pares são importantes para enriquecer e fortalecer suas práticas.

Percebe-se que o confronto inicial com a realidade profissional é um dos principais motivos que tem influenciado o desenvolvimento de programas de apoio a indução. De acordo com Roldão (2012), alguns fatores influenciam o sucesso dos programas de indução. No caso do PHM, é possível inferirmos algumas características que apontam a importância do programa – carácter sistemático, o clima de uma comunidade de aprendizagem e desenvolvimento, a resposta às necessidades sentidas pelos professores iniciantes, o apoio das experiências profissionais dos mentores que acompanham os PIs, o foco no desenvolvimento profissional dos docentes e o trabalho colaborativo com os pares.

Com o auxílio do PHM, Ana vem se constituindo na elaboração de concepções e especificidades da educação infantil, construindo novas aprendizagens na prática desse início de carreira, ou seja, adquirindo repertórios de conhecimentos que ajudam a superação das tensões. Conforme demonstra em sua narrativa, o apoio dos pares é um elemento que também favorece a constituição da identidade profissional docente. Contudo, a professora iniciante demonstra a busca de negociações na construção da sua

identidade, entre a identidade que as colegas de profissão atribuem a ela e a identidade para si – o modo como Ana se enxerga neste contexto de indução.

Ana, que, desde a sua tênue infância, sonhava em ser professora, revela que não nasceu para ser marcada assim. Porém, vem se tornando no corpo das tramas, na reflexão sobre as suas ações neste contexto de indução, na observação atenta da prática dos outros sujeitos. Ana não nasceu feita, assim como ninguém nasce, ela vem trilhando os caminhos da docência, constituindo sua identidade aos poucos, na prática social da qual faz parte.

Em síntese, apresentamos o quadro que compõe os elementos da identidade docente de Ana. Pretendemos fazer um apanhado dos elementos que foram discutidos no decorrer da trajetória da professora iniciante.

**Quadro 10** Elementos que constituem a identidade docente de Ana.

<b>ANA</b>	<b>Elementos da trajetória pessoal</b>	
	<b>Infância</b>	Brincava de ser professora
	<b>Escolarização</b>	Imagem da professora na educação infantil; gostava de fazer atividades.
	<b>Escolha profissional</b>	Escolha marcada pela desvalorização da profissão; Pedagogia não tem disciplinas exatas.
	<b>Formação Inicial</b>	Não imaginava ser professora de crianças até ter contato com estágios na EI.
	<b>Inserção em um programa de indução (PHM)</b>	Reconhecimento da necessidade de uma formação/apoio contínuo para seu desenvolvimento profissional; Não se sentir confortável em dividir as angústias e dúvidas com as professoras mais antigas da escola, coordenadora pedagógica e com a diretora.
	<b>Elementos da trajetória profissional</b>	
	<b>Aspectos do contexto de atuação quando ingressou no PHM</b>	Não ter sido acolhida pela a equipe gestora; Sentindo-se observada e insegura.
	<b>Tensões e superações</b>	Sentiu-se deslocada no espaço escolar; um corpo estranho; Dificuldade em estabelecer na sua prática um ambiente agradável; Tentando buscar um equilíbrio; Auxílio dos pares para a superação das tensões.

	<b>Aprendizagens (contribuições do PHM)</b>	Um espaço para aprender e compartilhar suas experiências com professoras experientes que podem auxiliá-la na superação de seus conflitos e limitações formativas;  Os encontros com pares são importantes para enriquecer e fortalecer suas práticas.
--	---	---

Fonte: elaborado pela autora.

O quadro nos convida a identificar e caracterizar os elementos da trajetória pessoal e profissional de Ana. Apresentamos de forma sintética nossas interpretações a respeito dessas duas trajetórias.

Na **infância**, Ana brincava de ser professora – esse é um elemento dessa época e que marca a constituição da sua identidade enquanto professora. Diante das convergências encontradas na literatura, conseguimos identificar este aspecto da trajetória pessoal da professora iniciante.

A **escolarização** de Ana apresenta a imagem que ela tem da sua professora da educação infantil, os momentos das atividades que, de certa forma, se incorporam na constituição de sua identidade, na aprendizagem e no seu desenvolvimento como professora da educação infantil. Embora Ana tenha vivenciado um período em que a educação ainda se baseava em conceitos apenas escolarizantes, no decorrer de sua narrativa percebemos que as suas concepções de infância e os conhecimentos que possui a respeito da educação infantil estão de acordo com o aspecto de uma educação infantil não escolarizante, isto é, uma concepção que compreende a infância como uma fase importante para o desenvolvimento da criança, em todas as suas dimensões, seja física, emocional e social. Além do que, convém destacar o papel da **formação inicial**, por meio também do estágio na educação infantil, que foi um grande propiciador de prováveis mudanças de concepções e valores neste percurso.

No que diz respeito à **escolha profissional**, encontramos uma trajetória marcada por dúvidas. A visão social da desvalorização do trabalho docente fomentou algumas incertezas nas escolhas de Ana, porém outro fator também associado a não valorização demonstrou que a visão distorcida sobre o curso de Pedagogia, o não conhecimento das especificidades do trabalho docente, leva a um equívoco: Pedagogia não tem disciplinas exatas, por isso seria mais fácil?

A disposição de Ana para a **inserção em um programa de indução (PHM)**, além de demonstrar um investimento na carreira – Reconhecimento da necessidade de uma formação/um apoio contínuo para seu desenvolvimento profissional –, revela que existem

fatores que promovem essa busca desse suporte – Não se sentir confortável em dividir as angústias e dúvidas com as professoras mais antigas da escola, coordenadora e diretora.

No que se refere aos elementos da trajetória profissional de Ana, temos **os aspectos do contexto de atuação quando ingressou no PHM**. A PI não se sentiu acolhida em seu contexto de trabalho, sentia-se observada e insegura.

O período de indução à docência também nos revelou **tensões e superações**. Ana vivenciou sentimentos tais como: sentir-se um corpo estranho no espaço escolar; dificuldades no manejo em sala de aula; busca frequente pelo equilíbrio e/ou por um tipo de negociação da sua identidade docente com a identidade que as outras colegas lhe atribuíam. A superação das tensões foi sendo alcançada com auxílio dos pares, o apoio e acompanhamento da mentoria no PHM.

Conforme identificamos, a trajetória de Ana demonstra **aprendizagens e contribuições do PHM** para a constituição da sua identidade profissional docente, que não é fixa e está constantemente sendo construída ao longo das suas experiências, sejam elas pessoais ou profissionais. Deste modo, o Programa Híbrido de Mentoria proporciona um espaço em que Ana aprende e desenvolve seus repertórios teórico/prático, através da troca de experiências com sua mentora, provoca uma postura mais aberta para a troca com os pares bem como enriquece suas práticas e auxilia na superação das tensões.

#### 4.2 A TRAJETÓRIA DE DIANA

*Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes.*

*Rubem Alves<sup>18</sup>*

A professora iniciante Diana tem 25 anos, concluiu a graduação em pedagogia na UFSCar em 2014. Trabalha num Centro Municipal de educação infantil (CEMEI) com a fase 6<sup>19</sup>. Já trabalhou como professora temporária no ensino fundamental I e também

<sup>18</sup> ALVES, Rubem. **Se fosse ensinar a uma criança a beleza...** Disponível em <https://www.pensador.com/frase/MTU1NzUx/>. Acesso em: 20 jul. 2019

<sup>19</sup> As crianças nessa fase possuem a faixa etária de três anos de idade

numa creche, no entanto diz se identificar mais com a fase atual em que leciona. Diana gosta muito da sua profissão e pensa bastante nos seus alunos quando não está com eles, porém enfatiza que não é obcecada pelo trabalho. Valoriza muito o seu tempo com a família. É cristã e trabalha, há vários anos, com crianças na igreja.

A seguir, será exposto o Quadro 11 com as tarefas e ações desenvolvidas pela segunda professora participante da investigação.

**Quadro 11** Tarefas e ações realizadas no AVA – professora iniciante Diana.

<b>Título da tarefa</b>	<b>Ferramenta</b>	<b>Objetivos/sinopse</b>
<b>A autonomia na educação infantil</b>	<b>Leitura e produção textual</b>	<p>Diante das dificuldades apontadas pela professora iniciante com relação a desenvolver a autonomia da turma, elencadas no diário e por meio do Whatsapp, a mentora sugeriu a realização da leitura do texto “<b>Como desenvolver a autonomia das crianças na Educação Infantil?</b>”. Este aborda noções sobre como trabalhar a autonomia com crianças pequenas. Após a leitura, foi direcionada uma discussão sobre os principais pontos que chamaram a atenção da PI. Para auxiliar a reflexão, a mentora propôs o seguinte roteiro:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observe as propostas sugeridas no texto;</li> <li>- Destaque os pontos que chamaram sua atenção;</li> <li>- Há alguma semelhança entre as propostas do texto e o seu trabalho?</li> <li>- Na sua rotina, quais os momentos que você pode trabalhar a autonomia?</li> </ul> <p>A partir desse roteiro, a mentora solicitou a elaboração de um texto reflexivo sobre a leitura realizada e os questionamentos levantados acima.</p> <p><b>Critérios de avaliação</b></p> <p>Atendimento ao enunciado da atividade; Utilizar adequadamente a norma culta da língua; Cumprimento do prazo.</p> <p>Prazo: 14/04/2018</p>
<b>Conflitos na educação infantil.</b>	<b>Fórum/Vídeo/produção textual</b>	<p>Esta tarefa propiciou uma discussão com relação aos conflitos que surgem entre as crianças e na relação professor/criança. A proposta foi de promover a reflexão sobre o desenvolvimento infantil das crianças na Educação Infantil e os conflitos que surgem, com destaque para a fase em que a professora iniciante atua. A atividade também incluiu a elaboração de um texto reflexivo em que a PI pensasse o contexto da sua turma, portanto seguiu-se o seguinte roteiro:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Você identifica a fase de desenvolvimento das crianças na turma em que atua?</li> <li>- Como são as relações entre as crianças nesta fase? Como o docente deve intervir nestas relações?</li> <li>- O texto sugere intervenções do professor por meio do diálogo. Enquanto professora que atua com crianças de três a quatro anos, que passam</li> </ul>

		<p>pelo processo de construção de valores, indique quais outras mediações é possível desenvolver para amenizar esses conflitos, além do diálogo, que trabalhe com sentimentos e conflitos?</p> <p>Prazo: 26/05/2018</p>
<b>Reflexões da prática pedagógica com músicas</b>	<b>Fórum/Vídeo</b>	<p>A interação ocorreu em um fórum entre PI e Mentora. O fórum tem como objetivo promover a discussão sobre a importância da música na Educação Infantil, e como esta estratégia contribui no aprendizado das crianças. A mentora utiliza o vídeo de atuação de Diana em sala de aula (disponibilizado pela própria PI) e neste aponta vários avanços na sua prática. A partir do vídeo, a mentora localiza as demandas e avanços da prática pedagógica da docente.</p> <p>Prazo: 22/06/2018</p>
<b>Registro no diário reflexivo</b>	<b>Diário</b>	<p>O diário é uma ferramenta de reflexão em que a PI relata suas experiências vivenciadas nesta fase de indução.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

#### 4.2.1 Elementos que constituem a identidade de Diana como professora

Diana, desde a sua **infância**, revela que queria ser professora. Tinha grande admiração por suas professoras, sendo que sua mãe também é professora e lecionava a disciplina de História na rede pública. Por essa influência familiar, Diana revela “então eu já via algumas dificuldades da carreira docente”. Embora a PI tivesse uma forte referência em casa, acompanhando algumas tensões da profissão, ela foi incentivada por seus pais a fazer o curso de Pedagogia.

Na fase de **escolarização**, Diana estudou em escolas públicas e privadas, e sempre gostou de frequentar as escolas. Em uma de suas fases no ensino fundamental I, a PI relata: “eu e alguns colegas íamos até o último dia de aula para ficar brincando por todos os espaços da escola. Sempre éramos bem-vindos. Escola sempre foi um lugar onde gostei de estar e que me traz muitas boas lembranças”.

As experiências de Diana descrevem importantes elementos de uma trajetória pessoal que, de acordo com Mizukami (2003) e Marcelo (2009), está atrelada à constituição do ser professor, isto é, a identidade perpassa diversas questões que vão

desde a sua infância, com as referências de sua mãe, a fase de escolarização, seguindo para a formação inicial, até tornar-se professor de fato, não anulando o processo contínuo de sua formação e constituição identitária.

Diana revela que se sente frustrada em relação ao contexto atual: “Fico triste em notar que a maioria das crianças não parece ter o mesmo prazer que eu tinha em ir para a escola. Também percebo que as escolas não são tão acolhedoras como a que eu estudei. Penso que isso se deve a uma série de fatores”. A PI traça alguns aspectos comparativos das suas vivências escolares.

Destarte, esse contraste nos permite pensar a respeito das mudanças históricas do contexto educacional. Frente às dinâmicas sociais atuais (CASTEL, 1998; GOHN, 2007; MACIEL, 2014 *apud* GATTI, p. 17, 2019), destaca-se que há sinalizações de rupturas nos modos como elas se apresentaram nos últimos três séculos. Por um lado, trazem realizações que beneficiam as populações de modo mais abrangente, e, por outro, a emergência de situações problemáticas e situações de exclusão social. O mundo do trabalho opera transitoriamente na estrutura social, com isso ocorre a manifestação de vulnerabilidade social e de precariedade dos modos de vida. Na compreensão destas mudanças sociais, podemos pensar o contexto educacional, especificamente a escola, pois é preciso ponderar as necessidades de uma sociedade contemporânea, considerando a existência de tecnologias da comunicação e informação, que, expandidas globalmente, hoje, estruturam aspectos do social e criam processos de inclusão e exclusão.

Frente a essa discussão, a professora iniciante necessita de conhecimentos que a despertem para uma reflexão sobre “qual o seu papel diante dessas mudanças”. Um bom ponto de partida seria pensar – “O que sabemos sobre as crianças que conseguem ter acesso à educação infantil? De que mais gostam na instituição de educação infantil que frequentam? Do que sentem falta? Quais suas expectativas em relação a este espaço destinado ao seu cuidado e à sua educação?” (CERISARA; ROCHA; SILVA FILHO, 2002). No decorrer dos relatos, Diana nos revela questões importantes para fomentar as interpretações a respeito de como se constitui a sua identidade – professora iniciante que atua na educação infantil, com crianças de 3 anos de idade.

No relato da professora, percebe-se que, após ela concluir o curso de pedagogia em 2014, estava ansiosa para trabalhar e ter a sua própria turma de alunos. Durante toda a graduação e até antes dela, Diana já idealizava suas ações como professora: “pensava em dar aulas no Ensino Fundamental, sonhava em ensinar conteúdos um tanto avançados, usar bons livros didáticos, preparar e corrigir atividades”.

Esse aspecto direciona o olhar para as características dessa fase indução. O dado evidencia o pressuposto de que a aprendizagem da docência se inicia antes de sua preparação formal (MARCELO, 1999; MIZUKAMI, 2003; TANCREDI, 2009, entre outros), quando se é aluna e se constrói uma imagem sobre o ensino, a aprendizagem e o que é ser professor, processo que, muitas vezes, é imitativo e intuitivo (LORTIE, 1975).

O **início da docência** é de fato um período carregado de expectativas e concepções construídas ao longo da trajetória de vida e formação do sujeito. Segundo Ferreira (2014, p. 49), a fase de “iniciação” à docência é compreendida como o período de entrada na carreira docente, em que os professores experimentam os primeiros impactos com a realidade. As primeiras descobertas vão acontecendo, e o professor percebe as contribuições da formação inicial, dos programas, dos diálogos e também das lacunas que estes deixaram.

Diana revela, em seu diário, um dos seus maiores medos ao ingressar no contexto escolar, oriundos do convívio familiar:

Desde a graduação, um dos meus maiores medos era de quem seria a minha diretora, pois ouvia da minha mãe (que também era professora) histórias sobre diretoras bem ruins. Mas, graças a Deus, esse medo logo passou. A N<sup>20</sup>, minha primeira diretora, era ótima! Ela era firme com as coisas que precisavam ser feitas, mas sempre calma e compreensiva. Ela me deu muitas dicas de como lidar com as crianças, conversava comigo e respondia minhas perguntas com paciência (Diana, tarefa – Diário).

Observa-se um elemento de tensão, de caráter subjetivo, no qual existe um conflito entre o professor e suas experiências pessoais e o professor num contexto profissional. Nesse sentido, a tensão a que nos referimos está direcionada ao olhar que a PI remete à família, ou seja, ela projeta em sua trajetória inicial concepções e valores do que é ter experiências ruins que foram repassados de sua mãe. Assim, observamos que Diana traz consigo teorias pessoais, crenças sobre os processos de ensinar e ser professor. Marcelo (2009b, p. 116) apresenta uma definição destas crenças:

Percebeu-se que as crenças são como proposições, premissas que as pessoas mantêm acerca do que consideram verdadeiro. As crenças, ao contrário do conhecimento proposicional, não requerem uma condição de verdade contratada, e desempenham duas funções no processo de aprender a ensinar. Em primeiro lugar, as crenças influem na forma

---

<sup>20</sup> Optamos em preservar a identidade da diretora, sendo assim utilizamos apenas a inicial do nome.

como os professores aprendem; e, em segundo lugar, as crenças influem nos processos de mudança que os professores possam tentar.

É interessante compreendermos que, assim como bem pontua Marcelo (2009), determinadas crenças penetram tão profundamente as estruturas cognitivas que podem ser difíceis de serem modificadas ou retiradas, ou seja, a formação inicial não é suficiente para desconstruir certas concepções e valores.

Outro aspecto presente na narrativa de Diana é a presença da diretora nesse início de carreira. No relato da PI, pode-se notar um sentimento de acolhimento nesta fase de indução. Diana não demonstra se sentir sozinha neste período.

Embora aparentemente não se sinta sozinha no início da docência, a PI revela ter muita dificuldade e insegurança, e pensa que a troca de experiência com professoras mais experientes pode auxiliá-la bastante neste contexto de indução. Com isso, quanto à sua **inserção no programa de indução**, circunscreve algumas expectativas:

Tenho bastante expectativa de que o PHM contribua para que eu melhore a minha prática enquanto professora da educação infantil. Acho que será ótimo ter alguém para me ajudar a entender melhor as situações e saber como lidar com elas, compreender como estão meus alunos e saber o que fazer para ajudá-los a avançar em seu aprendizado. Espero também contribuir com todos e todas nesse tempo! (Diana, tarefa – Diário).

As palavras de Diana contemplam o fato de que o PHM agrega positivamente na formação da PI, pois os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente devem se configurar como espaços onde se promovem intencionalmente experiências de aprendizagem colaborativa (ALARCÃO: CANHA, 2013 *apud* LAGOEIRO, 2019).

Referente aos **aspectos do contexto de quando ingressou no PHM**, Diana relata suas impressões no início de carreira, descrevendo que foi muito bem recebida pelas professoras da tarde, período em que ela trabalha. As colegas de trabalho explicaram várias coisas a respeito do funcionamento da escola, responderam aos questionamentos da professora iniciante, o que a deixou mais confortável com essas relações no ambiente de trabalho. Ela relata ter sido bem acolhida, e isso a deixou mais confortável nesse período de indução.

A respeito do modo como Diana enxerga o trabalho das outras professoras, ela menciona que gosta da forma como as profissionais tratam as crianças: sem gritaria excessiva, falando com firmeza e respeito, esforçando-se para serem sensíveis às

necessidades de cada criança e as atendendo sempre que possível. Esses elementos, conforme corrobora Dubar (2005), suscitam uma atribuição de identidade, pois demonstram que ela incorpora essas características das colegas de trabalho para si, ou seja, a identidade para si, como também aponta a visão da docente de como deve ser a postura de uma professora da educação infantil.

Outra visão interessante a se destacar é a maneira como a professora está aprendendo a ser professora, no processo de socialização e incorporação de exemplos que se tornam referências para a construção do seu repertório pedagógico (TANCREDI, 2009; MIZUKAMI, 2003).

A professora iniciante divide sua turma com uma professora experiente, percebe que ela é bastante rígida e se preocupa em como ensinar as crianças a irem ao banheiro, não se molharem ao beber água, comer bem etc. Sobre essa prática na educação infantil, a PI entende que são coisas importantes, mas acredita que as crianças também podem aprendê-las em casa, de forma a não se gastar tanto tempo com isso, e sim ter mais tempo para atividades pedagógicas, como ler livro (coisa que faz quase todos os dias, desde o segundo dia de aula). Segundo a PI, essa professora é vista na escola como alguém difícil de lidar, porém tem se esforçado para estar bem com ela.

No diário, Diana expõe as concepções que ela tem sobre a educação infantil – práticas de cuidado são importantes nessa etapa, no entanto, para ela, é preciso desenvolver atividades pedagógicas. Nota-se certa concepção escolarizada sobre a educação infantil.

Diante disso, percebemos certa fragilidade de uma convergência entre as concepções de Diana sobre as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação infantil, que estabelecem princípios de educação e cuidado, fundamentos e procedimentos por meio de interações e brincadeiras, considerando a criança como centro do planejamento escolar, sujeito histórico e de direitos.

Além disso, entendemos que, de acordo com Craidy e Kaercher (2001, p. 19), o currículo da educação infantil deve ser compreendido como “uma caminhada, uma trajetória, da direção que toma o processo de produção de determinados conhecimentos, do percurso cometido pelos alunos(as) e professores(as) em seus estudos”. Contudo, ao se falar de um currículo para educação infantil, percebemos que este não está pautado em um conhecimento preexistente, mas emergido da ação das crianças e docentes que o compõem, associado ao conhecimento produzido na interação educacional sob a forma de experiência curricular. Esta reflexão remete aos conhecimentos necessários que a

professora iniciante precisa ter – um currículo se desenvolve em sua prática docente –, um processo realizado por ela e as crianças.

Nesse sentido, visitamos as ideias de Kuhlmann Jr. (2000), que pensa na criança como ponto de partida para as ações pedagógicas na perspectiva de sua inteireza, objetivando a ampliação do conhecimento de um mundo através do afeto, prazer, desprazer, fantasia, poesia, ciências, brincadeira, movimento, linguagem, matemática, artes.

Os teóricos Barbosa e Horn (2008) salientam que é necessário o desenvolvimento da sensibilidade das crianças pelos adultos, pois eles precisam perceber as indagações nos percursos das crianças, entendendo suas expressões nas brincadeiras e considerando suas falas verbais e não verbais. Assim, podem proporcionar experiências e vivências que instiguem a curiosidade infantil. Assim sendo, o desenvolvimento das crianças está para além da generalidade “fazer atividades” ou “aplicar conteúdos”, concepções perceptíveis no relato de Diana.

Em outro momento de sua prática, a visão escolarizada de Diana é também revelada. Ela diz notar interesse por parte das crianças, pois quando ela pega o livro para ler, a turma vem rapidamente para perto dela. No entanto, a PI percebe durante esses momentos que as crianças ainda têm bastante dificuldade para formar frases. Ao perguntar detalhes relacionados à história, e quando a pergunta exige uma resposta um pouco mais elaborada, com uma pequena frase, ao invés de apenas uma palavra ou só levantar a mão, elas ficam olhando como quem não entendeu direito ou não sabem responder. Ainda de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), existem dois eixos estruturantes das práticas pedagógicas – as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

A respeito da interação durante o brincar, esta é caracterizada no cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2013):

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio

da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola.

Nesse aspecto, entende-se que a professora iniciante necessita conhecer essas especificidades e intencionalidades educativas das práticas na educação infantil, pois, conforme propõe a DCNEI (BRASIL, 2010), essas disposições profissionais consistem na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas.

A professora estava acostumada com crianças maiores, que entendiam mais facilmente as coisas. Segundo ela, precisa repetir algumas coisas todos os dias, às vezes, mais de uma vez no mesmo dia, como o combinado de não jogar brinquedos no chão ou nos colegas. Diana demonstra estar se constituindo, nesse período de indução, de maneira confusa em relação às concepções de infância.

O relato da PI nos direciona ao pensamento de Kuhlmann Jr. (2000) a respeito de uma concepção preparatória, ou seja, para o autor, existe uma compreensão, a ser superada, sobre a educação infantil em que se enfatiza o processo de alfabetização e o controle dos alunos pelo autoritarismo, os conteúdos escolares constituem a maior preocupação na educação infantil, objetivando a preparação para o ensino fundamental. Nesse sentido, essa compreensão coloca a educação das crianças pequenas como garantia para a diminuição do fracasso escolar no ensino obrigatório, que caracteriza a concepção de educação infantil como preparação para o ensino fundamental.

No trecho, a PI apresenta uma narrativa descritiva a respeito de sua postura frente aos conflitos na educação infantil:

Nesses momentos de conflito eu procuro escutar as partes e fazer com que as crianças se escutem e compreendam o que aconteceu e proponho uma solução explicando o porquê. Se alguma criança está chorando descontroladamente, digo que ela precisa se acalmar para conversarmos. Isso é realmente o que tento fazer, mas nem sempre faço, nem sempre consigo. Se uma criança já fez muitas coisas erradas no dia, eu acabo me irritando facilmente com ela e às vezes nem escuto direito o que aconteceu. Ou, também, se não há tempo para parar tudo e conversar com as crianças envolvidas, acabo dando alguma solução

rápida só para resolver o momento e podermos continuar a atividade ou eu poder atender outra demanda urgente (Diana, tarefa leitura e produção textual – Os conflitos na educação infantil<sup>21</sup>).

Cabe uma discussão referente às demandas desse nível de ensino, bem como às condições de trabalho dos professores na atualidade. Referentemente a essa questão, Rocha (2001) assinala que o trabalho com crianças pequenas implica uma multiplicidade de aspectos, conhecimentos e experiências específicas que evidenciam a importância de se discutirem quais domínios devem ser contemplados na formação desses profissionais. Por isso, a heterogeneidade das situações educativas que emerge no contexto da educação infantil tem implicado a necessidade de uma formação que considere as especificidades da educação nessa fase da vida.

Em outro momento do relato, a PI apresenta a busca de respaldo teórico para justificar suas reflexões a respeito da resolução de conflitos na educação infantil:

Como Arantes<sup>22</sup> afirma, os conflitos são inerentes ao convívio humano. Assim, o conflito não deve ser evitado, mas encarado como uma grande oportunidade de aprendizado e desenvolvimento. E a resolução do conflito requer uma tomada de consciência do outro e do que ele pensa; e, então, a fusão dos pontos de vista. Não se pode ter a ideia de ganhar e perder (Diana, tarefa leitura e produção textual – Os conflitos na educação infantil).

O respaldo teórico apresentado no excerto é referente à proposta da tarefa direcionada pela mentora da PI via AVA. A reflexão descrita concerne ao gatilho disparado pela mentoria no programa de iniciação à docência. Esse mecanismo demonstra uma importante ferramenta para a reflexão da PI frente às demandas que ela enfrenta no dia a dia de sua prática.

---

<sup>21</sup> Esta tarefa foi proposta pela mentora a partir de um Vídeo da Valéria Arantes. A proposta do fórum, segundo a mentora é complementar a discussão com relação aos conflitos que surgem entre as crianças, também como trabalhar a construção da moralidade nesta idade. De acordo com a mentora, as crianças ainda estão no processo para assimilar como é conviver com o outro, e a intervenção positiva nesta fase é importante ([https://www.youtube.com/watch?v=gjRnru\\_KHF8](https://www.youtube.com/watch?v=gjRnru_KHF8)).

<sup>22</sup> A tarefa foi realizada no contexto de interação entre a mentora e a professora iniciante e iniciada com o vídeo mencionado anteriormente. A interação ocorreu diante das seguintes questões colocadas pela mentora: “Algumas questões para nossa reflexão: - Segundo Arantes precisamos estar atentos na maneira como nos aproximamos dos conflitos no cotidiano. Refletindo sobre isso, enquanto professor, como você se aproxima dos conflitos que ocorrem entre as crianças? - Qual é objetivo maior da nossa intervenção na resolução dos conflitos? - Quais outras intervenções, além da leitura de livros sobre sentimentos, podemos recorrer para trabalhar a resolução dos conflitos? Participe, suas reflexões são importantes para aprimorar a prática”.

Percebe-se também um considerável desenvolvimento da PI propiciado pelas interações com a professora experiente/mentora. Agregada a essa reflexão, Vaillant (2016, p. 10) afirma:

La formación continua del docente tiene que ver en el aprendizaje; remite al trabajo; trata de en trayecto; incluye oportunidades ilimitadas para mejorar la práctica; se relaciona en la formación de los docentes; y opera sobre las personas, no sobre los programas<sup>23</sup>.

Assim, um elemento profissional da constituição da identidade docente de Diana – **aprendizagens e contribuições do PHM** – expõe o acompanhamento da mentora, que promove interações essenciais para a construção de repertórios teórico-práticos da professora iniciante.

A descrição a seguir refere-se a uma dessas interações com a mentora no AVA:

A professora também associa o aprendizado do convívio com o autoconhecimento e com o desenvolvimento da sensibilidade. Na especialização temos falado bastante sobre a educação musical como uma forma de desenvolvimento da sensibilidade, que geralmente é ignorada pela escola. Talvez essa seja uma maneira de trabalhar a resolução dos conflitos de maneira indireta. Acho que isso também teria a ver com a chamada “inteligência emocional”, não é? (Diana, tarefa leitura e produção textual – Os conflitos na Educação Infantil).

As palavras de Diana referem-se à reflexão que foi proporcionada pela mentora por meio da leitura de um texto, o que possibilitou um pensamento mais elaborado pela PI, relacionando os conhecimentos adquiridos no processo formativo e, assim, aumentando seu repertório pedagógico.

Outra coisa que Arantes cita para contribuir de maneira indireta é a dramatização, uma atividade para “exercitar a perspectiva alheia”. Você acha que com crianças pequenas como as da fase 4 daria para fazer atividades de dramatização? (Diana, tarefa leitura e produção textual – Os conflitos na Educação Infantil).

O excerto apresentado demonstra um nível interessante de reflexão a respeito das suas escolhas metodológicas. Isso pode representar que o acompanhamento da mentora (formação continuada) é importante para o processo de reflexão da PI frente à sua postura e constituição de sua identidade como professora da educação infantil.

---

<sup>23</sup> O desenvolvimento contínuo do professor tem a ver com a aprendizagem; refere-se ao trabalho; está a caminho; inclui oportunidades ilimitadas para melhorar a prática; está relacionado na formação de professores; e opera com pessoas, não com programas (tradução nossa).

Segundo Reali, Tancredi e Mizukami (2014), programas de iniciação à docência têm como principal objetivo desenvolver diferentes atividades formativas para acompanhar as primeiras experiências na profissão. Observamos, deste modo, que o PHM caminha nessa mesma direção, isto é, propõe um contexto de formação por meio da mentoria e contribui para a constituição da identidade profissional da professora iniciante.

Diana faz uma síntese sobre o texto indicado pela mentora no AVA. Sobre o relato das principais ideias a respeito do desenvolvimento da autonomia das crianças na educação infantil, ela pondera que o texto da autora Flávia Vivaldi (2015)<sup>24</sup> apresenta propostas de como desenvolver a autonomia das crianças, enfatizando que a autonomia não diz respeito somente à independência delas, mas também ao autogoverno. De acordo com Diana, a autora ainda salienta que esse processo de autonomia só é plenamente possível por volta dos 7-8 anos de idade, quando a criança já consegue ter atitudes mais cooperativas, portanto é necessário esperar a idade avançar para que haja esse amadurecimento. A educação infantil é um momento em que o professor pode fomentar esse processo de aprendizado da autonomia e deve proporcionar o diálogo respeitoso, a discussão coletiva das regras, a resolução de conflitos sem violência. Diante dessa explanação teórica, a PI narra sua prática relacionada ao tema abordado:

Em meu dia a dia com as crianças de 3 anos busco estimulá-las ao diálogo. Por exemplo, em momentos em que as crianças querem brincar com o brinquedo que está com o colega, não permito que elas tomem da mão do colega; falo para que conversem, digam ao amigo o que querem e, se ele concordar em trocar de brinquedo eles podem fazer assim; mas se ele quiser continuar brincando com o que está, então não haverá troca. Em momentos de conflito, procuro chamar as partes envolvidas e perguntar o que aconteceu, permitindo que todos falem não apenas dizendo o que o outro fez, mas dizendo de si próprio o que fez; a partir disso chamo a atenção de um ou de todos, deixo de castigo se necessário, tomo as providências que julgar adequadas. Nesses momentos, sempre tento lembrar as regras que conversamos desde o início do ano: fazer apenas o que é bom/legal para os outros, para o ambiente e os materiais e para si mesmo. No entanto, algumas vezes, na correria do dia, não consigo agir dessa forma, conversando e permitindo tranquilamente que as crianças se expressem. Por vezes acabo ficando brava e dizendo algo genérico sem ter compreendido realmente a situação, apenas resolvendo o problema do instante para poder continuar o que estávamos fazendo, não promovendo reflexão e

---

<sup>24</sup> Texto indicado pela mentora. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1014/como-desenvolver-a-autonomia-das-criancas-na-educacao-infantil>.

amadurecimento das crianças (Diana, tarefa leitura e produção textual – A autonomia na Educação Infantil).

Diante do exposto, observa-se que há **tensões** oriundas das condições de trabalho. O fato de não ter tempo para resolver os conflitos da maneira que considera ser necessário aponta uma das limitações encontradas na maneira como encara a docência na educação infantil – suas concepções. Uma vez que assumimos que as tensões podem derivar de dificuldades em conciliar o pessoal e o profissional, esperamos que as emoções desempenhem um papel importante na maneira como os professores experimentam essas tensões (VOLKMANN; ANDERSON, 1998). Devido a esse fato, as tensões podem ser consideradas muito estressantes para os professores iniciantes, e, muitas vezes, são acompanhadas de emoções negativas (FLORES, 2009; KELCHTERMANS; BALLETT, 2002). Como não há solução fácil para muitas tensões, os professores iniciantes precisam aprender a lidar com elas, ou seja, a busca por equilíbrio emocional é fundamental (MARCELO, 2009; VAILLANT, 2012).

Frente a isso, a PI retoma novamente o texto de Vivaldi (2015) no qual a autora discute o estímulo à investigação. De acordo com a autora, as crianças e adolescentes perdem o interesse pelo conhecimento escolar por conta do modo como a escola lida com a curiosidade dos alunos desde a educação infantil. Desse modo, os profissionais da educação devem atrair o interesse das crianças e permitir que elas digam o que gostariam de aprender, o que gostam, contribuindo com o processo de definição dos temas e das atividades. Além disso, devem fazer perguntas mais abertas aos pequenos, oferecendo-lhes oportunidade de se expressarem mais.

Na visão de Freire (1996), é necessário que o professor(a) envolva as crianças em seu movimento do pensamento enquanto explica, acompanhando as idas e as vindas desse pensamento, estimulando a pergunta. Em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, o autor contempla a importância da curiosidade, pois o exercício da curiosidade atrai a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da precisão do objeto ou achado de sua razão de ser.

A respeito disso, um aspecto que convém destacar é que há percepções da PI sobre a sua prática. Diana relaciona o estudo que obteve nas interações, desenvolvendo um processo de reflexão da teoria sobre a prática. Contudo, existem também aprendizagens importantes a serem construídas nesse início de carreira.

Refletindo sobre isso, percebo que coloco bem pouco em prática esse ponto. Tento identificar as áreas de interesse e curiosidade das crianças, mas uso muito mais o planejamento bimestral e a lista de conteúdos a serem trabalhados do que minhas observações das crianças para planejar a semana. Além disso, percebo que tenho até certo medo de perguntas mais abertas. Penso que as crianças não conseguirão responder, deixando-me frustrada, e, se responderem, talvez eu tenha dificuldade de continuar a discussão ou responder questionamentos mais avançados (Diana, tarefa leitura e produção textual – A autonomia na Educação Infantil).

Essas reflexões da professora fomentam o diálogo necessário no qual a Educação infantil está imersa. Sobre isto, reportamos as ideias de Mizukami et al. (2003) e Tancredi (2009): de fato os professores trazem consigo aprendizagens resultantes das experiências vivenciadas ao longo de toda sua trajetória, representadas em suas crenças e conhecimentos. Estes, por sua vez, são resgatados e confrontados às novas ideias por meio do processo reflexivo – é fundamental que a professora desenvolva um processo reflexivo sobre suas concepções de infância/educação infantil.

Diana apresenta um dado interessante a respeito de seu olhar para as crianças. Uma visão um tanto quanto limitada do “ser criança”, ao mesmo tempo em que reconhece seus limites frente às demandas que as crianças proporcionam por meio de seus questionamentos. Desse modo, percebemos a importância da mentoria para (des)construção desse olhar para com a educação infantil.

A narrativa da professora iniciante explicita um nível de reflexão com respaldo da teoria, agregado a isso também as tensões de Diana no início de sua atuação docente:

Uma grande dificuldade que tenho em relação a isso é a rotina escolar, tão apertadinha, com momentos tão curtos para desenvolvermos atividades. Então, eu acabo fazendo tudo com pressa, acelerada e busco fazer com que as crianças façam a atividade no tempo que eu previ, senão ficará incompleta ou sobrará tempo demais e eu não saberei o que fazer com essa situação, abrindo espaço para que as crianças “bagunchem”, corram na sala, atrapalhem os que ainda estão concentrados na atividade. Por outro lado, algumas vezes consegui mudar o planejamento do dia por perceber que as crianças gostariam de fazer outra coisa, diferente do planejado – continuar alguma brincadeira, fazer algo relacionado à atividade mas que eu não tinha pensado previamente ou até abortar alguma atividade ou brincadeira que não estava funcionando ou estava sendo desagradável à turma. (Diana, tarefa leitura e produção textual – A autonomia na Educação Infantil).

Existem características que demonstram tentativas e erros – como lidar com o tempo e planejamento; quais estratégias utilizar; imprevistos ocorrem em qualquer

momento –, é necessário entender o tempo das crianças. Assim como enfatiza Arroyo (2004), de que não possível sobreviver nas escolas com pedagogias feitas com base em imagens superadas, é preciso conhecer as trajetórias humanas e os tempos das crianças; esta é uma condição para reconstruir as trajetórias profissionais e os tempos dos educadores. Desse modo, percebe-se que a educação infantil deve ser compreendida para além do “ensino” de letras e números, concepção que a faz uma antecipação das práticas escolares.

Retomando o texto de apoio direcionado para a PI na fase de acompanhamento no PHM, reitera-se a síntese realizada por Diana, na qual a autora Vivaldi (2015) sugere fazer registros sistemáticos sobre observações cuidadosas feitas pelo professor. Ela diz que o professor deve ter um olhar de pesquisador sobre seus alunos e anotar, de maneira sistemática e não engessada, suas observações. Assim, poderá avaliar regularidades e relações feitas pelas crianças. Referente a essa discussão, Diana considera:

muito interessante essa proposta de fazer registros de observações das crianças. Eu procuro ter esse olhar de pesquisador para a turma, buscando conhecê-los, entendê-los. Mas anotei pouquíssimas vezes, apenas nos primeiros meses de docência. Em geral, acabo não fazendo isso por falta de tempo (Diana, tarefa leitura e produção textual – A autonomia na Educação Infantil).

Nesta visão, percebe-se novamente uma das limitações de contexto do trabalho docente – falta de tempo.

No relato seguinte, é possível representar uma reflexão frente às concepções que a PI vem desconstruindo com o auxílio/acompanhamento da mentora, desfocando o olhar apenas para o ato de cuidar na Educação Infantil. O apoio teórico auxiliou a docente a ampliar sua visão a respeito do conceito de autonomia na educação infantil.

Antes da leitura do referido texto de Flávia Vivaldi, eu considerava a autonomia mais como a independência das crianças. Então, pensava que principalmente em momentos como a troca de roupa, as idas ao banheiro, a escovação dos dentes (relacionados a cuidados pessoais) é que haveria o desenvolvimento da autonomia. Entretanto, percebo que autonomia realmente é algo mais amplo e precisamos buscar desenvolver esses aspectos desde cedo. As crianças de 3 anos têm bastante dificuldade de compreender a reciprocidade e a empatia, necessárias ao autogoverno, mas percebo que aos poucos elas apreendem alguma coisa. Em meu dia a dia com as crianças e no planejamento preciso considerar essa questão de maneira mais ampla (Diana, tarefa leitura e produção textual – A autonomia na Educação Infantil).

Em tese, ficaram explícitos alguns elementos – principalmente o acompanhamento da mentora, direcionando reflexões teóricas para sua prática. Essas dimensões são efetivamente importantes para a constituição da identidade de Diana no processo de indução à docência.

Outra atividade de acompanhamento no processo de indução realizada no AVA expõe o olhar da PI sobre a utilização de músicas em sua prática. O depoimento inicia num contexto de reflexão sobre a utilização de músicas na educação infantil e as contribuições desse recurso metodológico no processo de desenvolvimento das crianças. Diante disso, a professora relata sobre as impressões a respeito da mudança de comportamento das crianças após a utilização desse recurso:

Eu percebo que as crianças estão compreendendo bem mais como são os momentos de roda de conversa e de contação de história [...] é notável, sim, um avanço na interação das crianças nesses momentos de atividade. Elas ainda são um tanto ansiosas para falar, têm dificuldade de escutar os colegas e de se aquietar para ouvir o que eu preciso dizer. Não tenho um combinado com elas de levantar a mão para falar, a princípio pensei que elas não compreenderiam isso, mas hoje penso que seria bom ter esse combinado e ir reforçando sempre (como você disse, precisamos repetir as mesmas coisas todos os dias) (Diana, Fórum/Vídeo – Reflexões da prática pedagógica com músicas).

O dia a dia da prática vai possibilitando a reconstrução de concepções sobre as especificidades da educação infantil. Como se pode notar nos depoimentos, há uma evolução por parte da docente, o desenvolvimento de aprendizagens, a quebra de paradigmas referentes às ideias anteriores – não entender que as crianças são capazes de compreender combinados, que a criança se desenvolve num processo contínuo de estímulos mediados pelo professor. A identidade profissional da professora vem sendo construída nesse processo contínuo de tentativas e erros e cabe reiterar a importância do acompanhamento da mentora nesse processo.

A partir dos relatos de Diana, percebemos a urgência de a formação docente se atentar para as especificidades da docência na educação infantil e da criança pequena. Sobre isso, Cerisara, Rocha e Filho (2002, p. 213) já questionavam:

[...] como transformar essas instituições em um nível de ensino sem que elas reproduzam ou transportem para si certas práticas negativas (no sentido de cerceamento do gozo pleno da situação de infância) desenvolvidas nas escolas do ensino fundamental? Como formar os docentes da educação infantil sem que sigam o modelo de docência do

ensino fundamental (enxergando na criança apenas aluno)? Como e onde formar esses profissionais?

Agregado a essa discussão, retomamos o estudo de Gatti (2010), ao revelar que as disciplinas curriculares nos cursos de pedagogia do Brasil específicas para a atuação na educação infantil contemplam a porcentagem de 5,3%. Esses apontamentos demonstram que existe um fator importante para a atuação dos profissionais que atuam nesse nível de ensino, pois entende-se que, muitas vezes, a formação inicial não abrange as necessidades de conhecimentos específicos da área; portanto, também consideramos um fenômeno necessário a ser discutido no processo de desenvolvimento profissional docente – na constituição da identidade profissional docente.

Ainda referente aos desafios da educação infantil, Diana considera que:

Apesar de eu não ter me atentado muito a isso, acho que houve diferença na interação das crianças durante as atividades musicais. Após, não sei dizer... Percebo que as crianças se interessam bastante pelas atividades musicais e se envolvem bem. Mas ainda sinto muita dificuldade de conduzir esses momentos, de fazer com que as crianças entendam qual é o esquema, o que estamos fazendo, que elas prestem atenção em mim, no que fazem e nos colegas (Diana, Fórum/Vídeo – Reflexões da prática pedagógica com músicas).

O depoimento também revela que a música faz parte do repertório de conhecimentos e especificidades da educação infantil. Contudo, Diana compreende que:

A música é uma linguagem e um conhecimento humano que deve ser incorporada. A criança deve ter acesso à linguagem musical, apreendê-la, ter a capacidade de compreendê-la, atribuir significados e expressar-se por meio dela. Para tanto, precisa ter os subsídios necessários. A música também contribui para uma formação humana integral, buscando desenvolver o indivíduo em suas diversas potencialidades (Diana, Fórum/Vídeo – Reflexões da prática pedagógica com músicas).

Diana demonstra conceitos importantes que um profissional que trabalha com crianças precisa saber. Os conhecimentos específicos da educação infantil, os quais se destacam nos relatos da professora, como música, teatro, autonomia, identidade etc., são elementos essenciais a serem apropriados pelo professor. Além disso, assinalamos que mesmo na educação infantil, não havendo o ensino de determinado conteúdo como no ensino fundamental, o professor precisa dominar os conteúdos (conhecimentos e linguagens) presentes nas relações que as crianças estabelecem com o mundo e com os outros. Em outras palavras, para Diana abordar a linguagem musical com as crianças, ela

precisa dominar conceitos e procedimentos que envolvem essa linguagem e essa área de conhecimento.

Além disso, concordamos com Campos (1999) ao pontuar que o professor precisa conhecer em profundidade as fases de desenvolvimento das crianças, suas características culturais, sociais, étnicas e de gênero, a realidade da qual elas partem e como aprendem.

Além disso, o ser humano tem uma mente e tem emoções. Não é apenas material, mas imaterial também. Precisa comunicar-se e expressar-se como tal. Eu também entendo que temos a necessidade de buscar o transcendente e o sublime. E a arte é uma maneira de fazermos isso. A arte, uma linguagem propriamente humana, pode nos levar para além do material, do observável aos olhos. Ela nos causa emoções das mais diversas e permite que nos comuniquemos de uma maneira mais profunda. A música, como uma arte, tem essas características. Esta faz parte da vida das pessoas desde os primórdios da humanidade. Por tudo isso, a educação musical faz parte de uma formação integral e deve ter espaço no ambiente escolar (Diana, Fórum/Vídeo – Reflexões da prática pedagógica com músicas).

Vemos a compreensão da PI sobre a importância do conhecimento musical para o desenvolvimento das crianças, a visão do conhecimento elaborado, objetivo, que possibilita crescimento cognitivo das crianças, pois amplia a linguagem e a socialização delas.

Na Educação Infantil, de maneira específica, é onde o processo de musicalização poderá ter início, onde a criança poderá começar a ter um contato mais intencional com a linguagem musical (pois ela sempre terá outros contatos com a música em seu ambiente familiar ou em outros espaços). O processo de musicalização seria o início do desenvolvimento das habilidades básicas necessárias para aprender a compreender e atribuir significados à arte da música e aprender a se expressar musicalmente. Algumas dessas habilidades seriam, por exemplo, a capacidade de distinguir características do som (altura, timbre, volume, duração); de identificar pulso, ritmo e andamento. Tudo isso deve ser feito por meio de brincadeiras e atividades musicais contextualizadas (Diana, Fórum/Vídeo – Reflexões da prática pedagógica com músicas).

A professora iniciante salienta a dificuldade de pôr em prática os conhecimentos que compreende ser necessários para o desenvolvimento de seus(suas) alunos(as). Sobre isso, a PI ajuíza:

Eu realmente penso e entendo tudo isso, mas tenho dificuldade de saber como colocar em prática na sala de aula. No momento, não estou

construindo um projeto com música. Acabo utilizando músicas em momentos distintos, sem necessariamente uma relação entre esses momentos (Diana, Fórum/Vídeo – Reflexões da prática pedagógica com músicas).

Como foi mencionado anteriormente a respeito dos conhecimentos específicos da educação infantil, a música faz parte do repertório de conhecimentos docentes necessários para atuar nesta fase. Observou-se que Diana utiliza a educação musical de maneira descontínua, e não como parte fundamental da sua prática com as crianças. Diante desse dado, vale salientar a importância da música para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita. Além disso, é preciso reconhecer que há experiências promotoras de aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças, que devem ser propiciadas em uma frequência regular e serem, ao mesmo tempo, imprevistas, isto é, abertas a surpresas e a novas descobertas (BRASIL, 2010).

Diana vem se constituindo como professora da educação infantil entre concepções e valores; desenvolvendo-se por meio das interações com a professora experiente/mentora; construindo repertórios teórico-práticos elaborados pela reflexão dos conhecimentos adquiridos no processo formativo. Embora haja tensões oriundas das condições de trabalho, Diana também constrói sua identidade profissional perpassando essas tensões que são imprescindíveis para o desenvolvimento de novas aprendizagens.

Mesmo não se sentindo sozinha no início da docência, a PI revelou tensões a respeito de como se deve atuar com crianças pequenas, limitações na articulação entre teoria e prática. Em virtude desses fatos, demonstrou insegurança, percebendo que a troca de experiência com professoras mais experientes é um componente de auxílio importante neste contexto de indução. Outro ponto de destaque na narrativa de Diana é o processo de tentativas e erros como elementos que também fazem parte da constituição de sua identidade profissional docente. Por isso, a relevância da reflexão frente às concepções que Diana vem desconstruindo com o auxílio/acompanhamento da mentoria no PHM.

No decorrer dos relatos, percorremos as maneiras de Diana se constituir como professora – identificando elementos centrais da sua trajetória pessoal e profissional. Contemplamos a metáfora de Alves (2008, p. 12):

Quem se sente fascinado pelo mar acaba por descobrir as maneiras de construir barcos e de navegar. Se o mar não me fascina, se ele me dá medo, por que razão haveria de querer aprender a arte de construir barcos e de navegar? É o fascínio que acorda a inteligência. O conhecimento surge sempre no desafio do desconhecido. Essa frase

deveria estar escrita em algum livro de psicologia da aprendizagem. Pena que eles digam muito sobre a ciência de construir navios e nada sobre o fascínio de navegar.

Os desafios da inserção na carreira docente nos fazem perceber que, de fato, o conhecimento surge sempre das tensões enfrentadas – no desconhecido.

Retomando a trajetória de vida e formação de Diana, uma criança que cresceu observando sua mãe, que também fora professora, temos a beleza da experiência que se revela no olhar das referências – seja de sua mãe, de suas colegas de trabalho e/ou de sua mentora. Todas contribuem de alguma forma para o desenvolvimento e aprendizagens de Diana.

A trajetória de vida e de formação da professora iniciante suscitou as melodias que compõem a trilha sonora do início de carreira de Diana. Embora existam tensões e mistérios como as partituras, notas e pautas de uma música, ouvir juntos(as) as melodias de sua prática como docente da educação infantil encoraja-nos a perceber que “a experiência da beleza tem de vir antes”, sobretudo, caminhando nas descobertas do processo de indução e buscando meios de tornar esses caminhos mais sólidos.

Em síntese, abaixo, o quadro referente aos aspectos que compõem os elementos da identidade docente de Diana.

**Quadro 12** Elementos que constituem a identidade docente de Diana.

Elementos da trajetória pessoal	
<b>DIANA</b>	<p><b>Infância</b></p> <p>Referência em casa, mãe professora.</p>
	<p><b>Escolarização</b></p> <p>Escolas públicas e privadas, e sempre gostou de frequentar as escolas;</p> <p>Faz uma relação ao contexto atual, percebe que a maioria das crianças não têm o mesmo prazer que ela tinha em ir para a escola.</p>
	<p><b>Escolha profissional</b></p> <p>Elemento não identificado</p>
	<p><b>Formação Inicial</b></p> <p>Elemento não identificado</p>

	<b>Inserção em um programa de indução (PHM)</b>	Embora aparentemente não se sinta sozinha no início da docência, a PI revela ter muita dificuldade e insegurança, e pensa que a troca de experiência com professoras mais experientes pode auxiliá-la bastante neste contexto de indução.
<b>Elementos da trajetória profissional</b>		
<b>Aspectos do contexto de atuação quando ingressou no (PHM)</b>	Projeta em sua trajetória inicial, concepções e valores do que é ter experiências ruins que foram repassados de sua mãe; Sentimento de acolhimento nesta fase de indução, não demonstra se sentir sozinha neste período; Revela ter muita dificuldade e insegurança, e pensa que a troca de experiência com professoras mais experientes pode auxiliá-la bastante neste contexto de indução.	
<b>Tensões e superações</b>	Tensões oriundas às condições de trabalho. O fato de não ter tempo para resolver os conflitos da maneira que considera ser necessário; Tentativas e erros – como lidar com o tempo e planejamento; quais estratégias utilizar; concepções distorcidas sobre educação infantil.	
<b>Aprendizagens (contribuições do PHM)</b>	O acompanhamento da mentora (formação continuada) é importante para o processo de reflexão da PI; Percepções sobre a sua prática; relaciona o estudo que obteve nas interações, perpassando num processo de reflexão da teoria e aprendizagens construídas nesse início de carreira; Concepções sendo desconstruídas com o auxílio/acompanhamento da mentora, desfocando o olhar apenas para o ato de cuidar na EI; O apoio teórico auxiliou a docente a ampliar sua visão a respeito do conceito de autonomia na EI.	

Fonte: elaborado pela autora.

Na **Infância**, Diana vivenciou a docência tendo as referências de sua mãe, que era professora. Esse é um elemento importante na constituição da sua identidade docente, pois as referências pessoais influenciam as posturas profissionais.

Já na fase de **Escolarização**, a professora tinha a escola como um espaço prazeroso, e faz uma observação a respeito da imagem que ela tem das crianças de hoje em dia – Não têm prazer de ir para escola.

Em sua trajetória, não foi possível identificarmos os elementos da **Escolha profissional** e de sua **Formação inicial**. A professora não concedeu entrevista.

A sua **Inserção em um programa de indução** revela que, embora aparentemente não se sinta sozinha no início da docência, demonstrou dificuldade e insegurança, por isso buscou a troca de experiência com professoras mais experientes para auxiliá-la neste contexto de indução.

Referentemente aos **Aspectos do contexto de atuação quando ingressou no PHM**, Diana projetava em sua trajetória inicial concepções e valores do que é ter experiências ruins que foram repassados por sua mãe. Além de possuir um sentimento de acolhimento nesta fase de indução, não demonstrava se sentir sozinha neste período.

No que diz respeito aos elementos de **Tensões e superações**, identificamos tensões oriundas às condições de trabalho. O fato de não ter tempo para resolver os conflitos da maneira que considera ser necessário; Tentativas e erros – como lidar com o tempo e planejamento; quais estratégias utilizar. Concepções distorcidas sobre a educação infantil, sobre os conhecimentos necessários que ela como professora da educação infantil precisa ter.

As **Aprendizagens (contribuições do PHM)** reportaram: o acompanhamento da mentora (formação continuada) como importante para o processo de reflexão da PI e as percepções sobre a sua prática – relacionando o estudo que obteve nas interações, perpassando um processo de reflexão da teoria e aprendizagens construídas nesse início de carreira. Além do que, apontam algumas concepções sendo desconstruídas com o auxílio/acompanhamento da mentora, desfocando seu olhar que estava voltado apenas para o ato de cuidar na educação infantil, pois o apoio teórico auxiliou a docente a ampliar sua visão a respeito do conceito de autonomia nessa fase do desenvolvimento das crianças, bem como a importância da música como um conhecimento específico da educação infantil.

#### 4.3 A TRAJETÓRIA DE GABRIELA

*Escolha um trabalho que você ame e não terá que trabalhar um único dia em sua vida.*

*Confúcio<sup>25</sup>*

A professora iniciante Gabriela tem 39 anos, e reside em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Filha de pais lavradores, que migraram do estado do Paraná tendo como destino o interior do estado de São Paulo na década de 1970 para trabalhar nas usinas de cana-de-açúcar. A docente trabalhou 11 anos como secretária administrativa na

---

<sup>25</sup> Frase escolhida pela PI para a construção do seu perfil na atividade do Módulo I no AVA.

Rede Municipal de Educação de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Nessa mesma época, Gabriela menciona o prazer de ter feito o curso PRADIME<sup>26</sup> pela UFSCar.

Gabriela é formada em Pedagogia numa instituição particular de Educação a distância e, atualmente, cursa uma especialização em Educação Especial Inclusiva. Em 2013, a PI se efetivou como professora na Rede Municipal da Educação situada em outro município no interior do estado de São Paulo. Em 2015, na mesma cidade que trabalhou como secretária, desde então, passou a atuar no ensino infantil e fundamental I. No ano de 2018, afastou-se de um dos municípios para se dedicar à família, atualmente leciona apenas no período da manhã no 5º ano do EF, para 25 alunos, incluindo uma aluna com TEA – Transtorno do Espectro do Autismo, também deficiente visual e com mobilidade reduzida.

Gabriela relata que “ama” ser professora, “ama” seus alunos e “ama” buscar novos conhecimentos. Por esse amor, a PI justifica sua participação no PHM, como também demonstra a emoção com a qual ela lida com cada situação, e de fato reflete isto no seu compromisso profissional.

Posteriormente, temos no Quadro 13 as tarefas e ações desenvolvidas pela professora Gabriela.

**Quadro 13** Tarefas e ações realizadas no AVA – professora iniciante Gabriela.

<b>Título da tarefa</b>	<b>Ferramenta</b>	<b>Objetivos/sinopse</b>
<b>Linha do tempo e descrição sobre as dificuldades, resolução de problemas e conquistas.</b>	<b>Produção textual</b>	A tarefa convida a professora iniciante a refletir sobre o início da carreira. A mentora propõe a elaboração de uma linha do tempo descrevendo as dificuldades, resolução de problemas e conquistas no início da carreira docente. A mentora sugeriu a construção da linha utilizando o Microsoft Word para indicar o período, em meses e ano, em que as experiências relatadas ocorreram, o que foi ou não solucionado, apoios recebidos e dúvidas que permanecem. Além de apresentar o contexto da(s) escola(s) e o perfil da(s) turma(s). <b>Critérios de avaliação:</b> Atendimento ao enunciado da atividade; Utilizar adequadamente a norma culta da língua; Cumprimento do prazo. Prazo: 22/08/2018
<b>Um convite à reflexão: redigindo</b>	<b>Leitura e produção textual.</b>	A tarefa foi solicitada a partir da leitura do memorial de formação da trajetória de um professor. A leitura e discussão do texto foram mobilizadas para que a PI

<sup>26</sup> O Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME), parceria do Ministério da Educação com a União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME), foi criado com o objetivo de fortalecer e apoiar os dirigentes da educação municipal na gestão dos sistemas de ensino e das políticas educacionais.

<p><b>meu memorial de formação</b></p>		<p>pudesse identificar facetas dos processos vividos, das dificuldades encontradas, das estratégias para superação, saberes construídos.</p> <p>Nesta atividade o objetivo principal é que a professora tenha a oportunidade de retomar a sua trajetória profissional e escreva sobre as experiências formais ou não de aprendizagem da docência. Esperou-se que com este exercício, além de recuperar histórias, Gabriela pudesse rever escolhas, reconsiderar contextos, compreender fatos, estabelecer relações.</p> <p>A mentora encaminhou o desenvolvimento do memorial de Gabriela possibilitando como base o texto de Guedes-Pinto “Memorial de formação: registro de um percurso”.</p> <p>Para a elaboração, foram solicitados os seguintes elementos:</p> <p><b>Período da escolarização:</b> Narrar fatos e pessoas marcantes de seu período de escolarização.</p> <p><b>A escolha pela docência:</b> Explicar as influências que determinam a escolha da profissão.</p> <p><b>A formação inicial:</b> Revisitar a produção feita na tarefa 1.4, acrescentar mais elementos e reflexões que julgar pertinente ao rememorar essas experiências.</p> <p><b>O início da docência:</b> Para narrar seu início na carreira docente, podendo retomar as produções feitas nas tarefas 2.1 e 2.2 e inserir “novos” elementos e reflexões a partir do feedback da mentora. Buscar também analisar como percebe seu início da docência neste momento atual de sua trajetória profissional.</p> <p><b>Outras experiências formativas:</b> Buscar narrar experiências vividas em momentos de formação continuada.</p> <p><b>Critérios de avaliação:</b> Atender ao enunciado da atividade (elaborar o memorial considerando os elementos elencados na comanda da tarefa); Cumprir o prazo de entrega; Utilizar adequadamente a norma culta da língua. Prazo: 28/10/2018 a 11/11/2018</p>
<p><b>Avaliação da primeira etapa do PHM</b></p>	<p><b>Produção textual</b></p>	<p>Nesta tarefa, a mentora solicitou a elaboração de uma síntese descritivo-analítica dos processos vividos e temas tratados.</p> <p>Para a realização da produção textual, foram considerados os seguintes pontos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- retomar as expectativas iniciais diante do programa;</li> <li>- relatar as aprendizagens ao longo do programa e analisar se as expectativas iniciais foram alcançadas ou superadas;</li> <li>- relatar as dificuldades;</li> <li>- relatar as facilidades;</li> <li>- relatar e analisar o que significou para você, enquanto processo formativo, o programa como um todo;</li> <li>- descrever e refletir sobre a dedicação que teve ao fazer as leituras, ao participar dos fóruns, ao elaborar as produções textuais;</li> <li>- destacar o que mais agradou no programa;</li> <li>- dar sugestões para a melhoria do programa.</li> </ul> <p><b>Critérios de avaliação:</b></p>

		Atender ao enunciado da atividade; Cumprir o prazo de entrega; Utilizar adequadamente a norma culta da língua. Prazo: 12/12/2018 a 20/12/2018
--	--	--

Fonte: elaborado pela autora.

#### 4.3.1 Elementos que constituem a identidade de Gabriela como docente

No relato sobre sua **infância**, Gabriela descreve que vivenciou toda essa fase na área rural e menciona que brincava com o irmão mais velho e os tios nos sítios em que sua família trabalhava: “[...] brincando em sítio, sempre em sítio, nunca no centro urbano da cidade, sempre na brincadeira assim no meio do mato, terra, bicicleta, bola e sempre no meio de meninos [...]”.

Na fase de **escolarização**, a docente narra que ingressou na escola aos seis anos de idade e estudou o ensino infantil em uma escola da zona urbana, pois, nesse período, seus pais haviam mudado para uma chácara próxima à cidade. Em outra fase de sua escolarização na infância, Gabriela diz não se recordar muito, menciona ser um período de uma nova mudança, pois seus pais se mudaram novamente de cidade, acompanhando seus avós:

Aí depois que eu terminei a pré-escola aqui, meus avós saíram da fazenda e se mudaram pra Porto Feliz, que é uma outra cidade, e meu pai quis ir atrás, meu pai pegou a família e daí nós fomos para Porto Feliz, aí nessa parte aí da minha infância eu me lembro de brincar, brincar muito! Porém, a parte de escola eu não me lembro de nada, deu um branco assim, praticamente eu esqueci (Gabriela, entrevista).

Gabriela descreve algumas lembranças desse período, menciona que chorava muito e não se lembra da professora:

Eu não lembro, a única coisa que eu lembro é que eu chorava muito, pra ir principalmente, quando não íamos de carona íamos a pé, e era muito longe, era assim, eu me lembro a distância, acho que uns quatro a cinco quilômetros, era longe da nossa fazenda até a escola (Gabriela, entrevista).

Em suas palavras, Gabriela aponta não lembrar da professora, “Eu não lembro de

ter começado a ler, a escrever, eu não lembro do material”.

A professora revela que essa fase praticamente se apagou da sua memória. No entanto, Gabriela considera que era uma aluna fraca, pois, segundo seu relato, ela era conhecida como chorona na escola:

Eu acho, pelo que eu me lembro eu devia ser uma aluna muito fraca, porque as professoras brigavam muito comigo, também não me lembro da professora e nem do nome dela, na segunda série, mas eu me lembro que a inspetora de alunos se chamava Fina, ela era obesa e brava, e ela me apelidou de Maria chorona, então eu chegava na escola e ela já falava “Lá vem a Maria chorona” (Gabriela, entrevista).

A PI somente começa a recordar das professoras a partir da 2ª série, a professora F, vista pela docente como um doce, com a qual até hoje mantém contato. Gabriela lembra da professora caminhando dentro da sala, a voz doce falando “não é assim”. Na quarta série, a PI lembra-se da professora B:

Dona B era evangélica, ela dava muitos puxões de orelha na gente, ela queria que a sala fosse sempre muito certinha, falava muito de respeito, educação moral e cívica tinha naquela época, então ela adorava dar palestras assim, sabe, pra gente, ela era evangélica (Gabriela, entrevista).

O depoimento de Gabriela revela suas experiências escolares num período de uma educação pautada em ações que incluíam puxões de orelha, “sala certinha” e a voz do aluno sendo silenciada. Um contexto marcado por uma educação tradicional – com disciplinas como educação moral e cívica.

Em relação ao seu desempenho escolar, Gabriela descreve que não era uma boa aluna nos anos iniciais de sua escolarização. Em relação à nota, considera que sempre foi fraca e que foi entender que tinha que estudar e se esforçar nos estudos somente no primeiro ano do ensino médio. A PI ainda destaca que não via perspectiva de melhora de vida “eu ia mesmo porque tinha que ir”. A professora ainda narra o que não gostava da escola. Segundo a PI, o que fazia ela não gostar da escola era o comportamento de alguns professores:

Desse tipo de professor, porque eu lembro que quando a gente não aprendia, não era o professor que ia lá e explicava pra você, ela te humilhava, sabe, ela gritava, ela fazia exposição com você, então isso daí é uma coisa assim, ela não chegava e fala “ olha não é assim que se

deve fazer, é assim. Da próxima vez você faz correto se não você vai ser punida”. Não! Ela gritava mesmo, então a gente tinha todo aquele medo mesmo de você fazer uma coisa errada, de você chegar e apresentar aquilo errado pra ela, eu odiava isso (Gabriela, entrevista).

Sobre isso, é a interpretação que fazemos a respeito da imagem do professor: Como um professor deve se comportar? Como ser professor? Diante das suas experiências como aluna, Gabriela vai construindo sua identidade profissional.

Ela considera que sua melhor fase de escolarização foi no ensino médio, pois de acordo com a PI:

No ensino médio eu era uma das melhores alunas, e eu acho que eu amadureci, não sei talvez o que aconteceu, mas daí as minhas notas eram as melhores, até quando eu fiz o técnico depois que eu saí do ensino médio eu fiz o técnico de contabilidade, mas assim eu lembro que das matérias mais difíceis, que era matemática, química, física, que nem o técnico de contabilidade, estatística, eu sempre fui a melhor aluna, era dez, dez em tudo, dez em física, dez em química, em tudo! Eu tinha mais dificuldade era na parte da escrita, de produção de texto, essas coisas assim eu ficava bem travada, tinha bastante dificuldade tanto de transcrever ali de uma maneira no papel assim eu nunca consegui, então em Língua Portuguesa eu tinha mais dificuldade (Gabriela, entrevista).

Nesse período, ela relata o despertar de uma vontade de vencer na vida, de crescer na vida, encontrando um significado nos estudos. Com quatorze anos, ela começou a trabalhar como babá.

Gabriela, aos dezessete anos de idade, começou a trabalhar numa escola de informática como atendente de *telemarketing*. A professora iniciante trilhou seus primeiros passos rumo ao contexto da docência e se desenvolveu profissionalmente com os ensinamentos de seu chefe “[...] eu fiquei cinco anos trabalhando com ela, e ela me ensinou muita coisa, muita coisa, ela me levava para região dar palestra [...]”.

A professora começa a perceber a valorização do trabalho e, em seu relato, destaca o aprendizado que adquiriu com os professores com quem teve contato:

Então acho que aí começo a dar valor para as coisas, mas eu comecei com quatorze, eu dou risada porque eu comecei de babá, trabalhei um ano de babá do filho da minha professora de História, depois eu fiquei dois anos de babá do filho do meu professor de Geografia (risos) então assim, do professor, do professor, aí eu fui trabalhar dentro de uma escola de informática com professores, e daí como eu era a menor, a mais nova da turma, eles me ensinaram muita coisa, e na época, no ano de noventa e oito, informática era uma coisa que ninguém sabia, até hoje nós estávamos brincando em casa, eu lembro que os professores me ensinaram tudo de informática (Gabriela, entrevista).

Gabriela teve importantes referências no percurso de sua trajetória de vida e formação, talvez a aproximação com esses profissionais, de alguma forma, despertou a **escolha profissional** da PI. A docente demonstra ter aprendido bastante com as oportunidades que lhe encontraram neste caminho.

Conforme o exposto, percebe-se que a formação de Gabriela abrange o desenvolvimento pessoal em todos os seus aspectos, desde conhecimentos e habilidades até seus valores e significados (ZABALZA, 2004). Assim, compreende-se que o processo de formação está intrinsecamente conectado com a construção da identidade de uma pessoa. De certo, a formação de um indivíduo está relacionada à sua realização pessoal e profissional, indo muito além do período escolar e dos conteúdos de formação (NÓVOA, 2000; ZABALZA, 2004).

A PI expõe, em sua narrativa, um interesse constante em aprender, vislumbra a necessidade de se aprimorar e ocupar novos espaços. Reitera que, na mesma época em que começou a trabalhar como atendente na escola de informática, percebeu a necessidade de ter algo a mais em seu currículo, assim relatando:

Me matriculei no curso Técnico em Contabilidade na EM “Contador Waldomiro Domingos Justolin” na cidade de Rio das Pedras, como já tinha o ensino médio cursei apenas as matérias específicas, era uma aluna exemplar, principalmente na matéria de estatísticas (Gabriela, leitura e produção textual – Um convite à reflexão: redigindo meu memorial de formação).

Gabriela compreende que, de alguma maneira, a Educação a acompanhava, pois estava sempre cercada por professores. Mizukami (2010, p. 44) afirma que as referências advindas das experiências escolares fazem parte da história do indivíduo, permanecem enraizadas em seu pensamento e, futuramente, em sua prática, contribuindo para orientar a tomada de decisão:

O professor, ao ensinar, encontra-se constantemente monitorando o que ocorre durante a aula e agindo com base em percepções e interpretações sobre o que está acontecendo. As crenças, metas, objetivos e conhecimentos dos professores se inter-relacionam, afetando-os uns aos outros. Suas escolhas e decisões, além do contexto imediato, estão submetidas às influências da história pessoal do professor e da história deste com seus alunos.

A leitura da trajetória de Gabriela nos permite inferir que fazer parte da comunidade escolar enquanto aluna certamente influenciou a constituição do ser professora. Como explicam Mizukami et al. (2003) e Tancredi (2009), é comum que os

futuros professores tenham desenvolvido um conjunto de crenças sobre o ensino durante a sua experiência como estudante. No dizer de Oliveira-Formosinho (2001), “a docência é uma profissão que se aprende na vivência da discência. Todos os futuros professores têm no seu longo currículo discente uma aprendizagem de que emergem teorias e representações acerca do que é o ser professor” (p. 39).

Em outro momento de seu relato, a PI narra que se inscreveu no concurso público para secretária de uma escola do município, com o suporte dos conhecimentos em informática que aprendeu com os amigos da escola de informática em que trabalhava, conseguiu a aprovação e foi convocada. Contudo, seu trabalho não se limitava apenas a uma única escola, pois as secretarias da escola eram unificadas e todos os trabalhos eram executados dentro da Secretaria da Educação, ou seja, Gabriela tinha contato com diversos profissionais da área. Nesse período, conheceu a Professora D<sup>27</sup>, que era a atual Secretária de Educação, uma referência para a formação da PI. A respeito disso, Gabriela considera que:

A Professora D, me ensinou 80% do que sei hoje, através dela comecei a me capacitar cada vez mais na área da educação, participava de todas as reuniões destinadas aos secretários da educação, tanto em âmbito estadual como federal, e minha paixão só aumentava (Gabriela, produção textual – Linha do tempo e descrição sobre as dificuldades, resolução de problemas e conquistas).

Nas palavras de Gabriela, é possível visualizar o início de importantes aprendizagens. Embora não estivesse diretamente conectada com a docência, a PI obteve conhecimentos imprescindíveis para o desenvolvimento de seu repertório profissional.

A docente esteve durante 11 anos na administração da secretaria da SME (Secretaria Municipal de Ensino). Neste período, ela pondera que:

Fui respeitada regionalmente pelos meus conhecimentos nos programas que envolviam a educação. Desenvolvia todos os planos de trabalho para os programas federais e estaduais, administrava a vida escolar de cada aluno da cidade, desde creche até o 9º ano, realizava a contagem de pontos dos docentes e o mais importante para mim, participava dos conselhos de classe e série (Gabriela, produção textual – Linha do tempo e descrição sobre as dificuldades, resolução de problemas e conquistas).

---

<sup>27</sup> Preferimos preservar a identidade de todas as pessoas citadas na narrativa da professora. Portanto, no decorrer da narrativa utilizaremos apenas as letras iniciais do nome.

Desse modo, os anos de vivências no contexto educacional conferem a Gabriela o título de profissional experiente. Mesmo fora da docência, ela obteve experiências na educação. Além disso,

Em 2006 fui nomeada como Operadora Master do Programa Federal Bolsa Família, participando assim de todas as capacitações para gestão e aprimoramento do Programa. Em 2008 concluí um curso de extensão universitária em Gestão Social com qualidade pela UniCarioca – Centro Universitário Carioca, oferecido pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à fome. No mesmo ano (2006) participei do Programa Melhoria da Educação no Município oferecido pelo CENPEC, Fundação Itaú, Undime e Governo do Estado de São Paulo, os encontros eram mensais e foram realizados durante 18 meses. O intuito do programa era formar os gestores municipais para desenvolver e implementar ações que visavam melhorias na educação. Nós desenvolvemos ações para diminuir o índice de analfabetismo no município (Gabriela, produção textual – Linha do tempo e descrição sobre as dificuldades, resolução de problemas e conquistas).

Nessa mesma época também, Gabriela menciona que estava no período de implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e, juntamente com a secretária de educação, participou de várias capacitações oferecidas pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Gabriela possui um amplo conhecimento pedagógico e político, como podemos observar nas suas vivências – capacitações, extensões, programas, etc. Esses aspectos são essenciais na constituição da sua identidade profissional docente, pois agregam essas experiências às suas percepções sobre a educação.

Diante disso, no próprio relato da PI, encontramos um elemento importante da constituição da sua identidade profissional – a primeira experiência efetiva do trabalho de acompanhamento e influência profissional docente, de fato: “a professora D me mostrava como eu era capaz de ir cada vez mais longe, a nossa aptidão não tem limites”. Assim, acrescenta Gabriela:

Com tudo isso acontecendo, ela começou a me incentivar a cursar o ensino superior, então, em 2006 iniciei o curso de pedagogia, porém contra a vontade de meus familiares. A opção naquele momento foi me inscrever num curso que era lançamento na época o EAD semipresencial, todas as quartas-feiras tínhamos um encontro presencial, na maioria das vezes levava meu filho de 4 anos junto, pois o pai se recusava em cuidar para eu estudar (Gabriela, produção textual – Linha do tempo e descrição sobre as dificuldades, resolução de problemas e conquistas).

Foi assim que Gabriela trilhou os 4 anos dos desafios da **formação inicial**, com muitas faltas, trabalhos preparados pelas amigas, pois não conseguia conciliá-los com todas as suas demandas de trabalho, com sua família alegando que aquilo não seria útil para ela, além de ouvir determinadas críticas referentes ao seu curso, como “Que faculdade é essa que vai uma vez por semana?”. Contudo, a PI superou as tensões desse período e conseguiu concluí-lo no ano de 2010.

Então, a PI recém-formada começou a prestar concursos públicos na região. Seus familiares continuavam alegando que seu trabalho de secretária era ótimo e não havia a necessidade de buscar outro emprego. Mas, interiormente, ela queria mais, queria compreender como uma criança era capaz de aprender e outras não. Como ela poderia ajudar? Queria achar uma resposta que a fizesse aceitar essa possibilidade.

Insistiu em buscar seu caminho e sanar suas inquietações. Diante dessas tramas precursoras, houve rupturas. Gabriela perdeu seu casamento de 13 anos, pois o marido não aceitava a sua insistência nos estudos e, em 2012, o casamento chegou ao fim.

Neste mesmo período, Gabriela relata que a professora D deixou o cargo, e uma professora da rede assumiu, juntamente com uma supervisora, ambas eram professoras do estado afastadas pelo Convênio da Municipalização. Diante disso, iniciava-se uma série de problemas, assim descreve Gabriela:

Como ambas eram professoras do estado, não podiam assumir cargos que não fosse de professora regente em sala de aula, mas na realidade isso não acontecia. Então todos os documentos passaram a ser assinados por mim. Um fato muito conturbador que ocorreu foi a nomeação de uma inspetora de aluno para o cargo de Coordenadora Pedagógica. Os professores me cobravam uma posição, mas minha voz não tinha poder nenhum. Sim, estava errado, eu sabia, mas eu nada podia fazer. Mesmo com chateações continuei me capacitando e iniciei o PRADIME – Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação ministrado pela UFSCar, concluindo no ano seguinte (Gabriela, produção textual – Linha do tempo e descrição sobre as dificuldades, resolução de problemas e conquistas).

Em 2013, a PI foi convocada, através de um concurso público realizado em 2010, para assumir o 1º cargo de professora em 2015, e também em outros três municípios. Escolheu assumir em sua cidade natal.

O **início da docência** começou com a difícil aceitação, pelas colegas que a respeitavam na Secretaria Municipal de Educação, que agora ela era uma delas, uma

professora. Gabriela revela: “Ainda hoje algumas me veem como a secretária, aquela que tudo sabe”.

A iniciação à docência além de possuir tensões, muitas vezes, originadas por demandas que o trabalho exige, ainda impõe uma condição pessoal do profissional. No caso de Gabriela, identificamos que, além da sua jornada de trabalho exaustiva, existe a dupla jornada – ser mulher, ser professora. A respeito disso, a PI comenta:

Começava então uma batalha difícil, dupla jornada, sozinha para cuidar de um filho que sofria pela ausência do pai e para administrar a casa. Todos os dias eram 10 horas em sala de aula, mais os HTPC à noite duas vezes por semana e mais a rotina de atividades extras e lição de casa de uma criança que dependia de mim (Gabriela, leitura e produção textual – Um convite à reflexão: redigindo meu memorial de formação).

Ressaltamos quanto à docência ser uma profissão predominantemente exercida por mulheres juntamente às parcelas do mercado com baixa remuneração, principalmente nos contextos de educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais. Segundo Zibetti e Pereira (2010), a tônica da condição feminina no magistério está marcada por um sobrecarga laboral, decorrente da jornada de trabalho formal que se soma ao trabalho doméstico, culturalmente atribuído à mulher. Os autores ainda ponderam que esta sobrecarga evidencia aspectos culturais que se mantêm nas relações familiares, os quais levam as mulheres a assumirem as mesmas demandas que lhes eram atribuídas antes de ingressarem no mercado de trabalho. No entanto, é também compreendida por consequência dos baixos salários recebidos pela categoria, pois enquanto outros(as) profissionais mais bem remunerados(as) encontram tempo livre para a família e o lazer por meio da contratação de mão de obra doméstica, as professoras não têm condições de fazer o mesmo (ZIBETTI; PEREIRA, 2010, p. 270). Embora haja alterações em relação ao quadro de dupla jornada de trabalho imposto às mulheres, “[...] a imagem da mulher como ‘cuidadora’, responsável pelo bem-estar dos filhos e do marido em relação à limpeza e arrumação da casa, alimentação e saúde, continua no imaginário da sociedade, inclusive das próprias mulheres” (ZIBETTI; PEREIRA, 2010, p. 270).

As **tensões** se revelam nas condições de trabalho que a maioria dos professores enfrentam, e nas palavras da professora iniciante se reafirmam:

Foram noites e noites dormindo em cima do computador para preparar aula e pesquisar conteúdo, atividades essas que eram realizadas somente depois que todas as outras eram executadas, trabalho exaustivo. O trabalho exaustivo realizado durante as madrugadas, na maioria das vezes não era reconhecido pela administração da escola, as

docentes com mais anos de experiência me acusavam de estar querendo “se aparecer”, mostrar trabalho. Inúmeras dúvidas surgiam e continuavam a me agonizar (Gabriela, leitura e produção textual – Um convite à reflexão: redigindo meu memorial de formação).

É importante ressaltarmos que os dados nos convidam a refletirmos sobre os aspectos formativos das professoras, pois, como bem pontuam Araújo et al. (2006, p. 1127) “[...] as mulheres apresentaram menores níveis de qualificação formal, sendo a necessidade de realizar a dupla jornada de trabalho um possível obstáculo ao avanço profissional”. Tais situações evidenciadas na trajetória de Gabriela reforçam nossas interpretações a respeito dos elementos que compõe a sua identidade profissional docente.

No entanto, esse período, apesar de parecer bastante desgastante e conflituoso, possibilitou aprendizagens significativas para o desenvolvimento e a constituição de uma identidade mais firme, pois buscou investir na sua carreira profissional, seja com capacitações, cursos de extensão, programas, etc.

Além disso, as influências do contexto de trabalho já denotam uma importância eficaz na **superação das tensões** nesse período de indução. O suporte pedagógico por parte da gestão é um aspecto que compõe o elemento da identidade no início de carreira. Conforme salienta Gabriela:

A Diretora E, pessoa doce, inteligente e justa, via meu plano de aula semanalmente colocando recados motivadores e sugestões de complementação de atividades. Visitava sala por sala, preparava grupos de estudos nos HPTCs, estabelecia rotina na escola e sempre se colocava à disposição das professoras (Gabriela, leitura e produção textual – Um convite à reflexão: redigindo meu memorial de formação).

A PI aponta ainda uma aprendizagem proporcionada pela diretora que a marcou neste período de indução:

Olhe para as crianças com ternura e amor, cante, tenha planejamento e regras, seja confiante, passe segurança, em nenhum momento levante o tom da sua voz, pelo contrário, na maioria das vezes fale com o olhar e com o silêncio. Cobre, mas cobre em primeiro lugar de você mesma e por último elogie, esse é o caminho do sucesso para uma criança, pois ela precisa ser valorizada (Gabriela, leitura e produção textual – Um convite à reflexão: redigindo meu memorial de formação).

Sobre o compartilhar os desafios com os pares, Gabriela menciona que trabalhou com uma alfabetizadora que esteve ao seu lado o tempo todo, mostrando-a vários

caminhos que uma docente pode seguir. Nas palavras da PI, sua colega de trabalho a motivava com a seguinte frase: “Calma, cada criança tem seu tempo, no momento certo, ela irá ler e você verá quanto é gostoso ouvir o som da primeira leitura”. Esse relato também sugere a compreensão e a concepção que a colega possui sobre o processo de alfabetização, que de certo modo são atribuídas a Gabriela. Nesse sentido, cabe inferir que a PI está constituindo sua identidade de alfabetizadora pelas influências de sua companheira de profissão.

Outra pessoa importante nessa fase de indução e auxílio para a superação das tensões foi a coordenadora pedagógica de Gabriela, que, diante dos **aspectos do contexto de trabalho quando ingressou no PHM**, mencionou vários problemas, como sala indisciplinada, problemas de aprendizagem e agressões. De acordo com a PI, a coordenadora fez o que muitas deveriam fazer com os professores iniciantes, ela assistia às aulas, observava o planejamento semanalmente, prestava assessoria aos professores e sempre enviava lembretes motivadores e críticos. Porém, não ocorreu o mesmo acolhimento e direcionamento por parte da diretora.

Referente ao olhar da diretora sobre o seu trabalho, Gabriela comenta:

Nesse ano também fui bem criticada pela Diretora da UE, momento em que eu seguia os comandos dados por uma professora experiente para não sofrer com o isolamento, acreditando estar fazendo um bom trabalho. Após várias críticas, a Diretora sugeriu um curso durante o recesso escolar sobre o construtivismo, baseado nas leituras de Emília Ferreiro (Gabriela, leitura e produção textual – Um convite à reflexão: redigindo meu memorial de formação).

Mesmo com a sugestão do curso, podemos observar que este direcionamento não produziu uma consequência efetiva nessa fase de indução. As demandas do contexto de início de carreira exigem um acompanhamento próximo, uma atenção individualizada, que atenda às necessidades da professora iniciante.

O compromisso e a dedicação da PI para com a profissão são retratados neste excerto:

Em 2016 resolvi formar uma nova família, engravidei, foi uma gestação maravilhosa, adorava ir dar aula com aquele barrigão, eu estava lecionando para um 4º ano com 32 alunos no período da manhã e 1º ano no período da tarde com 27 alunos. Não apresentei nenhum atestado médico, abonava para fazer as consultas de pré-natal, sentia que meus alunos não podiam ser prejudicados com minhas ausências (Gabriela, leitura e produção textual – Um convite à reflexão: redigindo meu memorial de formação).

A imagem de autocobrança é interpretada por nós como uma identidade sendo constituída nas dificuldades da mulher/professora.

A PI encara mais um desafio nesse início de carreira. Recebe uma aluna com deficiência intelectual e visual. Gabriela se pergunta – Como trabalhar com essa especificidade? O que posso oferecer? Quais os limites da aluna? Quais as suas necessidades? De acordo com seus questionamentos, percebe-se que, de fato, não é uma tarefa fácil lidar com tantas demandas, ainda mais sendo professora iniciante. Diante disso, relata algumas características desse novo e importante desafio:

Uma aluna que despertou em mim um desejo de estudo sem fim, leituras e mais leituras, cursos e palestras em busca de respostas. J, minha encantadora e enigmática menina. DV 100%, mobilidade reduzida, com deficiência intelectual e autismo (Gabriela, leitura e produção textual – Um convite à reflexão: redigindo meu memorial de formação).

Gabriela é uma professora iniciante que compreende a função de sua profissão, portanto busca estratégias para superar os limites que atravessam seus caminhos nesse percurso inicial. No entanto, relata alguns conflitos referentes a essa busca:

Orientações vindas de diversas direções: Como trabalhar o braile, o abstrato, se seu intelectual não permite compreensão? Como trabalhar o autismo, se seu visual não permite ver o mundo com olhos? Como trabalhar sua coordenação com sua mobilidade reduzida... As perguntas continuam sem cessar... Pior, elas eram feitas pela direção da escola e não por mim. Eu apenas buscava respostas a todo momento. Direção, coordenação e AEE não entraram em um acordo de como trabalhar com essa aluna tão especial entre nós, o ano passou e eu me sinto uma incapaz, poderia ter feito mais? Será? O que eu deixei de fazer? (Gabriela, leitura e produção textual – Um convite à reflexão: redigindo meu memorial de formação).

Esses desafios implicaram em mais questionamentos. A PI sentiu o peso e a responsabilidade nas costas, e, embora seja importante a sua preocupação e a sua reflexão a respeito do que ela realizou com a aluna, cabe salientar que o contexto e os incidentes críticos da profissão não podem e nem devem ser reduzidos com a responsabilização da professora. Por isso a necessidade de uma formação continuada, que auxilie também na superação de determinadas demandas do contexto.

Outro ponto importante que expõe o relato de Gabriela é a necessidade do domínio de conhecimentos específicos, necessários para que ela possa desenvolver seu trabalho de maneira satisfatória com a sua aluna do Público-Alvo da Educação Especial – PAEE.

De acordo com sua fala, embora ela ainda não tenha absoluto domínio dos conhecimentos, questiona e busca entre os pares o auxílio para lidar com e desenvolver aprendizagens.

Gabriela, na sua incessante busca por conhecimentos, conseguiu também concluir uma especialização em Educação Especial e Inclusiva. A docente traz reflexões relevantes para a discussão sobre a sua prática na educação especial e concepções atribuídas ao longo dessa trajetória:

O desejo a florado em mim hoje não é de cansaço, desânimo, e sim de várias perguntas sobre como o professor regente da sala deve trabalhar com a inclusão sem o apoio de um professor especialista na classe, como podemos nos dedicar às dificuldades dos alunos e mais às necessidades desses alunos que requerem tanta dedicação, cuidados e atenção. Como que a direção, coordenação e o AEE podem tornar esse trabalho menos angustiante, principalmente para professores iniciantes. Contudo, fica o desejo de achar inúmeras respostas, ainda existe um caminho para conseguir mudar o mundo, esse caminho é através da educação de nossas crianças, mas como conseguir uma educação de qualidade com tão pouco companheirismo, dedicação e apoio entre os educadores? (Gabriela, leitura e produção textual – Um convite à reflexão: redigindo meu memorial de formação).

A identidade de Gabriela também vem sendo constituída na compreensão de que é necessário a colaboração entre os profissionais da área para o desenvolvimento da educação como um todo – aluno(a)/professor(a).

Entende-se também que um dos desafios que acompanhamos na atualidade é o processo de inclusão social, que emerge em relação à proposta de escola inclusiva, sobretudo pensando na formação do professor para esta inclusão. Já no final da década de 1990, Cartolano (1998) pontuou que a formação profissional docente não pode se esquivar da educação de estudantes PAEE, sendo necessário reformulações curriculares que superassem alterações de caráter meramente técnico e considerassem tal demanda em uma perspectiva política, que desconstruísse a dicotomia entre a modalidade de ensino regular e especial. A formação inicial, então, é um espaço privilegiado para que os futuros professores construam quadros de referências teóricas e metodológicas relacionadas às práticas pedagógicas voltadas ao trabalho com estudantes PAEEs, promovendo uma formação inclusiva, e não fundamentada na racionalidade técnica. Entretanto, o estudo de Gatti (2010) sobre a disparidade nas propostas curriculares para a abrangência de disciplinas voltadas para a Educação Especial revela que somente 3,8% das disciplinas são ligadas aos conhecimentos respaldados nas teorias de ensino da referida área, contemplando muito pouco as práticas educacionais associadas a esses aspectos. Desse

modo, compreendem-se as limitações enfrentadas pelos professores em lidar com essas demandas educativas.

A professora iniciante reitera, em sua narrativa, as constantes perguntas que transitam nesse trajeto de sua indução à docência. Existem vários elementos imprescindíveis para a análise da constituição da sua identidade, dentre os quais se destacam os elementos motivacionais, como: a busca de respostas para as perguntas – como trabalhar sem o apoio de um especialista; como trabalhar sem o apoio dos pares; como conquistar uma educação de qualidade sem um trabalho colaborativo. São algumas questões que estão disponíveis para a discussão e serão retomadas.

**A inserção de Gabriela no programa de indução** é também um elemento importante a ser destacado. O PHM é um espaço essencial para constituição da identidade da PI, conforme ela ajuíza:

Participar do PHM é ter uma segurança para realizar o trabalho de professor, todas as minhas angústias que tento sanar com a coordenação pedagógica e não consigo por inúmeros motivos sei que posso relatar aqui com a Mentora, lógico que não ultrapassaremos os limites da administração escolar, mas tenho uma segurança em relação às minhas dúvidas e não preciso mais ficar pesquisando em sites duvidosos e ouvindo diversas opiniões (Gabriela, produção textual – Avaliação da primeira etapa do PHM).

Nesse aspecto, é relevante salientar que, no início de carreira, os professores não se sentem seguros no contexto escolar, de acordo com o relato de Gabriela: ter alguém em quem ela possa confiar e se apoiar, seja sanando suas dúvidas ou até mesmo ouvindo as dificuldades. De certa forma, esse suporte auxilia a docente a continuar se desenvolvendo na profissão e evidencia também **aprendizagens e contribuições do PHM**.

Gabriela está construindo sua identidade de professora dos anos iniciais do ensino fundamental por meio de importantes aprendizagens. Sua trajetória profissional ilustra elementos que, embora não estivessem diretamente conectados com a docência, constituíram-se em conhecimentos imprescindíveis para o desenvolvimento de seu repertório profissional nesse início de carreira como professora.

Frente a essa reflexão, ratificamos as ideias de Mizukami (2005) quanto ao que se pensa em sobre que professor formar e para que modelo educativo. De acordo com a autora, a literatura sobre processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da

docência tem proporcionado contribuições importantes no sentido de demarcação de algumas direções e frentes de investimento para processos formativos do professor: (a) A natureza individual e coletiva da aprendizagem profissional da docência; (b) A escola considerada como local de aprendizagem profissional; (c) A existência de processos não lineares de aprendizagem; (d) A importância de diferentes tipos de saberes construídos ao longo das trajetórias profissionais, a partir tanto de conhecimento acadêmico/científico quanto da prática pedagógica; (e) A importância da prática profissional para a construção de conhecimentos próprios da docência e de diferentes naturezas (MIZUKAMI, 2005, p. 3).

Outros destaques em sua narrativa e importantes elementos da constituição da sua identidade profissional: as condições de trabalho, apesar de parecerem desmotivadoras e conflituosas, possibilitam aprendizagens significativas para o desenvolvimento e constituição de uma identidade mais firme; as influências do contexto de trabalho apontam a possibilidade de uma eficaz superação das tensões nesse período de indução; o suporte pedagógico por parte da gestão é um aspecto que compõe o elemento da identidade no início de carreira; cabe inferir que Gabriela está constituindo sua identidade de alfabetizadora pelas influências tanto do apoio das colegas de trabalho (professora/coordenadora) quanto do programa de indução à docência/PHM. Esses elementos a ajudam nas estratégias para ultrapassar os limites que atravessam seus caminhos nesse percurso inicial.

A trajetória de Gabriela é desenhada e rememorada por suas palavras. Relatos de uma infância humilde, uma profissional conquistando espaços por meio das oportunidades garimpadas com tamanha dedicação. Gabriela escolheu sua profissão influenciada por pessoas e contextos de experiências. Por essa via, sua identidade docente vem sendo constituída por elementos da sua trajetória pessoal e profissional.

Em síntese, apresentamos o quadro abaixo referente aos elementos que influenciam a constituição da identidade docente de Gabriela.

**Quadro 14** Elementos que constituem a identidade docente de Gabriela.

<b>Elementos da trajetória pessoal</b>	
<b>Infância</b>	Vivenciou toda sua infância na área rural brincando com o irmão mais velho e tios nos sítios em que sua família trabalhava.
<b>Escolarização</b>	

<b>GABRIELA</b>		<p>Ingressou na escola aos seis anos de idade e estudou o ensino infantil em uma escola da zona urbana;</p> <p>Não lembra da professora e lembra que chorava bastante;</p> <p>Recorda-se das professoras a partir da 2ª série;</p> <p>Não era uma boa aluna nos anos iniciais de sua escolarização.</p>
	<b>Escolha profissional</b>	<p>Importantes referências no percurso de sua trajetória de vida e formação, a aproximação com profissionais despertou a escolha profissional;</p> <p>Estava sempre cercada por professores.</p>
	<b>Formação Inicial</b>	<p>Formação inicial, com muitas faltas, trabalhos preparados pelas amigas e a família alegando que não seria útil para ela.</p>
	<b>Inserção em um programa de indução (PHM)</b>	<p>Em busca de novos conhecimentos.</p>
	<b>Elementos da trajetória profissional</b>	
	<b>Aspectos do contexto de atuação quando ingressou no PHM</b>	<p>Recebe uma aluna com deficiência intelectual e visual;</p> <p>Necessidade de uma formação continuada, que auxilie também a superar determinadas demandas do contexto;</p> <p>A busca de respostas para as perguntas – como trabalhar sem o apoio de um especialista; como trabalhar sem o apoio dos pares.</p>
	<b>Tensões e superações</b>	<p>A difícil aceitação pelas colegas, algumas a veem como a secretária, aquela que tudo sabe;</p> <p>Condições de trabalho – dupla jornada de mulher e professora;</p> <p>Compartilhar os desafios com os pares, constituindo sua identidade de alfabetizadora pelas influências de sua companheira de profissão;</p> <p>Compreende a função de sua profissão e busca estratégias para superar os limites.</p>
	<b>Aprendizagens (contribuições do PHM)</b>	<p>Constitui sua identidade de alfabetizadora pelas aprendizagens proporcionadas com o apoio das colegas de trabalho (professora/coordenadora) e do programa de indução à docência/PHM. São elementos que a auxiliam na elaboração de estratégias para ultrapassar os limites do percurso inicial.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Os elementos pessoais da trajetória de Gabriela foram ilustrados nas vivências de sua **infância** na área rural, brincando com o irmão mais velho e tios nos sítios em que sua família trabalhava.

Gabriela não se lembra da professora que teve no início de sua **escolarização** e relatou que chorava bastante. A professora ingressou na escola aos seis anos de idade e estudou o ensino infantil em uma escola da zona urbana. Recorda das professoras a partir da 2ª série e afirma que não era vista como uma boa aluna nos anos iniciais de sua escolarização.

A **escolha profissional** teve influências importantes no percurso de sua trajetória de vida e formação, a aproximação com profissionais da área despertou-a para docência, pois ela estava sempre cercada por professores.

O período de sua **formação inicial** foi marcado por muitas faltas nas aulas, trabalhos elaborados pelas amigas e a família alegando que isto não seria útil para ela.

A motivação para se **inserir em um programa de indução (PHM)** foi evidenciada por sua constante busca por novos conhecimentos.

Em relação aos **aspectos do contexto de atuação quando ingressou no PHM**, estes foram percebidos por suas dificuldades ao lidar com uma aluna com deficiência intelectual e visual. Assim sendo, ela compreende a necessidade de uma formação continuada, que auxilie também a superar determinadas demandas do contexto. Além disso, percebemos a procura de respostas para as perguntas: Como trabalhar sem o apoio de um especialista? Como trabalhar sem o apoio dos pares?

A trajetória profissional nos mostrou que Gabriela enfrentou **tensões e superações**, como a difícil aceitação pelas colegas – algumas viam-na como a secretária, aquela que tudo sabe; condições de trabalho – dupla jornada de mulher e professora; compartilhar os desafios com os pares, constituindo sua identidade de alfabetizadora pelas influências de sua companheira de profissão; compreender a função de sua profissão e buscar estratégias para superar os limites.

As **Aprendizagens (contribuições do PHM)** de Gabriela também são elementos que constituem sua identidade de alfabetizadora pelos conhecimentos proporcionados com o apoio das colegas de trabalho (professora/coordenadora) e do programa de indução à docência/PHM. São elementos que auxiliam na elaboração de estratégias para ultrapassar os limites do percurso inicial.

#### 4.4 A TRAJETÓRIA DE LARA

*Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo*

*Paulo Freire<sup>28</sup>*

Lara tem 37 anos, é professora iniciante na rede municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Formou-se em Biologia em uma instituição privada de ensino superior em 2005 e em Pedagogia numa instituição pública de ensino superior no ano de 2011. Atua na rede municipal desde 2013 e somente há um ano como efetiva. Teve experiências como professora de apoio e esse é seu segundo ano como professora de 1º ano. Está “adorando” a alfabetização. “Cheia de dúvidas” e sentindo “certa dificuldade” nesse aprendizado como alfabetizadora, mas querendo muito aprender.

Seu *hobbie* é atividade física, principalmente corrida. Gosta de música clássica, jazz, rock progressivo, filmes de comédia, literatura de realismo fantástico, açaí com banana e açúcar mascavo e abacate com azeite e sal. Lara diz que tem muitas expectativas a respeito de sua participação no Programa Híbrido de Mentoria. A seguir, apresentamos os elementos que constituem a identidade da professora iniciante.

Na sequência, apresentamos as tarefas e ações realizadas pela professora Lara.

#### **Quadro 15** Tarefas e ações realizadas no AVA – professora iniciante Lara.

<b>Título da tarefa</b>	<b>Ferramenta</b>	<b>Objetivos/sinopse</b>
<b>Conceito de reflexão</b>	<b>Leitura e produção textual</b>	<p>Nesta atividade, a mentora convidou a professora iniciantes a analisar de forma mais aprofundada o conceito de “reflexão” e pensar sobre sua prática pedagógica. Para isso, indicou o estudo do texto “Unidade 1: Por que se tornar um professor reflexivo?” (REALI; REYES, 2009).</p> <p>Após a leitura, propôs a produção um texto reflexivo, buscando responder as seguintes questões: O que é ser um professor reflexivo? Em que o processo reflexivo auxilia na minha prática pedagógica? O que devo fazer no meu dia a dia para criar o hábito reflexivo? O PHM está me auxiliando neste processo reflexivo da minha prática?</p> <p><b>Crterios de avaliação:</b>            Atendimento ao enunciado da atividade;            Estudo do material indicado;            Utilização adequada da norma culta da língua;            Cumprimento do prazo.</p>

<sup>28</sup> Frase escolhida pela PI para a construção do seu perfil na atividade do Módulo I no AVA.

		<b>Prazo:</b> 16/09/2018
<b>Análise de um estudo de caso sobre alfabetização</b>	<b>Fórum/Produção textual</b>	<p>Esta tarefa foi direcionada por meio de um estudo de caso de uma professora alfabetizadora que faz uso das fichas de acompanhamento sobre as quais mentora e PI estavam conversando no fórum.</p> <p>A partir da leitura, a mentora solicitou uma análise do relato da professora e que Lara explicitasse as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Você considera a prática desta professora adequada? Em quais circunstâncias? Por quê?</li> <li>- O que a professora levou em conta em seu Plano de Ensino inicial?</li> <li>- O que a professora necessitou fazer para chegar às alterações em seu Plano de Ensino?</li> <li>- O que (quais conteúdos), como ensinou (quais estratégias, materiais, tipo de organização dos estudantes adotadas) e quais objetivos ela pretendia atingir após as alterações efetivadas?</li> <li>- Como se deu o processo avaliativo adotado da professora?</li> <li>- Quais foram os aspectos ou informações considerados por ela em seus processos de decisão?</li> <li>- Comente sobre o caso, faça reflexões sobre a prática da professora e questionamentos.</li> </ul> <p><b>Crterios de avaliaão</b>  Atender ao enunciado da atividade;  Respeitar as normas ortográficas e gramaticais;  Cumprir o prazo de entrega.</p> <p><b>Prazo:</b> 16/12/2018</p>
<b>Registro no diário reflexivo</b>	<b>Diário</b>	O diário é uma parte essencial na mentoria, pois a professora iniciante tem um recurso também de desabafo dos conflitos que enfrenta em seu dia a dia.

Fonte: elaborado pela autora.

#### 4.4.1 Elementos que constituem a identidade de Lara como professora

Lara é uma professora que também traz em sua trajetória de formação fortes referências do trabalho docente. Assim narra suas primeiras experiências e referências nesse processo de formação:

Minha mãe é professora de educação infantil, então o viver de professora sempre esteve presente na minha vida. Fiz graduação em Ciências Biológicas. Meus planos iniciais eram trabalhar com cetáceos em área de preservação, mas não deu certo. Ao terminar a graduação, cheguei a dar aula por um ano como professora substituta em uma escola estadual. Experiência muito difícil, mas que me ajudou a compreender que eu gostava de ensinar e gostava de estar junto das crianças menores, no caso as crianças do 6º ano (Lara, tarefa – Diário).

Percebe-se um elemento importante da constituição da identidade de Lara, conforme descreve em seu relato – o viver de professora sempre esteve presente em sua vida. Agregado a isso, as influências do contexto familiar se posicionam com um significado que pode estar relacionado à sua escolha profissional. Sobre isso, Silva (2007) afirma que, na vida familiar, os saberes são interiorizados a partir de competências, crenças e valores inculcados pela família e contribuem para a formação da criança, futura educadora.

Observa-se, assim, a necessidade de serem consideradas as concepções e os conhecimentos construídos ao longo da infância e do período escolar no processo de desenvolvimento profissional docente, visto que há muito mais continuidade do que ruptura entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pessoais (TARDIF; RAYMOND, 2000). Sobre esse assunto, Oliveira-Formosinho (2001) destaca que cabe ao programa de formação [...] “analisar estas aprendizagens e incorporá-las nos processos formativos, de modo a (re)construir a imagem que os estudantes já têm do ofício de professor” (p. 40).

A respeito de algumas experiências em sua **infância**, a PI relata um momento da sua fase de **escolarização**. Lara considera que suas experiências educacionais como aluna foram gratificantes desde o período da educação infantil até o antigo pré-primário. No entanto, revela uma delicada ocasião:

Quando entrei na primeira série, hoje 2º ano, tive uma professora que me batia e nós duas fomos parar em psicólogos. Bem mais tarde vim saber que ela tinha perdido a família toda em um acidente e como eu era bem arteira ela descontava as frustrações em mim. Daí para frente só o que me recordo do período escolar até o ensino médio é de inadequação e desconforto (Lara, tarefa – Diário).

Lara descreve um período importante a ser refletido, principalmente porque nele a professora começa a construir suas concepções sobre os elementos que envolvem a escola, os processos de ensinar e, também, as ideias sobre o que é desejável ou indesejável – o que quer internalizar ou evitar como professora. Nas palavras de Tardif e Raymond (2000, p. 216, grifos nossos) *sobre o professor(a)* “*ele(a) se lembrará da personalidade marcante de uma professora [...]*”, no caso de Lara, há marcas diante de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola. Consequentemente, esses aspectos também se inserem na constituição da identidade docente de Lara.

No ano de 2008, surgiu a oportunidade de Lara cursar pedagogia numa instituição pública federal. A formação inicial de Lara era período integral, portanto a PI teve que mudar de cidade, residindo no alojamento da Universidade. Lara relata que “amou” o curso e “gostou bastante” da cidade.

Quando concluiu o curso, a professora iniciante se inseriu no contexto da docência. A respeito disso, pondera:

Ao me formar só consegui trabalho em uma [escola] particular como auxiliar em uma fase 3. Eu tinha certeza que queria ensino público e que seria no infantil, mas passei melhor classificada no fundamental. Entrei na prefeitura como ACT e apoio em 2013. Hoje estou pela segunda vez em um 1º ano e completamente apaixonada pela alfabetização (Lara, tarefa – Diário).

Lara, que **iniciou a docência** numa instituição particular na educação infantil e que desejava lecionar para este mesmo nível, porém numa instituição pública, de repente se encontrou com o ensino fundamental, após ser classificada num concurso público. Atualmente, ela atua como alfabetizadora e vem se constituindo profissionalmente nesse início de carreira.

A professora expõe algumas expectativas como professora alfabetizadora:

Quero aprender mais, compreender mais, viver mais essa fase de aquisição de leitura e escrita. Pretendo fazer uma especialização em alfabetização e letramento. Hoje, revendo meu histórico na escola, percebo como fez diferença, infelizmente de maneira negativa, a relação com aquela professora nos meus 6, 7 anos. Quero ser lembrança boa para os meus alunos (Lara, tarefa – Diário).

Os dados revelam o investimento de Lara na profissão – fazer especialização na área em que atua para então construir seus repertórios de ensino. Segundo Nóvoa (2002,

p. 23), “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Desse modo, percebemos a consciência de sua trajetória, o modelo que ela não quer reproduzir aos(às) seus(suas) alunos(as), como também o modelo de profissional que deseja constituir – deixar o legado da sua identidade docente.

Acrescenta algumas concepções sobre o papel da escola e sua **inserção num programa de indução**.

Eu acredito na escola e em sua função social única de preparar para vida, oferecendo um conhecimento que não é aquele que envolve as relações e os saberes que podem ser aprendidos no cotidiano. Penso que o programa híbrido de mentoria, nesse momento, será uma boa oportunidade de trocas de experiência e me auxiliará nesse processo de me elaborar professora (Lara, tarefa – Diário).

A respeito disso, Nóvoa (1995, p. 26) salienta que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formado”. Nessa lógica, encontramos no PHM práticas recorrentes que auxiliam a professora iniciante a se desenvolver como professora dos anos iniciais do ensino fundamental.

Em outro período, sua declaração agrega características sobre o contexto atual de trabalho, especificamente o modo como a PI enxerga seus(suas) alunos(as). Menciona que são crianças que vivem uma realidade bem difícil, de muita carência, que convivem diretamente com violência, tráfico. Ainda relata que tem três alunos não alfabetizados, sendo um “pré-silábico”, cinco alunos alfabetizados em palavras e com bastante dificuldade e dez que já escrevem pequenos textos. Além disso, é muito difícil, para ela, manter a atenção das crianças, considerando-as preguiçosas.

Diante do relato exposto, identificamos a notória necessidade de que o professor seja capaz de refletir sobre a sua prática e direcioná-la segundo a realidade em que atua, voltada aos interesses e necessidades dos alunos. Sobre isso, ratificamos o pensamento de Freire (1996, p. 43): “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que pode melhorar a próxima prática”. Sendo assim, há um imperativo de o educador ajustar o conteúdo ao nível cognitivo e à experiência das crianças, para que os mesmos possam ser compreendidos por qualquer aluno. Neste caso, a falta de experiência pode ser considerada um fator de limitações para a compreensão de Lara sobre as questões acima mencionadas. Nesse sentido, reiteramos a importância de um auxílio, uma formação

contínua. Além do que, é imprescindível conhecer as características dos alunos como um elemento do corpo de conhecimentos para o ensino. Nessa perspectiva, interpretamos no relato de Lara aspectos dos conhecimentos necessários para a ação docente, a saber: domínio do conteúdo específico para a alfabetização e letramento das crianças; conhecimentos pedagógicos; conhecimento pedagógico do conteúdo elaborado a partir da experiência e reflexão sobre (MIZUKAMI, 2004; SHULMAN, 1986).

Desse modo, percebemos que a professora precisa ter diferentes tipos de conhecimentos para saber ensinar. Compreendemos que estes conhecimentos são elaborados continuamente pelo(a) professor(a), logo, revelando o protagonismo docente.

Lara olha para a sua prática com muitas **tensões** no percurso, porém com bastantes aprendizados. Neste relato, ela atua pela primeira vez num 3º ano, compreende que venceu alguns obstáculos, como, por exemplo, o desafio de organizar melhor a rotina das aulas, contudo considera que há muitos outros a vencer.

Destaca expectativas futuras:

Meu foco agora é em seguir uma sequência para trabalhar o aprimoramento de texto, é o que desejo aprender a fazer bem feito e bem planejado. Desejo também para o próximo semestre conseguir elaborar um projeto de leitura mais adequado e que se encaixe nos conteúdos, por isso, após a sugestão da mentora W, pensei em elaborar um projeto com o gênero lendas, pois esse gênero faz parte dos conteúdos do 3º bimestre. Espero também conseguir organizar melhor a rotina de atividade com as duplas produtivas e assim conseguir ajudar mais pontualmente meus alunos não alfabetizados e os alfabetizados só em palavras (Lara, tarefa – Diário).

Conforme salienta a PI, há o desejo de aprender a fazer bem feito e bem planejado. Ela também atribui a importância do acompanhamento da mentoria para o desenvolvimento de suas aprendizagens. Lara demonstra que as atividades realizadas por intermédio da mentoria em seu acompanhamento auxiliam suas demandas profissionais no início de carreira numa turma de 3º ano. Desse modo, esse apoio que a professora iniciante recebe corrobora efetivamente a composição de seus repertórios teóricos metodológicos. Assim, Lara vai apresentando uma postura mais autônoma na elaboração de suas estratégias de ensino. Nesse mote, concordamos com Marcelo (2009) quanto aos princípios que direcionam o acompanhamento da Mentoria, eles promovem a socialização de docentes iniciantes na cultura da escola; a melhoria de suas habilidades;

o favorecimento da permanência docente na escola, o que, de fato, corrobora o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes.

Além do auxílio do PHM, Lara menciona o apoio por parte e uma colega do trabalho, também essencial nesta fase de indução:

Sobre as avaliações, senti que nesse bimestre foi mais fácil, tanto para elaborar quanto para corrigir e atribuir notas. Mas gostaria também de conseguir me organizar para não deixar tudo para avaliar na última semana, porque as avaliações ficam muito extensas. Não tive ajuda de coordenação, mas tive ajuda de uma colega do quinto ano que me emprestou provas que ela já deu para terceiro ano. Foi muito útil como modelo base (Lara, tarefa – Diário).

A PI expõe que a falta de um direcionamento por parte da coordenação faz com que ela recorra a uma colega de trabalho; em decorrência disso, utiliza modelos de provas da colega que leciona no 5º ano como base para as suas. Esse é um aspecto recorrente na maioria dos casos de professores, seja os que ingressam na docência sem apoio, ou até mesmo aqueles que seguem esse modelo durante toda sua prática, sem questionarem se o que estão a fazer é de fato válido para a avaliação do aprendizado dos(as) alunos(as). Sobre esse aspecto, ratificamos o pensamento de Marcelo (2002) nas palavras de Lagoeiro (2019, p. 89):

[...] os novos professores devem aprender quais aspectos do conteúdo a ser ensinado precisam ser priorizados, em função dos contextos de ensino e aprendizagem no qual se situam, o que gera um sentimento de sobrevivência frente aos desafios diários da profissão. São intensas e múltiplas as aprendizagens a serem desenvolvidas em um curto período de tempo e, não raras vezes, de modo solitário.

Diante do exposto, é interessante trazer para a discussão o papel da reflexão sobre a ação dos professores. Sobre isso, Lara ajuíza:

Como o próprio texto<sup>29</sup> diz, ser reflexivo é ser capaz de repensar as próprias ações. Analisar em minha prática aquilo que está dando certo

---

<sup>29</sup> Nesta atividade, a mentora convidou Lara a analisar de forma mais aprofundada o conceito de “reflexão” e pensar sobre sua prática pedagógica. Para tanto, sugeriu o texto: REALI, A. M. M.; REYES, C. R. Unidade 1: Por que se tornar um professor reflexivo? In: REALI, A. M. M.; REYES, C. R. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: EdUFSCar, 2009. p. 9-22. (Coleção UAB-UFSCar). Após a leitura, a mentora propôs que a PI desenvolvesse um texto reflexivo buscando responder as seguintes questões: O que é ser um professor reflexivo? Em que o processo reflexivo auxilia na minha prática pedagógica? O que devo

e o que é preciso melhorar. A importância do processo reflexivo está na possibilidade que ele traz de se ter controle do próprio desenvolvimento profissional, possibilitando uma participação ativa no processo de construção da própria profissionalidade. Pois sendo a atividade docente um trabalho dinâmico, diferente de algo mecânico e repetitivo, nem sempre o que dá certo para um aluno dará para outro. Dessa maneira, analisar a própria prática de maneira crítica possibilita que as decisões sejam mais bem direcionadas e as ações mais assertivas. (Lara, tarefa leitura e produção textual – Conceito de reflexão).

Essas considerações mencionadas por Lara decorrem de uma atividade proposta por sua mentora no AVA. A PI apresenta uma reflexão interessante frente às ações sobre a sua prática, reconhece a importância dos registros no diário reflexivo para perceber e analisar sua própria prática:

Uma ferramenta que pode auxiliar no processo reflexivo é o diário. É inclusive algo que seria importante fazer de maneira habitual, porque ao escrever revisamos a experiência vivenciada ao mesmo tempo em que procuramos soluções possíveis para resolver os conflitos (Lara, tarefa leitura e produção textual – Conceito de reflexão).

A reflexão como um instrumento de transformação do indivíduo e de suas práticas também se faz presente nas análises de Reali, Tancredi e Mizukami (2014, p. 1041):

A reflexão é concebida tanto como processo quanto um método de atribuição de sentido da ação ou prática. É vista como sendo uma ferramenta para promover mudanças no comportamento e nas práticas e um meio para enfrentar situações a serem ainda vivenciadas, muitas vezes diminuindo as chances de adotar linhas de ação inadequadas. Na profissão docente, a reflexão se refere a um processo contínuo de exame crítico e de refinamento da prática.

De acordo com as reflexões da PI, os conflitos são necessários para que os professores possam mobilizar-se na busca das resoluções. Reitera que ter outros olhares mais experientes, ajudam a encontrar soluções para práticas mais efetivas. Na visão de Lara, o Projeto de Mentoria apresenta esses outros olhares que, inclusive, são solidários às aflições dos conflitos que os professores iniciantes vivem. Deste modo, a inserção no

---

fazer no meu dia a dia para criar o hábito reflexivo? O PHM está me auxiliando neste processo reflexivo da minha prática?

PHM parece ter contribuído para o desenvolvimento de aprendizado mais efetivo e menos sofrido.

Além disso, conforme compreendemos a docência como um processo de desenvolvimento contínuo, reiteramos nossas reflexões de acordo com as ideias de Mizukami et al. (2003, p. 16), para os quais é imprescindível:

considerar a necessidade de estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas.

Nessa perspectiva, compreendemos a essencial função dos registros de diário como uma ferramenta que auxilia na produção de sentidos das trajetórias profissionais. Assim, conforme pontua Zabalza (1994), a escrita sobre sua prática permite ao professor aprender e (re)construir seus saberes. Os diários potencializam o foco nas análises dos fatos ocorridos.

Em uma atividade de análise de um estudo de caso a respeito da alfabetização proposta pela mentora, a PI faz uma reflexão sobre a compreensão que teve da prática da professora exposta no estudo.

De acordo com Lara, a prática da professora foi adequada em todas as ocasiões, pois ela avaliou os educandos inicialmente, fez as adequações do plano, organizou sua rotina semanal com base no resultado das avaliações, fez os agrupamentos produtivos e reavaliou ao final de cada bimestre, fazendo novas alterações, segundo as novas necessidades que apareceram. Isto tudo levando em conta sempre as necessidades dos educandos que ela acessava através dos diagnósticos realizados, tanto inicialmente quanto no andamento do processo. Ressalta que a professora trabalhou todos os conteúdos propostos pelo plano de ensino e fez uso de estratégias como agrupamentos produtivos, oficinas de alfabetização e atividades adaptadas.

Descreve também que teve o auxílio de colegas, que contribuíram para que o objetivo de intensificar a aprendizagem dos alfabetizados e alfabetizar aqueles que ainda não o eram fosse alcançado. Por fim, na análise do caso, Lara expõe que a ficha de acompanhamento preenchida após cada avaliação bimestral pela professora do caso auxilia na visualização do processo de aprendizagem, na organização das próximas etapas e nas retomadas necessárias dos conteúdos. Segundo a PI, a professora priorizou avaliar a hipótese de escrita, leitura, produção de texto, ortografia e matemática.

O conteúdo sobre a análise do caso de ensino no contexto de alfabetização possibilita a visualização da proposta da mentoria – proporcionar a reflexão sobre práticas nesse nível de ensino; perceber as concepções e especificidades dessa etapa. Esta atividade agrega ao desenvolvimento das **aprendizagens** de Lara e, conseqüentemente, corrobora a elaboração de suas estratégias de ensino, como, também, retoma o olhar da PI para as suas próprias práticas. Esses aspectos estão conectados aos elementos que constituem a sua identidade docente.

Em outro dado, Lara relata uma necessidade específica do início de carreira: a falta de repertório pode levar o professor iniciante a não compreender o processo de aprendizagem na alfabetização, fechando-se apenas nos manuais curriculares. No entanto, o relato da professora revela uma consciência magistral tanto das condições enfrentadas pela maioria dos professores em início de carreira como também demonstra um pensamento bem articulado a respeito da função docente – clareza do processo de aprendizagem.

Penso que, para além de cumprir conteúdo por tabela, que possivelmente seja a maneira como os professores iniciantes pautam seu trabalho, já que a cobrança que temos é essa, é preciso ter mais clareza do processo todo de aprendizagem. Buscar estratégias, aplicar, observar, modificar, melhorar, acompanhar. Parece trabalhoso quando se observa todo o processo realizado dessa forma, como fez a professora, por exemplo, mas parece também eficiente no sentido de alcançar os objetivos a que se propõe (Lara, tarefa Fórum/Produção textual – Análise de um estudo de caso sobre alfabetização).

Nesse sentido, o relato de Lara caminha para a seguinte reflexão:

A reflexão que fica após essa análise é, para além de passar conteúdo e cumprir cronograma, como estou entendendo o processo de ensinar, como estou acompanhando a aprendizagem dos meus alunos e qual é minha clareza em relação aos objetivos a alcançar e como alcançar (Lara, tarefa Fórum/Produção textual – Análise de um estudo de caso sobre alfabetização).

Lara passa a refletir se as suas ações estão comprometidas como o processo de alfabetização – Qual a finalidade de sua prática?

Percebe-se que os mecanismos de reflexão foram ativados nestes relatos. A seguir, a PI apresenta algumas aprendizagens que construiu ao longo do processo de indução. Cabe salientar que essas aprendizagens são também registros do trabalho de acompanhamento no PHM. Assim, de acordo com as colocações de Fiorentini (2004, p.

54), é imprescindível “buscar apoio e parceria para compreender e enfrentar os problemas complexos da prática profissional; enfrentar colaborativamente os desafios da inovação curricular na escola; [...] buscar o próprio desenvolvimento profissional”. Inferimos que o Programa Híbrido de Mentoria e outros programas de indução são fortes bases de apoio ao desenvolvimento dos professores iniciantes, uma vez que podem propiciar desempenhos analíticos de suas próprias práticas.

Lara considera que seu maior aprendizado tenha sido em relação à organização de uma rotina semanal de atividades com base nos eixos que precisam ser trabalhados semanalmente e na adaptação de atividades. Nesse aspecto, há uma característica do início de carreira – a PI se sente perdida referente à organização de uma rotina e sistematização dos métodos a serem executados. Encontramos as especificidades do ensino fundamental, que também fazem parte da constituição da identidade profissional docente da professora iniciante.

Lara apresenta outro dado importante para a discussão dos contextos de trabalho do professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental:

Também em relação ao trabalho com aprimoramento de texto, que foi bem interessante. Preciso melhorar ainda na questão da rotina. Esse ano ainda não estabeleci uma rotina adequada para trabalhar português. Na matemática tenho conseguido contemplar os eixos, mas no português não. Não tenho feito, por exemplo, leitura e interpretação e reescrita de maneira mais sistematizada. Pelo menos não reescrita de texto. Acho que apavorei um pouco por ter ainda tantos alunos silábicos com valor na sala que tenho trabalhado com eles como se fossem 1º ano e investido em construção de palavras. Mas isso tem sido pouco desafiador para os alfabéticos. Preciso começar a trabalhar esses eixos sistematicamente e adaptar atividades aos não alfabetizados (Lara, tarefa Fórum/Produção textual – Análise de um estudo de caso sobre alfabetização).

Diante do relato exposto pela PI, compreendem-se os desafios de atuar no contexto de alfabetização, pois existem demandas peculiares que não podem ser ignoradas. Contudo, o professor que atua com essa realidade de educação vai se deparar com turmas completamente heterogêneas, alunos com especificidades de aprendizagens distintas; no entanto, para um professor iniciante, esses desafios são mais intensos, pois ele não possui repertório da experiência e bases de conhecimentos para lidar com esses elementos. Logo, é imprescindível um apoio profissional que auxilie esses docentes a desenvolverem seu trabalho da melhor forma possível.

Lara olha para a sua prática com muitas tensões em seu percurso, porém com pistas de que nesse processo contínuo está aprendendo a ser professora do ensino fundamental anos iniciais. O percurso da PI expõe seu desejo de aprender a fazer; revela a importância do acompanhamento da mentoria para o desenvolvimento de suas aprendizagens; ainda ajuíza que os conflitos são necessários para que os professores iniciantes possam mobilizar-se na busca das resoluções. Portanto, reitera que ter outros olhares mais experientes mostra-se como apoio para encontrar soluções para práticas mais efetivas.

Lara passou a refletir se as suas ações estão comprometidas com o processo de alfabetização, a indiscutível importância dos conhecimentos específicos que cada profissional precisa saber para poder ensinar, juntamente com os desafios de atuar no contexto de alfabetização diante das demandas peculiares que esse nível de ensino exige. Com isso, a constituição da sua identidade docente está respaldada nos elementos mencionados e vem sendo constituída também com auxílio de um programa de indução à docência.

Em síntese, a trajetória da professora iniciante redimensiona nosso olhar para os elementos que constituem a identidade docente. Os caminhos percorridos pela PI apontam direções importantes para compreendermos aspectos essenciais do desenvolvimento profissional docente.

Caminhar com as narrativas de Lara nos faz também perceber que ensinar exige uma compreensão maior do papel do professor. Ela nos convida a refletir sobre como pensam e agem os professores iniciantes.

Lara vem se constituindo como professora alfabetizadora, compreendendo que as suas ações como docente também são uma forma de intervir no mundo. Em síntese, apresentamos o quadro referente aos aspectos que compõem os elementos da identidade docente de Lara.

**Quadro 16** Elementos que constituem a identidade docente de Lara.

<b>Elementos da trajetória pessoal</b>	
<b>Infância</b>	Primeiras experiências e referências, mãe professora da EI.
<b>Escolarização</b>	Experiências educacionais como aluna foram gratificantes, desde o período da educação infantil até o antigo pré.

<b>LARA</b>	<b>Escolha profissional</b>	As influências do contexto familiar podem estar relacionadas à sua escolha profissional.
	<b>Formação Inicial</b>	Elemento não identificado.
	<b>Inserção em um programa de indução (PHM)</b>	Considera importante a formação continuada para seu desenvolvimento profissional;  Oportunidade de trocas de experiência e auxílio no processo de tornar-se professora.
	<b>Elementos da trajetória profissional</b>	
	<b>Aspectos do contexto de atuação quando ingressou no PHM</b>	Sente falta de um direcionamento por parte da coordenação.
	<b>Tensões e superações</b>	Os conflitos são necessários para que os professores possam mobilizar-se na busca das resoluções. Ter outros olhares mais experientes ajuda a encontrar soluções para práticas mais efetivas.
	<b>Aprendizagens (contribuições do PHM)</b>	Reconhece a importância dos registros no diário reflexivo para perceber e analisar sua própria prática;  Aprendizagens corroboram a elaboração de suas estratégias de ensino;  Ampliação dos repertórios metodológicos e conhecimentos necessários para ensinar.

Fonte: elaborado pela autora.

O elemento **infância** aponta as primeiras experiências e referências de Lara sobre a docência, pois sua mãe era professora.

Nos relatos de Lara a respeito da fase de sua **escolarização**, mostrou-nos que as experiências educacionais como aluna foram gratificantes, desde o período da educação infantil até o antigo pré, mesmo tendo vivenciado algumas situações traumáticas. Os elementos da escolha profissional foram evidenciados por meio das influências do contexto familiar. Não foi possível identificar possíveis elementos da **formação inicial** de Lara, devido ao fato dela não ter concedido entrevista.

A professora iniciante considera importante a formação continuada para o seu desenvolvimento profissional, também como uma oportunidade de trocas de experiência, um auxílio no processo de tornar-se professora. Assim inferimos o elemento de sua **inserção em um programa de indução**.

Sobre os **aspectos do contexto quando ingressou no PHM**, Lara mencionou a falta de um direcionamento por parte da coordenação.

Os pontos do elemento da trajetória profissional que demonstraram as **aprendizagens (contribuições do PHM)** para a constituição da sua identidade de professora do ensino fundamental anos iniciais são: reconhecer a importância dos registros no diário reflexivo para perceber e analisar sua própria prática; aprendizagens por meio de estudo de caso de ensino, que corroboram a elaboração de suas estratégias de ensino e ampliação dos repertórios metodológicos e base de conhecimento.

As **tensões e superações** também foram elementos identificados na constituição da identidade de Lara. Em seu caso, parece que os conflitos impulsionaram para que ela se mobilizasse na busca das resoluções. Além disso, contar com outros olhares mais experientes a ajudou a delinear soluções mais efetivas.

#### 4.5 A TRAJETÓRIA DE RITA

*Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.*

*Cora Coralina<sup>30</sup>*

Rita tem 27 anos. Formou-se em Pedagogia numa instituição pública federal em 2013. Atualmente, é professora iniciante da rede estadual do interior do estado de São Paulo, atuando como professora auxiliar, e da rede privada de ensino, lecionando no quarto e no quinto anos. “Gosta muito” de ser professora, sente-se desafiada a cada dia e está sempre buscando novas formas de aprendizado que venham auxiliá-la em sua prática docente. “Gosta de dar” aulas para os anos finais do ensino fundamental I, e ainda não teve a oportunidade de lecionar na educação infantil, mas esse é um desafio que ainda quer se propor. É apaixonada pela disciplina de Matemática, por isso faz até uma pós-graduação com ênfase nessa área.

Rita é apaixonada por leitura e cinema, sempre que pode, está lendo um livro novo ou assistindo a algum filme. Gosta também de nadar, e ainda quer arriscar-se a correr. Sempre está buscando novas formas de aprendizado, gosta muito de estudar e acredita que é uma pessoa esforçada e dedicada. Rita considera ser “extremamente feliz”

---

<sup>30</sup> Frase escolhida pela PI para a construção do seu perfil na atividade do Módulo I no AVA.

ensinando seus alunos e “mais feliz ainda” ao perceber que eles também têm muito a lhe ensinar, pois ainda tem muito que aprender.

No Quadro 17, a seguir, exibimos as tarefas e ações desenvolvidas no AVA pela professora Rita.

**Quadro 17** Tarefas e ações realizadas no AVA – professora iniciante Rita.

<b>Título da tarefa</b>	<b>Ferramenta</b>	<b>Objetivos/sinopse</b>
<b>Contexto atual</b>	<b>Produção textual</b>	<p>Esta tarefa foi organizada a partir da experiência que a professora iniciante relatou em que lhe foram atribuídas aulas numa escola da rede estadual da cidade em que está atuando como professora auxiliar de um aluno com TEA (Transtorno do Espectro Autista), matriculado no 1º ano. Diante do exposto, a mentora sugeriu que relatasse sobre essa experiência, seguindo as questões abaixo como apoio para seu relato:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comente brevemente sobre a escola e a turma (Quantos alunos?; Como as crianças tratam o aluno?; Como a professora trabalha com ele?)</li> <li>- Quais são as atribuições de uma professora auxiliar? O que a diferencia da professora regente e professora de apoio?</li> <li>- Você apoia esse aluno em sala de aula ou realiza atividades extraclasse?</li> <li>- Quantas horas semanais dedica-se à sua função?</li> <li>- As atividades são planejadas por quem? Você recebe apoio de quem para prepará-las?</li> <li>- Quais são as principais dificuldades de aprendizagem do/a aluno/a?</li> <li>- Quais são as dificuldades encontradas por você no trabalho com esse aluno? O que tem feito para superá-las?</li> </ul> <p><b>Crterios de avaliao:</b>            Atender ao enunciado da atividade (elaborar a narrativa considerando os elementos elencados na comanda da tarefa);            Cumprir o prazo de entrega;            Utilizar adequadamente a norma culta da lngua.            Prazo: 08/05/2018 a 15/05/2018</p>
<b>Respondendo as indagaes sobre a apresentao do contexto profissional</b>	<b>Fórum/Produo textual</b>	A tarefa em que a PI respondeu as indagaes sobre a apresentao do cenrio profissional foi desenvolvida no fórum de interao com sua mentora.
<b>Interao entre PI e Juan</b>	<b>Fórum</b>	Rita trabalha em uma escola da rede estadual de ensino como professora auxiliar de um o aluno com TEA matriculado no 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir dessa informao, a tarefa é conduzida pela mentora. No fórum, mentora e professora iniciante conversam sobre a interao com o Juan (pseudônimo escolhido pela PI). Aponta algumas questes norteadoras: Em qual hipótese de escrita o Juan e os demais alunos da sala se encontram? O que você fez para obter o diagnóstico?

		Você observou avanços no desempenho desse aluno? Você prepara atividades diferentes daquelas que estão sendo desenvolvidas com os demais alunos? Que tipo de atividades trabalha com o Juan? É necessário fazer adaptação curricular? Que adaptação é essa e como a realiza? Como ocorre a interação da professora regente com o Juan?
<b>Registro no diário reflexivo</b>	<b>Diário</b>	O diário também é uma tarefa desenvolvida pela PI que revela suas experiências na fase de indução.

Fonte: elaborado pela autora.

#### 4.5.1 Elementos que constituem a identidade de Rita como professora

Rita iniciou seus caminhos pela docência em 2014 numa escola pública, com uma turma de quarto ano, o que foi bem desafiador para ela, mas ao mesmo tempo muito bom. Ficou por dois anos seguidos, 2015 e 2016, em outra instituição pública, com a mesma turma, acompanhando-os no quarto e no quinto anos. Para ela, foi muito bom trabalhar nessa escola, pois, como havia estudado lá quando criança, era um sonho retornar para essa instituição.

Diante do relato da PI, é possível extrair elementos que compõem a sua identificação com a profissão. A experiência de **escolarização** na **infância** aponta elementos importantes para pensar a constituição da identidade profissional de Rita. Sobre este aspecto, a docente narra:

Profissionalmente foi a escola em que me senti melhor e onde pude desenvolver práticas de ensino diferenciadas que me levaram a evoluir como profissional docente. Esse ano estou atuando com um quinto ano novamente, está sendo bem diferente estar nessa escola, pois a estrutura da mesma e o modo de gestão são o oposto do que já havia presenciado (Rita, tarefa – Carta de apresentação).

A professora também leciona na rede privada de ensino. Trabalhou por aproximadamente dois anos como auxiliar de ensino numa instituição privada. Considera ter aprendido várias coisas nessa instituição, mas ao mesmo tempo não se sentiu realizada como profissional, pois o cargo que ela ocupava não era valorizado, e isso a desestimulou.

Trabalha desde 2016 em outra instituição privada com duas salas, uma de quarto ano e outra de quinto ano, com as disciplinas de Matemática e de História/Geografia. Menciona que está sendo uma experiência muito boa, pois está vivenciando duas

realidades de ensino distintas, e isso também constitui sua identidade como profissional docente.

Rita já concluiu três pós-graduações com ênfases em Educação Matemática, Ludopedagogia e Educação Multicultural, está concluindo a quarta pós-graduação com ênfase em Metodologias e Práticas Educativas para o Ensino Fundamental e ainda ressalta que tem mais duas para iniciar – “Gosto bastante de estudar, acredito que ainda há muito para se aprender”. O Programa Híbrido de Mentoria veio, sem dúvidas, para acrescentar novos conhecimentos e novas visões sobre a prática de Rita, conforme iremos observar em seu depoimento.

Em uma das atividades realizadas no AVA, Rita descreve em seu diário os **aspectos do contexto de quando ingressou no PHM**. O seu primeiro ano de docência foi marcado por muita reflexão, dúvidas, incertezas, anseios e, no meio disso tudo, realizações, sonhos, novos objetivos e novas metas. Embora haja o choque da realidade evidenciado no período de indução à docência, há também as descobertas demonstradas nas palavras de Rita como as metas a serem atingidas (MARCELO, 2009).

O sonho de Rita sempre foi estar à frente de uma sala de aula, e isso se concretizou poucos meses após o seu término da faculdade. Para a PI, “Uma coisa que me marcou muito foi chegar à escola e encontrar meu nome na porta da sala. Para mim, isso foi a realização de um sonho e de muitos anos de estudo”.

Rita manifesta que:

Os primeiros meses de trabalho foram compostos de um misto de sensações, de alegres a tristes; muito trabalho e estudo. Tive dificuldades em lidar com a turma, pois alguns alunos tinham problemas comportamentais, o que me levou a fazer práticas que não queria como gritar; porém fui aos poucos percebendo que poderia criar novas estratégias para lidar com a questão da indisciplina em sala de aula, e utilizo essas estratégias até hoje (Rita, tarefa Fórum/produção textual – Respondendo as indagações sobre a apresentação do contexto profissional).

O relato da professora iniciante infere algumas **tensões** como elementos presentes na composição de sua identidade, as quais ela enfrentou nos primeiros meses de trabalho; contudo, é possível perceber uma postura consciente sobre sua prática – tinha dificuldades de lidar com a turma, o que a fez lidar de forma não pensada/planejada. No decorrer do processo de indução, Rita foi desenvolvendo reflexões e construindo novas estratégias

para lidar com suas tensões. Nesse aspecto, denota-se uma superação das tensões elaboradas no próprio contexto de início da docência.

Contemplamos as reflexões a respeito das tensões evocadas no relato de Rita sob a luz do referencial de Alsup (2006) e Olsen (2010). De acordo com os autores, o foco no desenvolvimento da identidade profissional dos professores iniciantes pode ser útil para lidar com as tensões. Assim, Olsen (2010) afirma que “o crescimento da aprendizagem profissional e o refinamento da identidade do professor nunca terminam, mas as dificuldades iniciais dão lugar a novos tipos de esperança e desafios” (p. 80).

A professora ainda revela que teve muitos desafios referentes à falta de apoio nesse processo de indução à docência.

A direção e a coordenação, ao invés de nos ajudar, diziam que aos poucos iríamos aprendendo e que com o passar dos anos íamos melhorando. A afirmação deles era verdadeira, aos poucos fui aprendendo e hoje me vejo uma profissional melhor em comparação ao meu primeiro ano de docência, porém naquele momento gostaria de ter recebido um apoio maior da unidade escolar e saber que as pessoas que estavam ali iriam me ajudar no que precisasse (Rita, tarefa Fórum/produção textual – Respondendo as indagações sobre a apresentação do contexto profissional).

De acordo com a PI, o auxílio, nesse início da docência, é essencial, mesmo percebendo que, em relação aos seus primeiros dias de atuação, hoje sente-se mais confiante. Contudo, vale ressaltar que nem todas as pessoas conseguem permanecer na profissão sem o apoio neste período de indução, como bem salienta Silva (2018, p. 101):

É preciso compreender que a fase de iniciação profissional tem características próprias e que, por isso, precisa ser considerada como uma etapa que requer total atenção das instituições que abrigam esses profissionais, seja por parte dos colegas mais experientes e/ou equipe gestora. O acolhimento ao professor iniciante pode ser determinante para o enfrentamento dos problemas e dificuldades vivenciados no contexto da escola, podendo, inclusive, definir o futuro profissional dos mesmos.

Ainda sobre a importância do apoio, Rita relata:

O que foi muito bom para mim nesse primeiro ano de docência é que recebi apoio de uma doutoranda da UFSCar, Rosana Maria Martins, havia conhecido ela durante uma disciplina optativa da UFSCar, “Narrativas na formação de professores”, e no curso online oferecido pelo portal dos professores “Narrativas de Formação em Matemática e Língua Portuguesa”. Ela passou a me ajudar nessas dúvidas e desafios e, juntas, através da escrita de narrativas fui compreendendo melhor

minha prática docente. Sempre que posso, reflito sobre minhas práticas através da escrita de narrativas e registros reflexivos. Se não fosse essa ajuda que tive nesse início creio que minha visão educacional e prática pedagógica seriam outras (Rita, tarefa – Diário).

O suporte dos pares é um elemento importante na constituição da identidade dos professores iniciantes. Conforme percebemos na narrativa de Rita, o contato com a doutoranda na disciplina agregou reflexões essenciais para o desenvolvimento da PI. O próprio relato de Rita reflete também os conhecimentos adquiridos com essa experiência formativa, pois ela revela níveis de reflexão e descrição de suas aprendizagens ao longo dessa vivência. Essa discussão também implica a importância dos registros no diário, a narrativa como uma forte potência de reflexão sobre a prática docente.

Diante do exposto sobre o apoio do contexto escolar, Rita acredita que as escolas precisariam se preparar melhor para receber professores no **início de carreira**, fazer reuniões, escutar as dúvidas e os anseios e dar apoio para que possam se desenvolver.

Percorrer o primeiro ano de docência foi um alívio para Rita. Ela olha para sua trajetória e observa que aprendeu muito neste período, no entanto revela que considera uma fase de sobrevivência:

É difícil nos adaptarmos às coisas, principalmente quando mudamos de lado, durante muitos anos eu fui a aluna que apreciava e admirava meus professores, mas ao final desse ano eu era a professora, e posso dizer com toda a certeza que quando me enxerguei como professora pude compreender que a cada ano eu teria novos desafios, teria que passar por novas experiências, mas que iria conseguir (Rita, tarefa – Diário).

Rita se reconhece como professora e faz uma projeção de si – é evidente que a sua identidade revela o modo como ela se vê nesse início de carreira. Além de compreender sua passagem de aluna para professora, a narrativa também pondera sobre esta fase de indução, afinal, de acordo com Marcelo (2009), Vaillant (2012), Mizukami et al. (2003), dentre outros, a iniciação à docência é o período de entrada na carreira docente, em que os professores experimentam os primeiros impactos com a realidade. As primeiras descobertas vão acontecendo e o professor percebe as contribuições da formação inicial, dos programas, dos diálogos e também das lacunas que estes deixaram.

A professora iniciante considera que várias coisas a fizeram continuar na profissão:

Ver o desenvolvimento de meus alunos, conseguir compreender que eu sabia ensinar e que havia contribuído para a formação de pessoas, mas o primordial, que ainda tinha muito a oferecer, por isso continuei nessa profissão e a cada dia busco formas de me aprimorar e melhorar minha prática docente (Rita, tarefa – Diário).

Observar sua própria evolução como professora por meio das suas aprendizagens e das aprendizagens de seus(suas) alunos(as) contribuiu para que Rita continuasse na profissão em que escolheu se desenvolver. Rita ainda relata sobre as alegrias da profissão:

Foram vários os momentos de alegria, é difícil elucidar apenas um, mas creio que algo que me marcou muito e me deixou extremamente feliz foi receber o carinho dos meus alunos, ver que alguns se espelhavam em mim, assim como eu já havia me espelhado em meus professores (Rita, Diário).

Percebe-se que o modo como os(as) alunos(as) da PI a tratam também contribui para que a docente permaneça motivada na profissão, como também a visão de referência que ela transmite para seus alunos, agregada ao que ela experimentou em suas vivências escolares – a identidade se constitui também nos olhares dos(as) alunos(as) e o que a professora vivenciou como aluna.

Os trechos a seguir apresentam um registro de interação entre a PI e sua mentora:

Achei bem legal a ideia desse fórum e podermos dialogar sobre essa minha nova experiência. Vou responder aos questionamentos levantados por você e, a partir deles, se necessário, vamos dialogando e pensando em novas formas de intervenção (Rita, tarefa fórum – Interação entre PI e Juan).

Como o excerto destaca, a PI relata a finalidade do fórum de interação proposto pela professora experiente/mentora. A mentora inicia as interações com questionamentos – disparos para reflexão da PI. Essa estratégia é importante para direcionar as práticas da professora iniciante, minimizando suas tensões em pensar novos meios de lidar com as limitações no percurso de indução.

O aluno Juan<sup>31</sup>, a meu ver, não possui ainda uma hipótese de escrita, ele ainda não conhece as letras do alfabeto, então estou trabalhando inicialmente com a apresentação das letras do alfabeto. Ele já conhece as vogais e trabalhamos até a consoante “D”. Reforço diariamente as

---

<sup>31</sup> Juan é um nome fictício escolhido pela própria professora para preservar a identidade do aluno.

letras já aprendidas para fixação dos conteúdos, espero até o final do bimestre fazer com que ele reconheça o restante do alfabeto, para que no segundo semestre eu consiga iniciar o trabalho com as famílias silábicas e palavras simples (Rita, tarefa fórum – Interação entre PI e Juan).

Rita traz o relato sobre sua prática com o aluno que possui transtorno do espectro autista (TEA). Nota-se na exposição da professora que ela apresenta **conhecimentos** específicos da alfabetização; expectativas frente ao seu planejamento de ensino. Esse elemento exposto na identidade da professora descreve características do trabalho docente – ter domínio do conteúdo de ensino é um fator fundamental, mas não suficiente ao professor, especialmente nos dias atuais. Nesse sentido, abraçamos a premissa de que o pensar orienta o fazer docente, ou seja, a prática educativa e teorias educacionais devem caminhar juntas (MIZUKAMI et al., 2003; MARCELO, 1999).

Nessa mesma direção, entendemos que a sala de aula é o resultado da interação de múltiplos fatores. A complexidade das demandas enfrentadas no cotidiano do trabalho docente desafia a professora; com isso, Rita, que atua com um aluno PAEE, necessita de tempo, espaço mental e oportunidades para aprender a lidar com as tensões desse início de carreira (MIZUKAMI et al., 2003).

Diante do relato, a professora iniciante precisa desenvolver métodos de alfabetização para seu aluno TEA. Em um dos momentos da interação no AVA, a mentora sugere um vídeo relacionado às práticas no processo de alfabetização. A respeito disso, ocorre a seguinte comunicação:

No vídeo é mostrado que as crianças precisam ler as palavras escritas, pois há uma relação entre o que elas escreveram e o que estão lendo. No meu caso, o Juan não fala, isso é um aspecto do TEA, algumas crianças autistas demoram a desenvolver a linguagem, nesse caso como devo proceder? (Rita, tarefa fórum – Interação entre PI e Juan).

Com isso, nota-se uma postura de busca por estratégias de ensino necessárias para o processo de alfabetização do aluno. Esta busca é imprescindível, pois, conforme salienta Gatti (2010, p. 1357), o curso de pedagogia não abrange a totalidade das demandas educacionais, pois,

Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização. A complexidade curricular exigida para esse curso é grande, notando-se

também, [...] a dispersão disciplinar que se impõe em função do tempo de duração do curso e sua carga horária (GATTI, 2010, p. 1357).

Por conseguinte, esses indícios revelam a necessidade de uma formação contínua, requerendo também que os professores compreendam suas trajetórias e necessidades formativas. Além do que, cabe salientar a existência de outra discussão necessária ao conceber que o conhecimento específico para a docência tem um componente prático e é (re)construído no exercício da profissão; por isso a experiência é essencial para a construção dos conhecimentos necessários à docência (MIZUKAMI, 2004). Essas afirmações são importantes para entendermos que, dentre os elementos que compõe a identidade profissional docente, existem complexidades inerentes ao processo de tornar-se professor(a).

No depoimento anterior, observa-se que Rita se apropria dos conceitos do vídeo sugerido pela mentora, porém tem dificuldade ao relacioná-lo com as necessidades de seu aluno. Com isso, pergunta como deve proceder neste caso, pois seu aluno não fala.

A mentora de Rita sugere que a PI faça uma sondagem. Quanto a isso, ela reage “Obrigada novamente pelas dicas! O conceito de sondagem está começando a fazer sentido para mim”.

Diante disso, a PI encontra um meio de fazer a sondagem com o aluno Juan trabalhando com animais, pois ele gosta desse tema. Por isso optou por fazer a sondagem com o campo semântico de animais, o que demonstra uma ótima estratégia e uma adaptação da professora em sua prática. Sobre isso, ajuíza Minetto (2008, p. 101): “O professor precisa organizar-se com antecedência, planejar com detalhes as atividades e registrar o que deu certo e depois rever de que modo às coisas poderiam ter sido melhores [...]”. Esses elementos condizem com as ideias de Shulman (1986) sobre o processo de raciocínio pedagógico do professor. Para Shulman (1986), os conhecimentos para a docência são acionados e (re)construídos pelo desenvolvimento de algumas etapas, que se iniciam pela compreensão dos propósitos e estrutura do conteúdo, perpassam pela ideia de transformação do conteúdo a ser ensinado, buscando-se, através da preparação, representação, seleção do conteúdo e das características dos estudantes, considerar o currículo e o conteúdo proposto, elegendo as melhores estratégias e metodologias de ensino conhecidas e levando em conta as especificidades dos alunos com o intuito de promover o ensino eficaz (etapa da instrução). Posteriormente, há o processo de avaliação das aprendizagens dos estudantes e reflexão acerca da situação de ensino e aprendizagem

proposta e da própria prática docente; todo esse processo resulta em novas compreensões (SHULMAN, 1986). São conhecimentos acionados, relacionados e construídos pelo(a) professor(a) no decorrer da sua prática docente.

Rita faz um diagnóstico do contexto de aprendizagem das crianças, mencionando que a maioria da sala em que leciona está na hipótese silábico-alfabética, alguns já estão alfabéticos e escrevendo pequenas frases. Este relato descreve as especificidades do nível de ensino em que a docente atua.

Referentemente aos conhecimentos específicos adquiridos em sua **formação inicial** para a sua atuação como alfabetizadora, a professora iniciante revela que:

Na faculdade vimos poucas coisas sobre essa temática. Na semana passada pude acompanhar durante alguns momentos a professora da sala fazendo a sondagem com os alunos. Acompanhei um aluno alfabético e um aluno silábico com valor. Para mim foi difícil compreender se houve ou não avanço no aluno silábico com valor, pois ainda não entendo muito bem o que faz uma criança avançar de uma hipótese para a outra. Você teria algum material que explica sobre as hipóteses de escrita e como avaliar se houve avanço nas mesmas? (Rita, tarefa fórum – Interação entre PI e Juan).

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), a formação inicial tem um papel de grande impacto na elaboração de práticas educativas consistentes. A respeito disso, a autora pondera:

O trabalho docente com portadores de necessidades educativas especiais na contemporaneidade deve combinar estes dois aspectos, o profissional e o intelectual, e para isso se impõe o desenvolvimento da capacidade de reelaborar conhecimentos. Desta maneira, durante a formação inicial, outras competências precisam ser trabalhadas, como elaboração, a definição, a reinterpretação de currículos e programas que propiciem a profissionalização, valorização e identificação docente (p. 131-132).

De fato, compreendemos que a identidade profissional docente se constitui nas concepções que o professor tem sobre o ensino – Rita está se constituindo como professora alfabetizadora na elaboração de novos conhecimentos específicos da área, ampliando seus repertórios teóricos/práticos.

Rita expõe que é bem esclarecida sobre os métodos de alfabetização, mas entende que precisa aprender e se desenvolver melhor nesse campo de ensino, portanto, busca o apoio da mentoria para a superação das suas limitações, pois, de fato, sua formação inicial deixou lacunas que podem ser preenchidas num processo de formação contínua.

Em outro momento, ela retoma a interação sobre o aluno Juan e apresenta uma compreensão sobre o processo de alfabetização – aos poucos, professora iniciante e aluno vão avançando num caminho contínuo. Rita avalia:

Juan avançou bastante desde quando comecei a trabalhar com ele, inicialmente ele reconhecia apenas as vogais “A” e “E”, agora ele já sabe todas as vogais e iniciamos o trabalho com as consoantes. Os avanços vêm aos poucos, é um trabalho de formiguinha, mas aos poucos vamos avançando, a cada dia é uma nova conquista e um novo aprendizado (Rita, tarefa fórum – Interação entre PI e Juan).

O contexto de atuação demonstra que o avanço do aluno Juan também se refere ao avanço da professora – aos poucos estão avançando. Observamos a identidade docente sendo construída nessa relação professora-aluno.

No excerto, observam-se tensões em seguir o planejamento da professora em sala. Cabe ressaltar que Rita é professora auxiliar em uma sala de ensino regular, ela acompanha o aluno Juan, planeja suas atividades de acordo com o que é proposto para aquele nível e também de acordo com que é possível para atender às necessidades do aluno. Conforme seu relato traduz:

Eu preparo as atividades do Juan, tento seguir o planejamento da professora da sala, porém às vezes não é possível, pois o nível que o aluno se encontra é diferente da sala de aula, mas em conversa com a professora da sala, pais e coordenação, acordamos que seria de muita valia que até o final do ano ele saia da escola conseguindo reconhecer as letras do alfabeto, seu nome, algumas famílias silábicas e os numerais (Rita, tarefa fórum – Interação entre PI e Juan).

Agregado ainda ao seu relato anterior, Rita salienta:

Trabalho com bastante atividades de Educação Infantil, principalmente atividades de reconhecimento das letras e de coordenação motora, pois o aluno ainda não tem a coordenação motora fina totalmente desenvolvida. Utilizo também algumas pastas de ensino estruturado, que eu mesma elaborei, com o objetivo de fazer com que o aluno avance no aprendizado. O aluno não consegue acompanhar a rotina de atividades da sala de aula, então é necessário adaptação do currículo, que eu mesma faço, pensando em formas de melhorar o desempenho dele (Rita, tarefa fórum – Interação entre PI e Juan).

Sobre o relato, compreende-se que a professora iniciante entende a necessidade de elaborar suas estratégias de ensino para o avanço do aluno. Rita demonstra possuir domínio de conhecimentos de conteúdos específicos da educação infantil, como também de alfabetização. Esse aspecto é importante nesse início de carreira – ter clareza do que e de como ensinar.

O depoimento de Rita também aponta uma discussão a respeito da formação inicial e a necessidade da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente – aprendizagem dos alunos.

Como não tenho aprofundamento na área de Educação Especial e por ver que essa é uma realidade que as escolas estão enfrentando, resolvi iniciar uma pós-graduação na área de Psicopedagogia com ênfase para a Educação Especial. Quero me aprofundar no assunto, para estar cada vez mais capacitada para receber esses alunos e poder contribuir para o processo de aprendizagem dos mesmos (Rita, tarefa produção textual – Contexto atual).

A respeito da sua atuação com aluno PAEE, a PI relata que a professora regente inclui Juan em todas as atividades, mas não consegue acompanhá-lo diariamente, pois é necessário desenvolver algum trabalho diferenciado com os alunos que estão apresentando dificuldade no processo de alfabetização. Porém, a PI se preocupa com ele, e sempre estão conversando sobre o avanço do aluno e o que ele está aprendendo.

Referentemente a esse relato, percebemos que não existe de fato uma inclusão do aluno no contexto regular de ensino. Segundo Mantoan (1997), uma das metas da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que deverá adaptar-se às particularidades de todos(as) os(as) alunos(as). Portanto, à medida que as práticas educacionais excludentes vão dando lugar à unificação das modalidades de educação, regular e especial, em um sistema único de ensino, atinge-se um objetivo importante de conquista para uma reforma educacional mais ampla, em que todos(as) os(as) alunos(as) passem a ter suas necessidades educacionais atendidas dentro da educação regular.

Cabe ponderarmos que a inclusão escolar não compete com um paradigma tradicional de educação, e, desse modo, uma formação do professor nessa direção requer um planejamento distinto das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, tendo em vista que as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional (MANTOAN, 2003, p. 43).

Em outra atividade direcionada no ambiente virtual de aprendizagem, a PI descreve o contexto profissional e algumas mudanças:

Respondendo agora sobre as indagações levantadas sobre a apresentação do contexto profissional, posso dizer que todo o material do Sistema [nome ocultado] está passando por modificações. Os especialistas da escola estão acompanhando toda a nova mudança da Base Nacional Curricular Comum e, conforme os materiais são disponibilizados, eles começam a refletir sobre a mudança dentro das séries/dos anos de ensino. Tivemos um encontro geral com os supervisores e indaguei sobre o motivo do Sistema [nome ocultado] já modificar o material e fui informada que a visão da instituição é seguir algo que estará disponível logo mais, então eles estão fazendo as alterações curriculares antecipadamente. Indaguei ainda se haverá mais modificações e as professoras informaram que possivelmente sim, pois como a Base está em fase final de escrita, algumas coisas ainda deverão ser modificadas, porém como elas mesmas disseram, serão pequenos detalhes (Rita, Atividade – Respondendo as indagações sobre a apresentação do contexto profissional).

A PI demonstra um nível interessante de reflexão, ao indagar as mudanças curriculares e perceber que precisa analisar o novo material. Ademais, revela um considerável domínio de conhecimento pedagógico (MIZUKAMI et al., 2003):

Ainda não tive tempo para me aprofundar na nova Base, está entre as muitas coisas que ainda preciso ler, mas pensando sobre a mudança do material da série que atuo, as mudanças foram bem visíveis, no material passado os temas de Geografia, como, por exemplo, cartografia, eram pouco trabalhados, nesse novo material eles ganharam um novo espaço e aprofundamento; os temas de História eram apresentados sintetizados, pois eles seriam retomados e aprofundados no 5º ano, porém esse ano o material veio mais elaborado e os temas são os mesmos que o do 5º ano, ou seja, ano que vem o material do 5º ano passará por modificações (Rita, Atividade – Respondendo as indagações sobre a apresentação do contexto profissional).

De acordo com o relato, quando Rita menciona alguns aspectos curriculares, reiteramos que a constituição da identidade é influenciada também pelos contextos (RODGERS; SCOTT, 2008). Embora não tenha revelado suas concepções a respeito das mudanças na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ou se concorda com as alterações, é possível captarmos o início da busca por conhecimentos importantes para a sua atuação docente.

Em outro momento de seu relato, Rita menciona que gosta bastante de ministrar as aulas de Matemática, História e Geografia. Sempre foi apaixonada por História, por

isso se diverte dando essas aulas. Matemática, para ela, é um desafio, relata que aprendeu a gostar dessa disciplina na faculdade, o que demonstra um elemento importante na formação inicial – o papel da **formação inicial** na construção de novas concepções pedagógicas. Rita consegue enxergar beleza na disciplina matemática e observa que, com o passar dos anos e da experiência adquirida, está se aprofundando no tema. Não sente dificuldade para ministrá-las, mas percebe que, “mesmo o conteúdo sendo ‘igual’ a cada ano, é uma nova experiência. Cada turma absorve os conteúdos de uma forma diferente e as tensões do ensino surgem conforme as dificuldades dos alunos”.

Portanto, o relato suscita que as tensões se apresentam em diversos contextos, independentem dos anos de experiência e dos conhecimentos que se tem, pois existem diversos fatores do contexto que implicam novos desafios.

Rita percebe que a sua formação inicial, mesmo tendo sido ampla, conforme seu relato, não a preparou para essa realidade educacional, e considera que:

Ainda há muito a se melhorar e que há muito para se aprender, mas aos poucos vou trilhando esse caminho e me especializando, pensando sempre em priorizar o ensino/aprendizado desses alunos (Rita, tarefa fórum/produção textual – Respondendo as indagações sobre a apresentação do contexto profissional).

Sendo assim, de acordo com o já visto pela literatura na área de Formação de Professores, a docência demanda um conhecimento prático que é (re)construído pela experiência. Portanto, a identidade profissional é construída mediante essas relações entre conhecimento prático e experiência.

Para Rita, o primeiro ano de docência foi marcado por muita reflexão, dúvidas, incertezas, anseios, mas também realizações e perspectivas. O processo de indução possibilitou o desenvolvimento profissional da professora, assim ilustrando: os elementos que constituem a identidade de professora dos anos iniciais do ensino fundamental; reflexões que possibilitaram a construção de novas estratégias para lidar com suas tensões; a superação das tensões sendo elaboradas no próprio contexto de início da docência e constituição identitária; o suporte dos pares também como um elemento imprescindível nesse processo contínuo de construção e (re)construção de si; a sobrevivência do choque inicial, que revela as aprendizagens neste período, como também a própria evolução como professora por meio das suas aprendizagens e das aprendizagens de seus(suas) alunos(as).

Conforme Rita menciona, aos poucos está trilhando o caminho da docência em busca de conhecimentos que a ajudem a minimizar os conflitos desse início, bem como a consolidação de seus repertórios pedagógicos.

A trajetória de Rita aprofunda o olhar para os elementos que constituem sua identidade como professora dos anos iniciais do ensino fundamental – aprendendo a ensinar; aprendendo a ser professora dos anos iniciais/alfabetizadora de aluno(a) TEA.

Em síntese, o quadro, abaixo, referente aos aspectos que compõem os elementos da identidade docente de Rita.

**Quadro 18** Elementos que constituem a identidade docente de Rita.

<b>RITA</b>	<b>Elementos da trajetória pessoal</b>	
	<b>Infância</b>	Elemento não identificado.
	<b>Escolarização</b>	Visão de referência que ela transmite para seus alunos, agregado ao que ela experimentou em suas vivências escolares.
	<b>Escolha profissional</b>	Elemento não identificado.
	<b>Formação Inicial</b>	Aprendeu a gostar da disciplina de matemática na faculdade;  Formação inicial deixou lacunas que podem ser preenchidas num processo de formação contínua.
	<b>Inserção em um programa de indução (PHM)</b>	Possibilidade para acrescentar/construir novos conhecimentos e novas visões sobre a prática.
	<b>Elementos da trajetória profissional</b>	
	<b>Aspectos do contexto de atuação quando ingressou no PHM</b>	Falta de apoio no contexto de atuação;  Recebeu apoio de uma doutoranda da UFSCar;  O suporte dos pares é um elemento importante na constituição da identidade dos professores iniciantes.
	<b>Tensões e superações</b>	Primeiro ano de docência foi marcado por muita reflexão, dúvidas, incertezas, anseios, realizações, sonhos, novos objetivos e novas metas;  Falta de apoio no contexto de trabalho;

		Suporte dos pares no contexto de formação contínua para o processo de superação das tensões;  Sentimento de sobrevivência.
	<b>Aprendizagens (contribuições do PHM)</b>	Observa sua própria evolução como professora por meio das suas aprendizagens e das aprendizagens de seus(as) alunos(as).

Fonte: elaborado pela autora.

A trajetória da professora iniciante esclarece os elementos que constituem sua identidade nesse processo de indução à docência. De acordo com Lagoeiro (2019, p. 105), a identidade docente deve ser compreendida como uma trajetória de processos, pelos quais o desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência vão se constituindo, transformando-se e ganhando novas perspectivas à medida que o percurso formativo se desenvolve. Nessa direção, encontramos na trajetória de Rita elementos pessoais e profissionais que descrevem o modo como ela se constitui como docente. Logo, torna-se também um processo intersubjetivo, em que a docente se desenvolve em contextos diversos e sofre influências internas, ligadas à sua trajetória individual, e externas, de acordo com os contextos políticos, sociais, formativos (RAMOS; ROLDÃO, 2013).

O elemento **infância** que compõe a trajetória pessoal não foi identificado na narrativa de Rita, lembrando que ela não pode conceder entrevista.

A fase de **escolarização** mostrou a visão de referência que a professora transmite para seus alunos, concomitantemente ao que ela experimentou em suas vivências escolares.

A **escolha profissional** também foi um elemento não identificado nos relatos da professora iniciante. Do mesmo modo, ressaltamos o fato dela não ter concedido entrevista. Fator este que dificultou a coleta desse dado.

Rita revelou um dado interessante sobre o papel da **formação inicial** na construção de novas concepções, pois aprendeu a gostar da disciplina de Matemática na faculdade. Além de apresentar a insuficiência da formação inicial para o desenvolvimento profissional docente, tendo em vista que este deixou lacunas que só podem ser preenchidas num processo de formação contínua.

O contexto de **Inserção em um programa de indução** revela que a professora busca acrescentar novos conhecimentos e novas visões a respeito de sua prática.

Referente aos **Aspectos do contexto de atuação quando ingressou no PHM**, a docente mencionou a falta de apoio no espaço de atuação; recebeu apoio apenas de uma doutoranda da UFSCar; além disso, revelou que o suporte dos pares é um elemento importante na constituição da identidade dos professores iniciantes.

No que diz respeito aos elementos de **Tensões e superações**, o primeiro ano da docência foi marcado por muita reflexão, dúvidas, incertezas, anseios, realizações, sonhos, novos objetivos e novas metas; falta de apoio; suporte dos pares e sobrevivência.

As **Aprendizagens (contribuições do PHM)** foram interpretadas a partir da observação da sua própria evolução como professora por meio das suas aprendizagens e das aprendizagens de seus(suas) alunos(as).

A seguir, pontuamos as impressões gerais do trabalho, bem como as contribuições que esta pesquisa científica nos revela enquanto produção acadêmica.

## V A ESTRADA VAI ALÉM DO QUE SE VÊ

Caro(a) leitor(a), no início dessa dissertação de mestrado relatei minha trajetória de vida/formação. Convidei-o(a) a uma viagem para percorrermos juntos(as), com o único propósito de compreendermos os motivos que me fizeram escrever este trabalho. Embarcamos numa viagem repleta de experiências, trajetórias – pessoais e profissionais.

O princípio itinerante da pesquisadora abriu caminhos para os percursos de Ana, Diana, Gabriela, Lara e Rita. Com elas, carregamos muitas bagagens, descobrimos lugares, vimos o que não havíamos visto, voltamos aos passos que foram dados, descobrimos novas formas de olhar para o desenvolvimento profissional docente – aprendemos sobre os elementos que constituem a identidade docente, em construção.

Neste ponto, paramos para contemplar as paisagens das trajetórias, pois esse momento não se trata do fim de uma viagem, mas sim o começo de outra. Portanto, cabem nossas considerações a respeito de tudo que foi apreciado.

No início deste trabalho nos perguntamos: “De que maneiras ocorrem a constituição da identidade profissional de professoras iniciantes que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental?”. Por meio dos objetivos traçados, desenvolvemos nossas análises, constatamos nossas ideias e perspectivas defendidas ao longo deste estudo. A constituição da identidade profissional docente perpassa por múltiplos contextos que estão interligados às trajetórias pessoais e profissionais dos indivíduos. Com isso, concebemos alguns elementos que explicam a hipótese investigativa que se confirma nas análises.

Apresentamos os resultados que constituem nossos olhares sobre as análises realizadas. Como mostramos no capítulo anterior, caminhamos num percurso repleto de intensas experiências formativas, sob o próprio olhar das professoras, tanto do contexto pessoal de suas histórias de vida quanto profissional, de socialização e iniciação à docência.

Conforme visualizamos, as narrativas revelam elementos da trajetória pessoal e profissional das professoras iniciantes. Neste momento, detalhamos nosso olhar para as trajetórias individuais e coletivas, com a intenção de delinear os contextos, apontar divergências e convergências nas trajetórias das participantes, pois, embora suas trajetórias sejam semelhantes, existem particularidades e contextos próprios.

Neste contexto, os objetivos delineados nos conectaram aos resultados apresentados. No decorrer da análise, compreendemos que os elementos das trajetórias pessoal e profissional influenciam a constituição da identidade profissional de Ana, Diana, Gabriela, Lara e Rita – professoras iniciantes e participantes de um programa de indução à docência.

Diante do cenário de iniciação à docência e do contexto de um programa de indução, caracterizamos as tensões e superação dessas tensões no início de carreira; identificamos as aprendizagens [contribuições do PHM] no início da carreira e Identificamos elementos dos conhecimentos para a docência das PIs.

Referentemente à dimensão da trajetória pessoal, os dados nos mostraram, correlacionado com o que já foi apontado pela literatura da área de Formação de Professores, que as experiências pessoais influenciam na postura profissional. Assim, a identidade profissional docente não é fixa, constitui-se em um processo contínuo que perpassa ao longo da vida e sofre diversas influências.

Para todas as professoras, o início da carreira foi um momento repleto de tensões – insegurança, incertezas, anseios e dificuldades em conectar os conhecimentos teóricos com a prática. Embora as tensões tenham sido conflituosas, mostraram-se necessárias para que as professoras pudessem mobilizar-se na busca das resoluções e assim ampliar seus quadros de referências para atuação profissional. Outro ponto de destaque apontou que os olhares mais experientes ajudam a encontrar soluções para práticas mais efetivas. A tensão a respeito das condições de trabalho – dupla jornada de mulher e professora – também foi manifestada nos relatos.

O auxílio dos pares, principalmente o suporte da mentoria, apareceu como uma das principais fontes de superação das tensões.

As aprendizagens proporcionadas pelo PHM corroboraram as reflexões sobre as práticas, nas interações com a mentora, o que contribuiu para ampliar a visão das professoras sobre as especificidades do fazer docente e as concepções dos níveis de ensino.

As professoras Ana e Diana, que atuam na educação infantil, descreveram seus contextos de atuação, que, embora semelhantes nas demandas e dificuldades, possuem conhecimentos distintos sobre as especificidades desse nível de ensino – conhecimentos da docência.

Ana compreende, de certo modo, que o processo educativo da criança é influenciado pela internalização de valores, crenças, normas e representações sociais que

contribuem com o processo de desenvolvimento corporal, cultural, psicológico e social. Para ela, a educação infantil é uma fase importante em que a criança desenvolve competências essenciais que irão lhe preparar para o processo de alfabetização.

Diana revelou concepções um tanto quanto preocupantes, pois mencionou que as práticas de cuidado são importantes nessa etapa, no entanto não compreende a educação infantil como um processo de desenvolvimento psicossocial da criança e parece conceber uma visão escolarizada da educação infantil. Esse dado nos mostra que as tensões são ocasionadas também pela ausência de conhecimentos específicos da educação infantil. Nesse caso, ocorre uma quebra de crenças pessoais, o que, de fato, não é algo simples. Contudo, considerando o PHM como um programa de indução, tendo o foco no desenvolvimento profissional docente, este pode contribuir para as mudanças de paradigmas – compreender suas próprias concepções é um elemento importante para o desenvolvimento e constituição da identidade profissional docente.

Outro aspecto importante a ser considerado é o fato de que as professoras iniciantes parecem desenvolver sua identidade profissional de maneira positiva após terem vivenciado algumas tensões, conforme identificamos na trajetória profissional de Diana, em que a conexão entre as subjetividades pessoais e ideologias se confrontaram com sua prática. Isto ocorreu, por exemplo, no momento em que ela não compreendia o processo de desenvolvimento infantil, ou seja, o pessoal e o profissional, de certo modo, entraram em conflito (ALSUP, 2006; BEIJAARD; MEIJER; VERLOP, 2004). No entanto, o PHM surgiu como uma maneira da professora refletir alguns conceitos teóricos, e fez com que ela fosse provocada a enxergar suas concepções de outra forma. Deste modo, as tensões podem abrir “novos tipos de esperança e novos desafios” para os professores iniciantes (OLSEN, 2010). Com isso, repensamos o papel das tensões. Devemos eliminá-las a ponto do iniciante pensar que o experiente não tem tensões?

Assim como a educação infantil, o ensino fundamental – anos iniciais possui suas especificidades. Gabriela, Lara e Rita apresentaram algumas facetas do trabalho docente neste contexto, ora apresentando conhecimentos específicos da alfabetização, ora apontando necessidades de uma formação contínua que as auxilie com as tensões enfrentadas neste percurso, principalmente no caso de Gabriela e Lara, em que ambas atuam com crianças do PAEE.

Embora reconheçamos a necessidade de uma formação contínua, há de se considerar que os conhecimentos para a docência das PIs são construídos ao longo de sua atuação, bem como na construção e (re)construção de concepções e métodos. Sabe-se que

existem múltiplos elementos que compõem a base de conhecimento para a docência, a saber, conhecimentos do conteúdo específico e conhecimento pedagógico, que, juntos, se transformam no conhecimento pedagógico do conteúdo – a base de conhecimento necessária para o ensino (SHULMAN, 1986). Os dados demonstram alguns conhecimentos das professoras para a docência – conhecimento do conteúdo específico do estudante PAEE; alfabetização; música. Além de conhecimentos pedagógicos – conhecer as características dos alunos, projetos curriculares e contexto de trabalho, por exemplo.

Desse modo, os dados evidenciam tensões que fazem parte do processo de constituição da identidade docente, podem ser positivas para o desenvolvimento do professor, porém podem impactar de forma negativa, caso não haja um suporte profissional que acompanhe essa fase de indução. É importante a visibilidade das tensões, uma vez que elas podem ser mais fáceis de serem reconhecidas e refletidas por professores iniciantes, professores formadores, coordenadores nas escolas e mentores. Além do que, como nos direciona a literatura, as tensões podem ser de grande importância para o desenvolvimento da identidade profissional dos professores, seja positiva ou negativamente (ALSUP, 2006; OLSEN, 2010; SMAGORINSKY et al., 2004). Sendo assim, a conscientização sobre as tensões de educadores e mentores nas escolas pode ser útil para fornecer aos professores iniciantes o apoio adequado.

As professoras iniciantes mencionaram alguns aspectos interessantes sobre a formação inicial – Ana passou a se enxergar como professora da educação infantil, a partir dos estágios; já Rita diz ter aprendido a gostar de matemática na formação inicial. Todas demonstraram a importância de um apoio profissional nesta fase de indução.

Assim, os resultados apresentados reverberam elementos indispensáveis a respeito do modo como encaramos o desenvolvimento profissional docente. As várias faces do processo de constituição da identidade profissional nos comprovam a importância de analisar as trajetórias pessoais e profissionais dos professores, pois compreender esses elementos é, de fato, necessário para buscarmos novas formas de intervir na formação contínua desses profissionais. Nesta perspectiva, temos diante de nós uma metáfora: a imagem de um dado representando a identidade profissional. As faces compõem um todo e devem ter harmonia, isto é, deve ser a mesma massa em todas as suas faces, caso contrário, a tendência é que a massa com peso maior vire em direção à superfície, assim, o dado pode cair mais vezes apontando o mesmo número. Os programas

de indução buscam a harmonia das faces. Quando uma face é evidenciada, a outra não é desconsiderada; ela não está visível, mas existe e a harmonia do dado depende dela.

No caminhar das trajetórias pessoais e profissionais, percebemos que existem algumas tensões que permeiam o início da docência. Visualizamos um período conflituoso da vida profissional docente, pois, além de marcar a passagem de aluno(a) para professor(a), existem aspectos pessoais, como as crenças e valores, que influenciam na construção de concepções do fazer docente. A pesquisa evidenciou a importância de uma formação contínua, e, assim, traduz a essencial relevância dos programas de indução, uma vez que percebemos o fator indispensável na constituição identitária do professor: o acompanhamento desses profissionais no momento em que ingressam no contexto escolar, amenizam as tensões, condicionam novas perspectivas, providencia quebra de paradigmas, amplia os repertórios teóricos/metodológicos dos(as) professores(as). Sendo assim, ainda que não tenha sido objeto da pesquisa, o Programa Híbrido de Mentoria – PHM se confirmou como um cenário importante para o desenvolvimento profissional docente, contribuindo para a constituição de uma identidade em construção permanente.

Além disso, a investigação apontou o método narrativo na formação continuada como uma ferramenta eficaz para a compreensão dos contextos apresentados. A visão binocular das narrativas contextualizou uma realidade interna das participantes e, por outro lado, circunscreveu o relato em um contexto externo, ou seja, as relações evidenciadas nos espaços de trabalho (BOLÍVAR BOTIA, 2002).

Diante do exposto, reiteramos que os aspectos contextuais assinalam questões cujas reflexões são necessárias nessa fase de indução, pois estes requerem dos(as) professores(as) a propriedade de conhecimentos necessários que os apoiem em suas práticas e pelo fato de que essas forças contextuais influenciam a constituição da identidade profissional (RODGERS; SCOTT, 2008). Afinal, os contextos inevitavelmente moldam as noções de quem percebemos ser e como os outros nos percebem. Por essa ótica, as características, as demandas e as normas que regem cada contexto se conectam com a constituição da maneira como o profissional se vê enquanto docente, com as negociações que ele vai estabelecendo, com o modo como é reconhecido pelo outro e com os conhecimentos e práticas de atuação demandados para cada contexto. Portanto, esses aspectos externos vão influenciando na constituição da identidade profissional das iniciantes.

Os resultados da pesquisa nos deixam pistas de como identificar processos da aprendizagem e desenvolvimento da docência, sobretudo caracterizando os contextos de

indução, apontando as diversas maneiras que cada profissional vai se constituindo, seja por uma ótica da formação inicial ou no início de carreira.

Nesse mote, verificamos os conhecimentos adquiridos pelas iniciantes por fontes teóricas e pela experiência. Logo, os dados ampliam nossa visão a respeito da necessidade de uma formação inicial que possibilite a construção e (re)construção de concepções; que promova a compreensão dos elementos pertencentes do trabalho docente; que incentive a busca por investimentos profissionais para a ampliação de saberes; e que também colabore para a ampliação das visões de como os(as) professores(as) pensam e como aprendem a ser professor(a).

Portanto, em termos acadêmicos consideramos que a pesquisa possibilitou discorrermos sobre a revisão e possíveis reformas do currículo dos cursos de formação inicial, como também novas propostas curriculares para a construção de programas de indução e/ou políticas públicas para a formação contínua. Desse modo, o Programa Híbrido de Mentoria – PHM, enquanto programa de indução à docência, demonstrou contribuições relevantes e necessárias para os diversos limites do início de carreira. Com isso, ponderamos que este modelo de programa pode ser um exemplo de política pública a ser seguido, pois assim podemos ter alcance maior do número de professores(as) iniciantes sendo acompanhados(as), refletindo, portanto, no desenvolvimento e qualidade do ensino no país.

Enfim, ressalto que a chegada até aqui é também um ponto de partida, pois o que foi construído revelam minhas perspectivas, seja como pesquisadora e/ou professora iniciante. Sem dúvidas, trilhar com as narrativas das histórias de vida das professoras iniciantes dessa investigação consagrou uma nova maneira de enxergar a minha própria trajetória, influenciando diretamente minhas projeções profissionais. Por isso, escrevo com a convicção de que este estudo abriu novos caminhos para a infundável estrada do campo educacional, especialmente na construção de novos cenários para a formação de professores. Reconhecemos que, embora haja uma considerável contribuição, ainda há muito que ser construído, pois a estrada do desenvolvimento profissional docente vai além do que se vê.

O estudo alcançou conhecimentos importantes para a aprendizagem da docência. Redimensionou um novo olhar de como os professores(as) aprendem a ensinar; o que precisam saber para ensinar; como constroem conhecimentos (MIZUKAMI, 2004).

A investigação também contribuiu para compreendermos quais as principais tensões enfrentadas pelos(as) professores(as) no início de carreira, assim essa

compreensão possibilita a ampliação de estratégias teóricas e metodológicas, como casos de ensino, pois, de acordo com Shulman (1986, p. 208) e Mizukami (2004, p. 43), “nós não aprendemos a partir da experiência; nós aprendemos pensado sobre nossa experiência”. Desse modo, os casos de ensino são narrativas que possibilitam reflexões importantes sobre o ensino e, como instrumentos metodológicos, devem estar presentes tanto nos currículos dos cursos de formação inicial quanto nas bases curriculares dos programas de indução à docência. Com isso, almejamos que essa pesquisa possa influenciar novas propostas investigativas, motivar novas políticas educacionais, quer seja para a valorização profissional docente, quer seja com o compromisso de promover uma formação contínua de qualidade.

O fim dessa viagem investigativa também nos proporcionou questionamentos relevantes para futuras pesquisas com foco na trajetória contínua do desenvolvimento profissional docente: Além dos elementos apresentados, existem outros elementos das trajetórias pessoais e profissionais que também impactam na constituição da identidade do(a) professor(a)? A compreensão desses elementos por parte dos(as) professores(as) podem auxiliá-los no processo da aprendizagem da docência? De que maneiras? A compreensão desses elementos por parte dos(as) mentores(as) ajudam a construir melhores estratégias de acompanhamento para os(as) professores(as) iniciantes? Esses são apenas alguns questionamentos que permitem conjecturarmos outras vias construtivas para o campo da formação de professores(as), outras formas de construir novas fontes de aprendizagem para a docência de professores(as) iniciantes.

Finalmente, concluo a escrita deste estudo reiterando o caráter formativo pessoal e profissional agregado à minha trajetória. De fato, esse momento é importante para evidenciar que as experiências vivenciadas durante o processo investigativo consagraram a quebra de barreiras e superação dos limites que atravessaram o meu percurso enquanto pesquisadora. É necessário salientar a importância dos fatores que me fizeram chegar até aqui. Além do incentivo de grandes mestres ao longo da estrada, conforme mencionei no início do trabalho, de certo, o incentivo das políticas públicas educacionais foram portas de saída para que eu desbravasse o mundo do conhecimento. Logo, reconheço que ter sido bolsista na graduação por meio do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) foi necessário para que eu pudesse dar continuidade aos estudos e chegar até a pós-graduação. O auxílio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) foi essencial para a realização deste trabalho de

mestrado e sem dúvidas esta experiência apontou outras perspectivas para o meu desenvolvimento profissional docente.

Toda chegada é um ponto de partida. Nessa chegada, registro a valoração necessária que consiste nas políticas públicas educacionais para a formação de professores, e, como ponto de partida, enfatizo a relevância desse estudo para confirmar o compromisso e investimento em políticas educacionais que carecemos para ampliar o acesso ao conhecimento, bem como para possibilitar a travessia por novos caminhos rumo à justiça social.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. C. B. **Supervisão e colaboração**. Uma relação para o desenvolvimento. Porto: Porto Editora, 2013.

ALMEIDA, P.; ANDRÉ, M. E. D. A.; BARRETO, E. S. S.; GATTI, B. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. – Brasília: UNESCO, 2019.

ALSUP, J. **Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2006.

ALVES, C. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 36., 2013, Goiânia. (Congresso).

ALVES, R. **O melhor de Rubem Alves**. Organização: Samuel Ramos Lago. Curitiba: Editora Nossa Cultura, 2008.

ANDRÉ, M. **Pesquisas sobre formação de professores: uma análise das racionalidades**. Endipe, 2006.

ANDRÉ, M. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. *In: DALBEN, Ângela I. L. F. et al. Didática: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 273-283.

ANDRÉ, M. Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil. *In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA*, 3., 2012, Santiago. **Anais** [...]. Santiago, 2012.

ARAÚJO, T. M. et al. Diferenciais de gênero no trabalho docente e repercussões sobre a saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p. 1117-1129, 2006.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres.** Petrópolis: Vozes, 2004.

BARBISAN, C.; MEGID, M. Categorias de narrativas: principais usos em pesquisas e formação de pedagogas. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 20, n. 4, p. 979-996. out./dez. 2018.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, n. 20, p. 107-128, 2004.

BENJAMIN, W. O Narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Obras Escolhidas. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política.** Brasília: Editora brasiliense, 1985.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** 1988.

BRASIL. **Lei Federal 8069/90.** Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Gerais.** Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. 562 p.

BOLÍVAR BOTIA, A. “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfica co-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Cidade do México, v. 4, n. 1, 2002.

BONETTI, N. A especificidade da docência na Educação Infantil no âmbito dos documentos oficiais após a LDB 9394/96.2004. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRUNER, J. **Actual minds, possible worlds**. Cambridge: Harvard University, 1986.

BRUNER, J. **Actos de significado**: para uma psicologia cultural. Lisboa: Edições 70, 1990.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 6 anos: modelos em debate. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 126-142, 1999.

CARTOLANO, M.T.P. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. **Cad. CEDES**, [online], v. 19, n. 46, p. 29-40, 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000300004>. Acesso em: 10 jun. 2019.

CESÁRIO, P. M.; ANUNCIATO, R. M. M. **Programa híbrido de mentoria (phm)**: a familiaridade com o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de professoras iniciantes participantes. Anais CIET-EnPED: 2018 – Educação e Tecnologias: Aprendizagem e construção do conhecimento. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/392>. Acesso em: 20 set. 2019.

CERISARA, A. B.; ROCHA, E. A. C.; SILVA FILHO, J. J. Educação infantil: uma trajetória de pesquisa e indicações para a avaliação de contextos educativos. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CORSARO, W. **The Sociology of Childhood**. Califórnia: Pine Forge Press, 1997.

CORTAZZI, M. **Narrative analysis**. Londres: Falmer Press, 1993.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P.S. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

DUBAR, C. Para uma teoria sociológica da identidade. *In: DUBAR, C. A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais.* Porto: Porto Editora, 1997.

DUBAR, C. **A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EHRICH, L. C.; KIMBER, M.; MILLWATER, J.; CRANSTON, N.. Ethical dilemmas: A model to understand teacher practice. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, 17(2), p. 173-185, 2011.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** Bauru: EDUSC, 1999.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? *In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (org.). Pesquisa qualitativa em educação matemática.* Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREIRE, P. **Política e educação.** Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.

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

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FLORES, M. A. La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. *In: MARCELO, C. (coord.). El profesorado principiante: Inserción a la docencia.* Barcelona: Octaedro, 2009.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. **Autonomia da Escola.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Guia da escola cidadã, v. 1).

GALVÃO, C. **Artigo apresentado na Conferência Internacional de Investigação em Educação**, no Instituto Politécnico de Viana do Castelo – Escola Superior de Educação, em 5 e 6 de dezembro de 2002. Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

GASBARRO, A. L. M. **Estrutura e Organização da escola de Educação Infantil**. São Paulo: Sol, 2011.

GATTI, B. Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. **Educação & Linguagem**, PUC-SP, ano 10, n. 15, p. 269-283, jun. 2007.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 16 maio. 2019.

GATTI, B. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, (100), p. 33-46, 2014.

GATTI, B. A formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, [s.l.], v. 17, n. 53, p. 721-737, ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429/1773>. Acesso em: 23 mar. 2020.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. S; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENO-SACRISTÁN, J. Consciência y acciósón sobre la práctica como liberación profesional. In: IBERNÓN, E. (Org). **La formación permanente del profesorado em los países de la CEE**. Barcelona: ICE/ Universitat de Barcelona-Horsori, p. 53-92. 1993.

GROSSMAN, P.; WINEBURG, S.; WOOLWORTH, S. **What makes teacher community different from a gathering of teachers?** Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy and Center on English Learning & Achievement, 2000.

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

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSSO, M.-C. Uma experiência formadora: a abordagem biográfica como metodologia de pesquisa-formação. *In*: JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KELCHTERMANS, G.; BALLEET, K. Micropolitical Literacy: Reconstructing a neglected dimension in teacher development. **International Journal of Educational Research**, 37, p. 755-767, 2002.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. *In*: MACHADO, M. L. A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2007. p. 13-23.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5-18, maio-ago. 2000.

LAGOEIRO, A. C. D. **Trilhando os caminhos do início da docência**: concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor. 2019. 298 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

LORTIE, D. **School-teacher**: A sociological study. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, dez. 2004.

MANTOAN, M. T. E. (org.). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MARCELO, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

MARCELO, C. Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. **Educar**, n. 30, p. 27-56, 2002. Disponível em: <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20762/20602>. Acesso em: 13 mar. 2019.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo** – Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. Políticas y programas de inducción en la docencia en latino américa. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, v. 47, n. 166, 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4322>. Acesso em: 8. abr. 2019.

MARTINS, R. M.; ANUNCIATO, R. M. M. Caminhos de aprendiz de professora: processos identitários em uma comunidade de aprendizagem online. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 34, p. 1-25, jan. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698172625>. Acesso em: 13 out. 2019.

MASSETTO, D. C. **Experiências emocionais e aprendizagens de mentoras no Programa de Formação Online de Mentores**. 2018. 356 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., [online], v. 15, n. 57, p. 579-594, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362007000400008>. Acesso em: 22 out. 2019.

MIZUKAMI, M. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

MIZUKAMI, M. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004.

MIZUKAMI, M. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2005. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurricullum>. Acesso em: 13 abr. 2019.

MIZUKAMI, M. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFScar, 2010.

MINAYO, M. et al. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MINETTO, M. F. **O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

MOREIRA, D. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NEVES JUNIOR, I. J.; MACHADO, F. M.; SILVA, A. S. Efetividade do uso de ferramentas de ensino à distância como apoio ao ensino presencial, na percepção dos docentes e discentes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Católica de Brasília. *In: CONGRESSO USP INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE, 7.*, 2010, São Paulo. (Artigo).

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. *In: NÓVOA, A. Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. **Professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, A. **Escola nova: A revista do Professor**. Ed. Abril. p. 23, 2002.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. (org.). **Associação Criança**: um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho, 2001. p. 80-103. (Coleção Minho Universitária).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. *In*: MACHADO, M. L. A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 133-167.

OLSEN, B. **Teaching for success: Developing your teacher identity in today's classroom**. Boulder/Londres: Paradigm, 2010.

PALLOF, R.; PRATT, K. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes online. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR**, [On-Line], 9(33), p. 78-95, 2009.

PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. **Docência na Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. *In*: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. (org.). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. 2. ed. Campinas: Alínea, 2007. v. 1, p. 45-60.

PRÍNCEPE, L.; ANDRÉ, M. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 60-80, jan./abr. 2019.

RAMOS, C. C.; ROLDÃO, M. C. Memórias de professores: representações e percepções da identidade profissional docente. *In*: ALVES, J. M. **Memórias de professores**: emoções, identidades profissionais, currículo e avaliação. Porto: Católica Porto, 2013.

REALI, A.; TANCREDI, R.; MIZUKAMI, M. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes em um programa de mentoria online: experiências de ensino e

aprendizagem (EEA) como ferramentas investigativas e formativas. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 01, jan./abr. 2014.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil. 1999. 262 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, abr. 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782001000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000100004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 mar. 2018.

ROGERS, C. R.; SCOTT, K. H. The development of the personal self and professional identity in learning to teach. *In*: COCHRAN-SMITH, M.; FEIMAN-NEMSER, S.; MCINTYRE, D. J. (ed.). **Handbook of research on teacher education**. Nova York: Macmillan, 2008. p. 732-755.

ROLDÃO, M. C. A formação de professores como objecto de pesquisa – contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos: UFSCar, n. 1, v. 1, p. 50-118, set. 2007.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2. p. 4-14, fev. 1986.

SILVA, A. P. **Professores iniciantes egressos do curso de pedagogia e o abandono da carreira docente no município de Rondonópolis/MT**. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2018.

SILVA, M. A questão docente nas políticas públicas. *In*: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. **Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 325-354.

SILVA, M. L. Aspectos Sócio-afetivos que Interferem na Construção da Identidade do Professor: cognição, afetividade e aprendizagem. Taubaté: Cabral, 2007.

SILVA, R. S. **Moodle para autores e tutores**. 2 ed. revisada e ampliada. São Paulo: Novatec Editora, 2011.

SIQUEIRA, M. J. T.; FERREIRA, E. S. Saúde das professoras das Séries Iniciais: o que o gênero tem a ver com isso? **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 3, p. 76-83, 2003.

SOUZA, E. C. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido**. 2014.

SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SMAGORIMKY, P.; COOK, L. S.; MOORRE, C.; JACKSON, A. Y.; FRY, P. G. Tensions in learning to teach: Accommodation and the development of a teaching identity. **Journal of teacher education**, 55, p. 8-24, 2004.

TANCREDI, R. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

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

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas: UNICAMP, ano XXI, n. 73, dez. 2000.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000.

TANURI, L. M. **O ensino normal no estado de São Paulo: 1890-1930**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979.

TIRIBA, L. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005. Artigo apresentado em Caxambu-MG. Disponível em: [www.anped.org.br/28/textos/gt07](http://www.anped.org.br/28/textos/gt07). Acesso em: 15 abr. 2019.

VAILLANT, D. La carrera docente. *In*: UNESCO-OREALC. **Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile: CEPPE/UNESCO, 2012.

VAILLANT, D. Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. **Docência**, n. 60, p. 05-13, 2016.

VOLKMANN, M. J.; ANDERSON, M. A. Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. **Science Education**, 82(3), p. 293-310, 1998.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobrea “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302\\_](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302_) Acesso em: 20 fev. 2019.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. **Educação**, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010.

ZIBETTI, M. L. T. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. **Educação em Revista**, n. especial 2, p. 259-276, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/16.pdf>. Acesso em: 4 maio 2019.

ZIBETTI, M. L. T.; PEREIRA, S. R. Mulheres e professoras... **Educar em Revista**, Curitiba, Editora da UFPR, n. 2, p. 259-276, 2010.

## APÊNDICES

### Roteiro de entrevista

#### *Perguntas gerais:*

Como foi sua infância?

#### *Perguntas específicas:* - Dados da escola (Ed. Infantil até os 11 anos)

- Vivendo fora da escola; brincadeiras (O que mais gostava da escola e o que menos gostava; Como eram as aulas na Ed. Infantil e Anos iniciais? Lembra-se das professoras? Dos colegas? Dos festejos?)

Como foi sua vida estudantil e acadêmica?

Como você se tornou professora da Ed. Infantil/Anos Iniciais?

Como foi seu início de carreira?

#### *Perguntas específicas:*

- Dê exemplos de práticas; como é a rotina na Ed. Infantil/AI; Como é a relação com as crianças; O que acha que não pode faltar na Ed. Infantil ou AI? Como se relaciona com os pares? Familiares e equipe gestora?; O que aprendeu atuando na Ed. Infantil/AI?

Quem você é? Do que gosta? O que lê? Frustrações?

## QUESTIONÁRIO

1. Nome completo:

2. Cidade e estado da federação em que nasceu:

3. Cidade em que mora atualmente:

4. Idade:

5. Iniciou seus estudos em:

( ) Sala regular de escola pública da educação infantil. Ano:

( ) Sala regular de escola privada da educação infantil. Ano: \_\_\_\_\_

( ) Sala regular de escola pública da 1ª série do 1º grau. Ano: \_\_\_\_\_

( ) Sala regular de escola pública da 1ª série do 1º grau. Ano: \_\_\_\_\_

( ) Sala multisseriada de escola pública. Ano: \_\_\_\_\_

( ) Outro: \_\_\_\_\_

6. Ano em que terminou seus estudos do Ensino Fundamental (1º grau):

7. No Ensino Superior, cursou:

- ( ) Pedagogia, em instituição pública. Ano de entrada e saída:
- ( ) Pedagogia, em instituição privada. Ano de entrada e saída: \_\_\_\_\_
- ( ) Programa de Formação de Professores com Habilitação em \_\_\_\_\_
- ( ) Outro curso: \_\_\_\_\_
- ( ) Pós-graduação: \_\_\_\_\_

8. Onde foi seu primeiro emprego?

- ( ) Educação. Qual: \_\_\_\_\_
- ( ) Comércio. Qual: \_\_\_\_\_
- ( ) Saúde. Qual: \_\_\_\_\_
- ( ) Outro: \_\_\_\_\_

9. Quanto tempo de experiência como professora de:

- ( ) Escola pública. Anos: \_\_\_\_\_
- ( ) Escola privada. Anos : \_\_\_\_\_

10. Quanto tempo de experiência como professora de:

- ( ) Educação Infantil (só creche). Anos: \_\_\_\_\_
- ( ) Educação Infantil (só pré-escola). Anos: \_\_\_\_\_
- ( ) Anos iniciais do ensino fundamental. Anos: \_\_\_\_\_

11. Você me autoriza a usar seu nome no trabalho de mestrado?

- ( ) Sim ( ) Não

12. Caso você não tenha autorizado, qual nome você sugere para substituir o seu em meu trabalho?

13. Alguma observação que queira realizar, algum complemento às informações acima ou algo mais?