



**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE - UFF**  
**INSTITUTO DO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR - INFES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEñ**

ROSIANE DE OLIVEIRA DA FONSECA SANTOS

**(RE)CONSTRUÇÕES DA IDENTIDADE DOCENTE FRENTE AOS  
DESAFIOS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.**

Santo Antônio de Pádua-RJ  
2023

ROSIANE DE OLIVEIRA DA FONSECA SANTOS

**(RE)CONSTRUÇÕES DA IDENTIDADE DOCENTE FRENTE AOS  
DESAFIOS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Ensino do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra.<sup>a</sup> Amanda Oliveira Rabelo.

Santo Antônio de Pádua-RJ  
2023

Ficha catalográfica automática - SDC/BINF  
Gerada com informações fornecidas pelo autor

S237( Santos, Rosiane de Oliveira da Fonseca  
(RE)CONSTRUÇÕES DA IDENTIDADE DOCENTE FRENTE AOS DESAFIOS DO  
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE. / Rosiane de Oliveira da  
Fonseca Santos. - 2023.  
106 f.: il.

Orientador: Amanda Oliveira Rabelo.  
Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense,  
Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Santo  
Antônio de Pádua, 2023.

1. Formação de professores. 2. Identidade docente. 3.  
Indução profissional. 4. Desenvolvimento profissional  
docente. 5. Produção intelectual. I. Rabelo, Amanda  
Oliveira, orientadora. II. Universidade Federal Fluminense.  
Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior. III.  
Título.

CDD - XXX

ROSIANE DE OLIVEIRA DA FONSECA SANTOS

**(RE)CONSTRUÇÕES DA IDENTIDADE DOCENTE FRENTE AOS  
DESAFIOS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Ensino do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Aprovada em 13 de Abril de 2023.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amanda Oliveira Rabelo (Orientadora) – UFRRJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maristela Barenco Corrêa de Mello – UFF

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria João Mogarro – Universidade de Lisboa

## AGRADECIMENTOS

Ao inclinar-me à escrita destes agradecimentos, muitas lembranças vêm à minha mente. Tudo nasceu de um sonho, e confesso, esse era ousado demais para mim: fazer mestrado. Este sonho começou a ser sonhado a muito tempo, durante a Licenciatura em História, em uma Universidade pública.

Um sonho que escondi por um tempo e me contentava com apenas sonhá-lo, e isso já me fazia feliz... pois o mesmo era impossível de ser realizado por mim, por inúmeros motivos. Mas acredito que os sonhos que nascem em nosso coração, já foram gerados no coração de Deus. Então, em 2020, decidi fazer o concurso de seleção do mestrado para, ao menos, viver as emoções de cada etapa do processo, e assim, estaria vivendo parte do meu sonho... E para minha surpresa e grande alegria, o Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn me acolheu, através da Professora Orientadora Amanda Rabelo, que acreditou em mim, mesmo sem conhecer.

Chegado ao fim desta caminhada, afirmo que esse momento, representa para mim e minha família, uma grande vitória concedida por Deus. Sei que há muito mais a caminhar, o título de Mestre não representa mais que a experiência vivida neste processo, o aprender é contínuo, principalmente na profissão docente. Mas é preciso fazer uma pequena pausa e refletir sobre tudo que vivi até agora. Foi um longo caminho, mas nunca caminhei sozinha, e por isso faço questão de registrar meus sinceros agradecimentos a cada um que esteve ao meu lado.

Nasci e cresci em uma família bem simples, em uma bucólica cidadezinha do interior, Trajano de Moraes-RJ. Terceira filha de um casal, que cedo demais, ainda no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, tiveram de abandonar a escola, para se dedicar ao trabalho árduo para o sustento de suas grandes famílias. Pai e Mãe, sei que sou fruto de amor e muita luta. Obrigada por cuidarem de mim com tanto zelo e por lutarem sempre comigo, vocês me ensinaram a ter fé e a persistir, mesmo quando parecia não haver saída... e sempre dava tudo certo no final, porque nunca estive sozinha. Mesmo sem entender muito bem o que representa cada passo da minha jornada acadêmica, sentem muito orgulho.

Ao meu esposo, Fernando, por seu apoio a minha carreira acadêmica e profissional. Incentivador, aquele que comemora minhas conquistas como suas e faz questão de estar presente em todos os momentos.

Aos meus irmãos Elaine e Eliel, cunhados Maik e Welida, meu sobrinho Miguel, demais familiares e aos amigos verdadeiros, que durante essa jornada foram combustíveis, sempre me incentivando a continuar com palavras de ânimo e carinho.

Aos professores e colegas da Universidade Federal Fluminense (UFF), Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES), agradeço a acolhida e os momentos tão ricos e fecundos de trocas e aprendizagens.

Um agradecimento especial a Amanda, minha brilhante Orientadora, pela dedicação, paciência e ajuda incansável na construção e reconstrução deste projeto.

A escola “asa”, como bem compara Rubem Alves, onde me formei no Curso Normal e hoje atuo como docente, agradeço por todo encorajamento ao voo na profissão docente.

Agradeço aos docentes que colaboraram para a construção desta dissertação, dedicando seu tempo e abrindo o coração contando-nos suas trajetórias.

A todos, os meus sinceros agradecimentos, nada teria sido construído sem vocês.

*Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.*

(FREIRE, 1991, p. 58)

## RESUMO

O presente trabalho busca analisar os desafios enfrentados na carreira docente, desde seu início diante do “choque de realidade” e ao longo do tempo em seu desenvolvimento profissional docente, entrelaçado à construção e reconstrução da identidade docente. Analisaremos os ciclos de vida profissional de professores, refletiremos sobre a formação de professores, a importância do apoio a professores iniciantes através da indução profissional, a construção da identidade docente no desenvolvimento profissional dos professores e a importância da reflexão sobre as práticas docentes. A pesquisa foi realizada com três professores do Curso Normal, em nível médio, com diferentes tempos de magistério, de uma mesma escola da cidade de Trajano de Moraes-RJ. Utilizamos como metodologia a abordagem de investigação narrativa, centrada no método qualitativo, exploratório-descritivo. As informações foram construídas através de entrevistas semiestruturadas, efetuamos a análise das narrativas em diálogo com o referencial teórico, através da modalidade de pesquisa investigação narrativa, através da cognição narrativa e a cognição paradigmática. Analisando os dados da pesquisa, conhecemos melhor, as trajetórias dos professores, as percepções sobre a docência enquanto atuação profissional, os desafios enfrentados e as experiências vividas na formação do ser docente.

**Palavras-chave:** formação de professores; identidade docente; indução profissional; desenvolvimento profissional docente; narrativas.



## ABSTRACT

The present work seeks to analyze the challenges faced in the teaching career, since its beginning in the face of the “reality shock” and over time in its teaching professional development, intertwined with the construction and reconstruction of the teaching identity. We will analyze teachers' professional life cycles, reflect on teacher training, the importance of supporting beginning teachers through professional induction, the construction of teaching identity in teachers' professional development, and the importance of reflection on teaching practices. The research was carried out with three teachers from the Normal Course, at a secondary level, with different teaching periods, from the same school in the city of Trajano de Moraes-RJ. We used the narrative investigation approach as a methodology, centered on a qualitative, exploratory-descriptive method. The information was constructed through semi-structured interviews, generating the analysis of the narratives in dialogue with the theoretical framework, through the research modality narrative investigation, through narrative cognition and paradigmatic cognition. Analyzing the research data, we get to know better, the trajectories of the teachers, as recorded about teaching as a professional activity, the challenges faced and the experiences lived in the formation of being a teacher.

**Keywords:** teacher education; teaching identity; professional induction; teacher professional development; narratives.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização de Trajano de Moraes no Estado do Rio de Janeiro.....	20
Figura 2: Mapa de Trajano de Moraes-RJ.....	21
Figura 3: Etapas da pesquisa.....	27
Figura 4: Informações gerais sobre os professores participantes.....	28
Figura 5: Fases da carreira: modelo de Huberman.....	36

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CEP – Comitês de Ética em Pesquisa

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

EAD – Educação a Distância

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

RP – Residência Pedagógica

TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1.1 Delineamento Metodológico.....</b>	<b>18</b>
<b>1.2 Refazendo o percurso: Narrativas de histórias de vida de professores, percepções sobre as experiências vividas.....</b>	<b>28</b>
<b>1.3 Estrutura da Dissertação.....</b>	<b>32</b>
<b>2 CICLOS DE VIDA PROFISSIONAL DE PROFESSORES NA CONCEPÇÃO DE HUBERMAN.....</b>	<b>34</b>
<b>3 PERSPECTIVAS E PERCURSOS NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>48</b>
<b>3.1 Cinco posições para uma formação profissional dos professores.....</b>	<b>54</b>
<b>3.2 Os Estágios Supervisionados.....</b>	<b>56</b>
<b>3.3 Programas de apoio a professores iniciantes.....</b>	<b>59</b>
<b>4 IDENTIDADE DOCENTE COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES.....</b>	<b>65</b>
<b>4.1 Desenvolvimento profissional dos professores.....</b>	<b>70</b>
<b>4.2 Reflexão sobre os saberes construídos nas práticas docentes.....</b>	<b>73</b>
<b>5 REFLEXÕES FINAIS.....</b>	<b>79</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>87</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>92</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>96</b>
<b>APÊNDICE C.....</b>	<b>97</b>
<b>ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....</b>	<b>101</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Formação de Professores pensada em seu sentido amplo é um desafio constante, é um movimento que implica um desenvolvimento profissional dos professores, um pensar e repensar das práticas educativas, um aprender de modo contínuo.

O conceito de desenvolvimento profissional dos professores, neste trabalho fundamenta-se em Marcelo García (1999, p. 137), que afirma que este “[...] concretiza-se como uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e busca de soluções”, é um processo que pode ser individual ou coletivo, mas não ocorre de forma isolada, advém contextualizado, orientado à mudança, afetando não apenas o professor, mas toda a escola.

Quando se fala em educação em nossa sociedade contemporânea, imediatamente pode vir em nossos pensamentos a imagem de um professor e alunos em sala de aula, embora saibamos que a educação não se reduza a esses processos formativos formais, sendo ampla, abarcando também a socialização e experiências coletivas, nas vivências em outros espaços escolares e ainda em cotidianos informais.

Entretanto, ateremos nosso olhar ao processo formativo no contexto escolar, na modalidade de educação formal, que se caracteriza de forma geral, pela ministração de disciplinas divididas, organizadas de forma metódica, com conteúdos sistematizados e horários rígidos, em estabelecimentos organizados exclusivamente para esta finalidade, com estruturação curricular e práticas pedagógicas executadas por profissionais de forma previamente definida e que esperam dos alunos comportamentos receptivos (REGO, 2018).

Faz-se necessário um olhar com mais acuidade ao professor, enquanto profissional da educação formal, buscando compreender sua percepção sobre a docência enquanto atuação profissional, quais os desafios enfrentados e como aprendeu a ser professor, intervindo em suas práticas pedagógicas cotidianas.

Paulo Freire (1991, p. 58) enfatiza que “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Neste sentido, compreendemos que não nascemos prontos ou escolhidos para exercer a função de educador, assim como não se torna professor ao receber

um diploma do Curso Normal<sup>1</sup> ou concluir uma Licenciatura<sup>2</sup>, desta forma, ao receber um papel com seu nome e titulação escritos, o sujeito está apenas habilitado a exercer a profissão a partir daquele momento.

O aprender a ser professor e a formação para a prática pedagógica, ocorrem ao longo da vida profissional, não se restringindo ao conhecer o que já foi produzido, mas investigando e se reinventando diante de situações novas que se revelam em nossos cotidianos, que trazem consigo novos desafios e novas descobertas.

A todo o momento o professor se vê diante de novos desafios: como intervir como professor; a responsabilidade de assumir uma nova turma; um aluno que ingressa na turma; falta de interesse dos alunos; falta de apoio da equipe escolar; dificuldade na relação com os familiares e responsáveis; ausência de espaços adequados e recursos; pressão por eficiência; burocratização e controle; desprofissionalização<sup>3</sup>; aprender a usar novas tecnologias; metodologias e recursos didáticos; entre outras agruras que fazem parte de seu cotidiano e que podem gerar um mal-estar docente<sup>4</sup>.

Para compreender melhor as trajetórias dos professores desde sua formação e ao longo do trabalho docente, caminharemos por estudos que abordam as temáticas: “os ciclos ao longo da carreira” (HUBERMAN, 1995), a “formação de professores” (GATTI, 2013-2014, 2010; NÓVOA, 2017; RABELO, 2019a, 2019b), a “indução profissional” (RABELO; MONTEIRO, 2019; NÓVOA, 2017), a “construção da identidade docente”<sup>5</sup> (MARCELO GARCÍA, 2010;

---

<sup>1</sup> Conforme a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), o Curso Normal em nível médio “Trata-se de uma modalidade que tem como objetivo formar professores para atuar no exercício do magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A proposta curricular do Itinerário Curso Normal busca assegurar a constituição de valores, conhecimentos e competências gerais e específicas necessárias ao exercício da atividade docente.” (Portal SEEDUC, 2022).

<sup>2</sup> As Licenciaturas no Brasil são cursos de nível superior, que formam professores com habilitação para lecionar em turmas no Ensino Fundamental e Médio, de acordo com a área do curso. Nos cursos, além da formação em conteúdos da área específica, estuda-se conteúdos pedagógicos e há obrigatoriedade de estágios supervisionados em escolas, sua duração é entre 4 a 5 anos.

<sup>3</sup> Pode se compreender o termo “desprofissionalização” a partir da definição proposta no *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*, como um processo de enfraquecimento do caráter específico da profissão do professor, que se expressa em: 1) diminuição da qualidade da formação inicial e contínua; 2) perda de direitos e precarização das condições laborais (diminuição de salários, flexibilidade e instabilidade, deterioração dos ambientes, etc.); 3) estandardização do trabalho (lógica avaliativa que prioriza o desempenho, descuidando das aprendizagens), provocando a submissão das práticas à rotina; e 4) exclusão do professorado dos processos de construção de políticas educativas. Esse enfraquecimento deve-se à aparição de novas regulamentações laborais na América Latina, no contexto do avanço da globalização capitalista e neoliberal, com seus consequentes impactos na diminuição do campo de autonomia e controle profissional do processo de trabalho (MEJÍAS, 2010 apud JEDLICKI, 2010).

<sup>4</sup> O conceito “mal-estar docente” pode ser compreendido a partir de Rabelo (2010) como uma “enfermidade social”, decorrente da desvalorização social da docência, excesso de tarefas, das condições psicológicas e sociais laborais, manifestada em insatisfação, desejo de afastar-se da docência, ansiedade, depressão, doenças mentais.

<sup>5</sup> O conceito de identidade docente é abordado no terceiro capítulo deste trabalho: 4. IDENTIDADE DOCENTE COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES.

RABELO, 2020), o “desenvolvimento profissional docente” (MARCELO GARCÍA, 1999, 2010) e a “reflexão sobre a prática” (SCHÖN, 2000; TARDIF; MOSCOSO, 2018).

O educador Paulo Freire (2001, p. 42), defende a importância da reflexão crítica sobre a prática docente cotidiana. Para o autor, “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Assim, compreendemos a necessidade no “ser docente”<sup>6</sup>, de uma reflexão e autoavaliação, assim como uma relação indissociável entre teoria e prática, para além da construção de saberes, uma transformação da realidade. Este trabalho, se delinea como uma contribuição à reflexão sobre a trajetória do fazer-se docente, em meio a desafios e mudanças constantes.

Nas últimas décadas presenciamos uma maior democratização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), impulsionando mudanças em todos os aspectos de nossas vidas, e uma das áreas mais reconfiguradas e desafiadas pela inserção das tecnologias digitais em rede é a educação escolar.

A inserção de tecnologias na educação vem proporcionar novas formas de ensino-aprendizagens para além da tradicional sala de aula, rompendo barreiras geográficas e temporais, tornando-se um interessante espaço de construção de conhecimento de forma ativa pelo aluno. Neste sentido, Nóvoa (2020) alerta que estas não são soluções milagrosas aos problemas da educação e defende que os professores são centrais na vida de toda criança, e, por conseguinte, de todos os futuros profissionais e de toda a humanidade.

Considerando essa nova realidade na configuração escolar, somos estimulados a repensar as formas de ensinar e aprender, buscando novos desenhos de intervenções pedagógicas para maior qualidade no ensino, que devem atender às demandas desta nova sociedade, para isso é central analisar o desenvolvimento profissional docente. Como se aprende a ser e agir como professor? Em que momento nos tornamos professores? Certamente, conhecer e aplicar as últimas tecnologias em sala de aula não bastam para uma boa aula, ser professor exige uma sólida formação inicial e em serviço, também implica uma prática profissional com compromisso ético, moral e libertador.

---

<sup>6</sup> Neste trabalho utilizamos o termo “ser docente” no sentido de identidade profissional, entendida, como uma construção social de representações múltiplas, que identificam como parte de um grupo profissional, sendo também uma forma de distinção, além de um compromisso pessoal, valores, conhecimentos sobre o conteúdo e como ensinar, vivências e dificuldades enfrentadas, a partir do conceito de concepção de identidade docente abordada por Marcelo García (2010).

A partir do cenário exposto, temos como objetivo geral: Compreender, através da investigação, o desenvolvimento profissional docente e a construção da identidade docente, a partir de experiências vivenciadas por professores em suas trajetórias formativas no trabalho.

Propomos averiguar como os professores vivenciaram os primeiros anos de docência: quais os desafios enfrentados; se sentiram preparados; se houve algum apoio escolar na iniciação da carreira e ao longo do tempo; de que forma foi esse apoio e quais as implicações; como vivenciaram a construção de sua identidade docente e reconstruções em meio a novos desafios na carreira; se consideram necessário e vivenciam uma prática reflexiva e formação continuada; e se hoje procuram ajudar os iniciantes com suas experiências adquiridas ao longo da carreira.

As motivações para realização deste estudo, são os desafios enfrentados no início da carreira como professora<sup>7</sup>, minhas vivências e inquietações ao longo de minha trajetória profissional.

Minha paixão pela docência começa na infância, como forma de brincadeira junto com os meus irmãos e primos, profissão que fora incentivada pela minha família, por perceber nela prestígio. Meus pais, humildes e trabalhadores, ainda crianças, tiveram que abandonar a escola para se dedicar ao trabalho e ajudar no sustento de suas grandes famílias, acostumados a trabalhar duro pelo pão de cada dia, papai o fazia brotar da terra, através da árdua agricultura e mamãe que o ajudava com o esforço de seus braços em serviços domésticos como diarista ou lavadeira, e também na plantação. Reconheciam o valor “dos estudos” e queriam que nós, seus filhos, tivéssemos uma vida diferente. Os três filhos formaram-se professores, mas apenas eu e minha irmã atuamos na profissão formalmente.

Iniciei a carreira docente em 2011, como professora temporária, contratada pela Prefeitura Municipal de Trajano de Moraes-RJ, atuando na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, onde se articulam o educar e cuidar.

Grandes foram os desafios, não me sentia preparada para a função, em muitos momentos não sabia ao certo o que fazer, sentia a realidade bem diferente de minhas expectativas e que a minha formação no Curso Normal, não havia me preparado para as diversas situações que vivenciava, pensei em desistir diversas vezes, convivi com muitos

---

<sup>7</sup> A pesquisadora coloca-se nesta parte do texto em primeira pessoa, para expressar as experiências vivenciadas por ela que influenciaram na construção desta pesquisa.



professores desanimados com a profissão, mas a ajuda de alguns professores experientes e que amavam o que faziam, foram fundamentais para que eu permanecesse.

Nesta mesma época, cursava Licenciatura em História na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), e após a conclusão, em 2014, ingressei como Bolsista de Tutoria Presencial no mesmo curso, objetivando ganhar experiência como educadora em curso superior, atuando também como pesquisadora, aliando teoria e prática. Diante dos desafios de atuar com um público bem diverso, a experiência foi enriquecedora, atuei no curso de História e de Pedagogia, ambos da UNIRIO. Realizava atividades de tutorias com os alunos sanando dúvidas sobre os conteúdos e indicando leituras complementares, auxiliava na organização de eventos e orientava trabalhos de conclusão de curso na graduação, permaneci na função até janeiro de 2023, quando decidi dedicar-me mais ao mestrado.

Em abril de 2014, fui convocada a assumir o cargo efetivo de Professor Docente I na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, função que exerço atualmente. Ao iniciar me sentia feliz e motivada, mas novos desafios e frustrações emergiram nos primeiros meses, insegurança, crise de ansiedade, questionamentos na escolha da profissão, se tinha as habilidades necessárias para trabalhar com adolescentes, dúvidas, também surgiram descobertas, apoio e alegrias. Desde então, atuei como docente em diversos níveis de ensino, como o Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano), Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, curso profissionalizante de Auxiliar Pedagógico e em cursos de Graduação.

Sempre gostei de estudar e reconheço a importância de uma formação contínua, procuro fazer cursos de aperfeiçoamento tanto em minha área quanto em outras áreas do conhecimento, além de estar participando de eventos acadêmicos para me manter atualizada com novos conhecimentos. Gosto de dialogar com profissionais sobre prática pedagógica e refletir sobre a mesma de forma individual e coletivamente com outros professores.

Este curso de mestrado e a pesquisa desenvolvida representam para mim uma necessidade para aprimorar meus conhecimentos, aprofundando na área da educação com foco na formação de professores, contribuindo para o melhor exercício de meu trabalho docente e ajudando a outros professores, de forma transformadora da realidade em meu entorno.

A pesquisa, enquanto construção coletiva de narrativas, é uma singela contribuição aos colegas estreados ao mundo da docência e aos que já estão trilhando este caminho, para que compreendam melhor essa profissão que é tão desafiadora, quanto gratificante. Tentamos materializar aqui, uma forma de apoio entre professores e futuros professores.

A realização deste estudo se justifica pela importância da formação e inserção do professor na carreira profissional de modo assistido e colaborativo, proporcionando segurança ao mesmo, contribuindo para o desenvolvimento profissional de um educador crítico e libertador, que vai atuar de modo a incentivar a transformação social da realidade na qual estará inserido.

A partir do cenário exposto, apresentamos como objetivos específicos da pesquisa:

- a) analisar os ciclos da carreira dos docentes a partir da concepção de Huberman e verificar como eles se refletem ou não nas vivências dos professores;
- b) refletir sobre a formação de professores na atualidade, como uma formação profissional;
- c) compreender, a partir do diálogo com diversos autores, sobre o processo de construção da identidade e o desenvolvimento profissional docente, ao longo da carreira, diante do desafio contínuo de intervir como professor;
- d) compreender, investigando, como três docentes do Curso Normal, de uma mesma escola da cidade de Trajano de Moraes-RJ, com diferentes tempos de magistério, vivenciaram o processo de iniciação à docência, (re)construção da identidade e o desenvolvimento profissional, em meio aos desafios enfrentados ao longo da carreira docente.

Buscamos compreender como os professores construíram suas identidades docentes e como reconhecem a sua posição docente, se nos primeiros anos, enquanto professores iniciantes, foram auxiliados com indução e outras ações formativas e de que forma, como aprenderam a ser/intervir como professores, qual a sua formação inicial no ingresso no cargo e atual, como a formação impactou/auxiliou sua prática.

Sendo assim, essa pesquisa pretende produzir informações acerca da inserção, identidade e permanência do professor na carreira docente em meio aos desafios que se apresentam na jornada de trabalho cotidiana, com o propósito de investigar e contribuir à reflexão sobre essas temáticas, exercendo o papel de professora-pesquisadora da educação.

## 1.1 Delineamento Metodológico

Considerando o objeto de estudo proposto, temos como aporte metodológico uma pesquisa de abordagem qualitativa, visando compreensão das experiências docentes. Silva e Menezes (2001) apontam que esta forma de pesquisa considera haver uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, um vínculo inseparável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não se explica apenas em números, sendo necessária a interpretação dos fenômenos pesquisados e a atribuição de significados.

Em relação a seus objetivos, é também uma pesquisa exploratória-descritiva, dirigindo-se a proporcionar maior familiaridade com o problema de pesquisa, visando explicitá-lo melhor, estudando e descrevendo as informações levantadas na investigação junto à população pesquisada, analisando as características de um grupo (GIL, 2007).

Quanto aos procedimentos técnicos, desenvolvemos um levantamento bibliográfico, realizando um estudo exploratório a partir de uma revisão bibliográfica, efetuada nos autores referência sobre o tema e também uma pesquisa de campo para levantamento e construção de dados junto aos professores.

O levantamento e a construção de dados foram feitos a partir de entrevistas semiestruturadas, após a submissão, avaliação e aprovação pelo Sistema CEP/CONEP<sup>8</sup>. A opção pela mesma se dá por a entrevista construir uma narrativa, indo ao encontro do objetivo central da pesquisa que é investigar a construção e reconstrução da identidade docente e o desenvolvimento profissional docente a partir de experiências vivenciadas pelos professores em suas trajetórias formativas no trabalho. Assim, através da análise das entrevistas poderemos conhecer e tentar compreender as vivências dos professores.

Blanchet e Gotman (1992, p. 2), afirmam que a entrevista “[...] desenrola o curso das coisas, propõe elementos contidos nos fenômenos estudados, seus componentes, as racionalidades próprias aos atores, a partir das quais eles se movem num espaço social e não as que os determinam a se mover neste espaço social.”

---

<sup>8</sup> O Sistema CEP/CONEP tem a função de proteger os participantes de pesquisa, por meio da avaliação ética de toda e qualquer pesquisa que possua a participação direta ou indireta de seres humanos no Brasil. É formado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CONEP), autoridade nacional do Conselho Nacional de Saúde e pelos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP), autoridades institucionais. O Sistema CEP/CONEP tem o propósito principal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa, mantendo sua integridade e dignidade, e contribuir com o desenvolvimento das pesquisas no Brasil. (BRASIL, 2020). Leia mais sobre o assunto na Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa, disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Wugz2p8-akiIN3Q1QnBD0f1nAJV1W-H5/view>.

O tipo de entrevista segue a classificação proposta por Ghiglione e Matalon (1997), entrevista semiestruturada ou semidiretiva, por sua potencialidade. Os questionamentos foram feitos a partir de um guia norteador (vide APÊNDICE C), mas sendo receptivo e flexível a partir das respostas dos entrevistados. Dessa forma, conseguimos compreender melhor suas experiências, os sentidos que atribuem, valores, conflitos e aprofundar algum tema, ao abrir espaço a voz dos mesmos.

Para Mogarro (2005), o guião da entrevista desempenha a função de facilitador do diálogo entre pesquisador e participante, provoca a memória, orienta o discurso, reconstrução das experiências, vivências pessoais e memórias.

Nossa amostra é um grupo de 3 (três) docentes, com diferentes tempos de magistério: sendo 1 (um) com até 6 (seis) anos, 1 (um) de 7 (sete) a 20 (vinte) anos e 1 (um) com mais de 20 (vinte) anos de trabalho, que atuam em uma mesma escola pública, no curso de Formação de Professores a nível médio, da cidade de Trajano de Moraes-RJ<sup>9</sup>. Esta cidade, onde reside, formou-se professora e atua a docente pesquisadora, localiza-se entre as altas montanhas na região serrana do Estado do Rio de Janeiro (Figura 1).

Os municípios limítrofes são Bom Jardim, Conceição de Macabu, Cordeiro, Macaé, Macuco, Nova Friburgo, Santa Maria Madalena e São Sebastião do Alto.

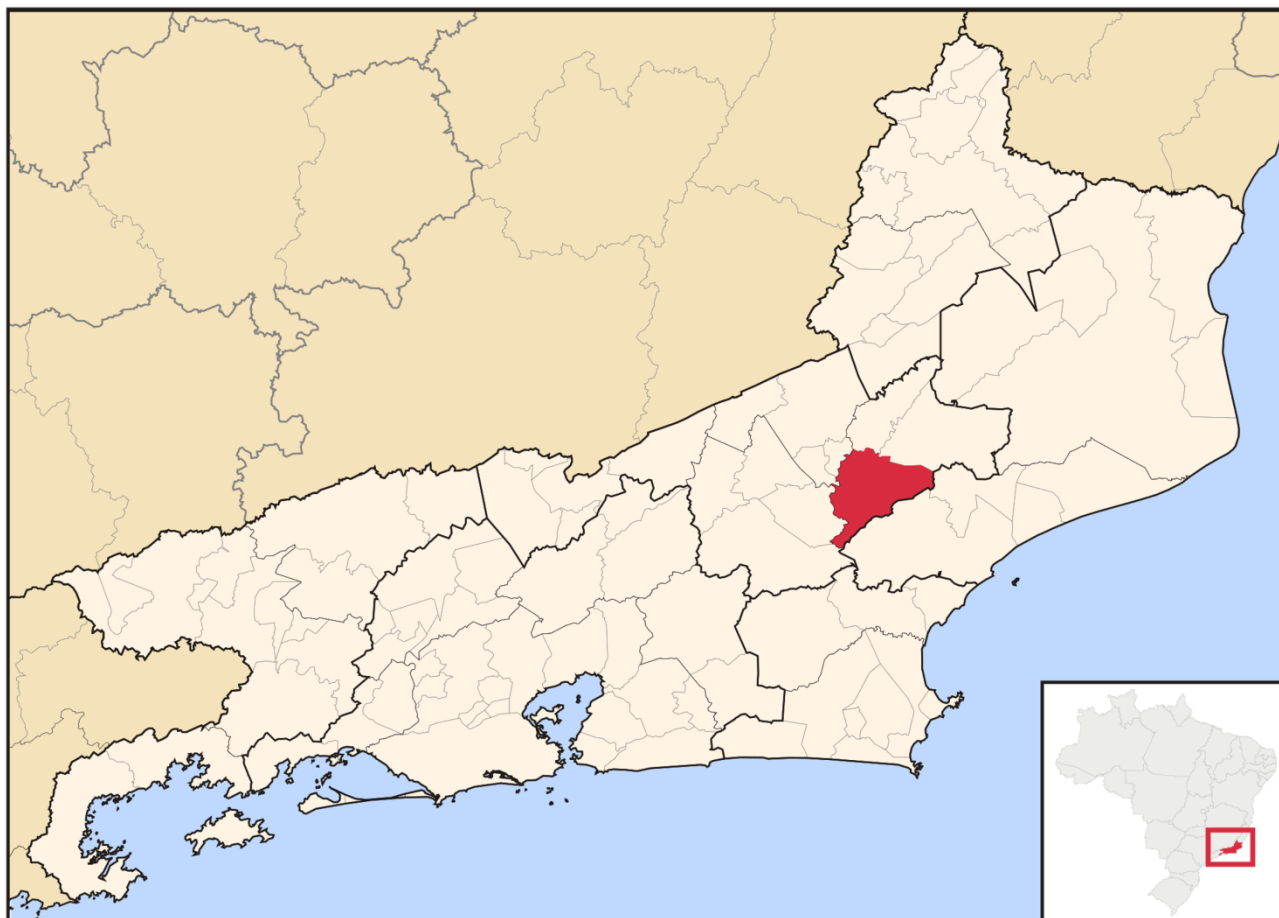
O município de Trajano de Moraes é constituído de cinco distritos: Trajano de Moraes, Dr. Elias, Sodrelândia, Vila da Grama e Visconde de Imbé (Figura 2).

A área urbana de Trajano de Moraes-RJ corresponde a 1,7% e a Zona Rural 98,2% do território total. Sua população estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2021, era de 10.653 habitantes (IBGE, 2022).

---

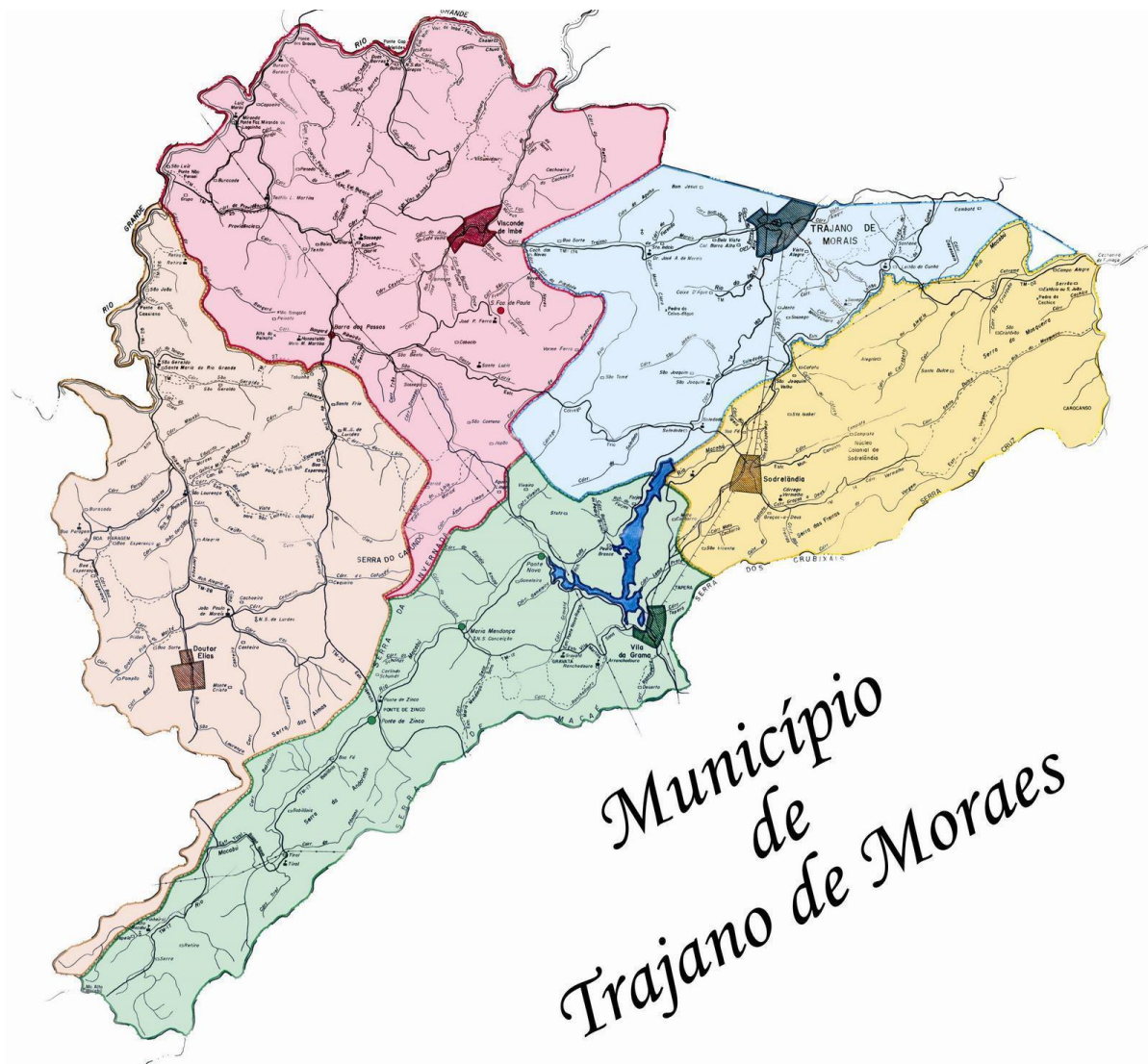
<sup>9</sup> Saiba mais sobre o município de Trajano de Moraes-RJ nos sites: IBGE Cidades (<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/trajano-de-moraes/panorama>), Portal Institucional da Prefeitura de Trajano de Moraes-RJ (<https://trajanodemoraes.rj.gov.br/>) e Caminhos de Trajano de Moraes (<http://caminhosdetrajanodemoraes.plugtecnologia.com.br/>).

Figura 1: Localização de Trajano de Moraes no Estado do Rio de Janeiro.



Fonte: Wikimedia Commons contributors, 2020.

Figura 2: Mapa de Trajano de Moraes-RJ.

**Legenda:****1º DISTRITO - TRAJANO DE MORAES****2º DISTRITO - VISCONDE DE IMBÉ****3º DISTRITO - DR. ELIAS****4º DISTRITO - VILA DA GRAMMA****5º DISTRITO - SODRELÂNDIA**

Fonte: Portal Institucional da Prefeitura de Trajano de Moraes-RJ, adaptada, 2022.

No município, há três escolas que ofertam o ensino médio, sendo duas na sede Trajano de Moraes e uma no distrito Visconde de Imbé. Ofertando o ensino fundamental, há dezoito escolas espalhadas pelo município. A Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade é 98,4 %, conforme dados do Censo do IBGE de 2010.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>10</sup> da rede pública, conforme dados do IBGE de 2021, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é 6,2, comparando a outros municípios do país, ocupa o 1.045º lugar de um total de 5.570º lugares, e a 5ª colocação de 92º no Estado do Rio de Janeiro, sendo uma excelente colocação. O IDEB dos Anos Finais do Ensino Fundamental é 4,9, ocupando o 2.256º lugar do ranking nacional e a 43ª posição a nível estadual, sendo uma boa classificação.

O quantitativo de docentes na educação infantil são 44, no Ensino Fundamental são 133 docentes (Anos Iniciais 57 e Anos Finais 82) e no Ensino Médio são 38 docentes, conforme dados de 2021 do IBGE.

Para selecionar os sujeitos da pesquisa, foi feito um levantamento prévio junto aos professores do Curso Normal de uma mesma escola do município, sobre o tempo de docência, e feita uma escolha aleatória de professores, em cada grupo de tempo de serviço. Para abordagem e convite para participar da pesquisa, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (vide APÊNDICE A) e o Termo de autorização de uso de imagem e voz para fins da pesquisa (vide APÊNDICE B), com as informações aos participantes, estes tiveram tempo para ler cuidadosamente as informações e fazer as perguntas, quando não compreendiam bem ou queriam mais informações.

Em relação ao tamanho da amostra, a quantidade reduzida se justifica, pois Blanchet e Gotman (1992) consideram:

Amostra necessária a realização de uma enquete por entrevista é, de maneira geral, de tamanho mais reduzido que a de uma enquete por questionário, a medida onde as informações saídas das entrevistas são validadas pelo contexto e não tem necessidade de o ser pela sua probabilidade de ocorrência. Uma única informação dada pela entrevista pode ter peso equivalente a uma informação repetida numerosas vezes nos questionários. A redução relativa da amostra necessária a uma enquete por entrevista tende, portanto, ao estatuto de informação obtida. (BLANCHET; GOTMAN, 1992, p. 9)

Ainda foi levado em conta, o tempo disponível para pesquisa, que passou diversas etapas, não sendo viável a pesquisa com uma amostra grande e a necessidade de uma análise cuidadosa das entrevistas narrativas.

---

<sup>10</sup>O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é um indicador criado em 2007 e reúne os resultados de dois conceitos importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O índice varia de 0 a 10. (Portal INEP, 2022).

Rabelo (2008, p. 14), em concordância com Blanchet e Gotman (2001), afirma que “as informações provenientes das entrevistas são validadas pelo contexto e não têm necessidade de sê-lo pela sua probabilidade de ocorrência (não precisam ser validadas por uma amostra matematicamente delimitada).” Assim sendo, compreende-se que não é a grande quantidade que valida os dados.

A escolha por essa divisão de tempo de carreira segue, na medida do possível, as fases de Huberman (1995), porém, não será possível seguir todas as fases propostas pelo autor, considerando que não há na escola muitos professores. E não há professores com mais de 35 (trinta e cinco) anos de carreira no magistério, decorrente da aposentadoria especial concedida aos professores no Brasil, que reduz o tempo mínimo de serviço em 5 (cinco) anos em relação aos demais servidores, conforme no Art. 201, § 8º da Constituição Federal de 1988 e a Emenda Constitucional Nº 103 de 12 de Novembro de 2019<sup>11</sup>.

A entrevista com os docentes foi proposta de forma presencial ou online, via aplicativo de chamadas por vídeo, conforme disponibilidade e escolha do professor participante da pesquisa. Estas opções se justificam para facilitar o encontro com os professores, que podem responder no momento mais adequado, em meio a sua longa jornada de trabalho e em qualquer local que se sinta confortável e seguro, não havendo a obrigação de locomoção para o encontro. Entretanto, todos os professores optaram por realizar de forma presencial.

As entrevistas foram gravadas e transcritas para melhor apreciação, a identidade dos participantes da pesquisa foi preservada, mantendo altos padrões profissionais de sigilo.

A análise das entrevistas narrativas segue a modalidade de pesquisa *investigação narrativa*. Esta metodologia é importante para conhecer suas percepções sobre as experiências vividas na formação e trabalho docente. Esta forma de análise tem Jerome Bruner como um dos principais autores, que nos apresenta a narrativa como uma forma de construção da realidade, uma interpretação do que passou e constituição do vínculo social, que reitera as normas da sociedade (RABELO, 2011).

Conforme Rabelo (2011, p. 172), “A narrativa permite compreender a complexidade das histórias contadas pelos indivíduos sobre os conflitos e dilemas de suas vidas”. A autora

---

<sup>11</sup> A Emenda Constitucional Nº 103 de 12 de Novembro de 2019, prevê no inciso 4º, para o professor com efetivo tempo de exercício das funções de magistério na educação infantil, ensino fundamental e médio, os requisitos: II - 25 (vinte e cinco) anos de contribuição, se mulher, e 30 (trinta) anos de contribuição, se homem; e III - 52 (cinquenta e dois) anos de idade, se mulher, e 57 (cinquenta e sete) anos de idade, se homem, a partir de 1º de janeiro de 2022.



aponta que o papel do investigador é sempre de intérprete, que se esforça em fazer sentido e descrever as experiências.

A investigação narrativa, na pesquisa de cotidianos educacionais, valorizando a exposição dos pensamentos dos entrevistados sobre sua visão de mundo, é defendida por Rabelo (2011, p. 186) como de suma importância, pois “ao efetuar um olhar mais detido sobre o seu passado, o professor tem a oportunidade de refazer o seu percurso, os desdobramentos desta análise revelam-se fecundos para estampar novos significados às experiências passadas e reformular as práticas futuras.”

Compreendemos que uma narrativa não é a verdade exata como ocorreu, mas uma interpretação do narrador e que também será interpretada pelo ouvinte. Rodrigues e Mogarro (2020), afirmam que a narrativa pode ser compreendida como uma forma dialética de expressão humana, onde ocorre a fusão de memórias e imaginação, permitindo a (re)construção do Eu e sua projeção para o futuro.

Neste sentido Rabelo (2011) afirma:

[...] nossa individualidade não contém uma identidade imutável, mas é algo que construímos socialmente no decorrer de nossas vidas e que muda constantemente. As narrações de nós mesmos nos ajudam a construir nosso significado, tanto para cada um quanto para os outros na sociedade. (RABELO, 2011, p. 177)

Concordamos com a autora, pois as entrevistas a partir de um guia de temas e questões onde estimula-se os professores a rememorar e contar suas vivências, se mostram mais apropriadas para conhecer as percepções sobre as experiências vividas na formação em serviço no trabalho docente.

A investigação nas narrativas é feita a partir das duas formas de cognição proposta por Bruner (1986 apud Rabelo, 2011), a “cognição narrativa” e a “cognição paradigmática”, que embora sejam formas de análise diferentes, se complementam.

O conhecimento paradigmático “emprega a conceitualização ou categorização como operações para que sejam estabelecidas as categorias, idealizadas e relatadas para formar um sistema pelo qual as proposições gerais são extraídas dos contextos particulares” (RABELO, 2011, p. 178). Aqui vamos além das particularidades, focando no que for comum, o relato não fala por si mesmo, precisamos organizar e conceituar.

Na cognição narrativa, compreendemos que as ações são únicas, não sendo possível reduzi-las a proposições abstratas, mas é preciso interpretar as situações particulares.

“Baseia-se em uma narrativa particular, mas com fim de expressar a vida individual de modo autêntico, sem manipular a voz dos participantes.” (RABELO, 2011, p. 181).

Fazendo uso de ambas as formas de cognição de modo complementar, podemos revelar os pontos comuns nas vivências e também, suas singularidades da constituição do ser docente.

Na prática da pesquisa, definimos categorias para análise das entrevistas semiestruturadas transcritas, a partir dos eixos do guia norteador:

**Eixo 1: Caracterização dos professores:**

- História de vida
- Tempo de docência
- Local (ou locais) de trabalho

**Eixo 2: Escolha da profissão:**

- Motivações e influências na escolha da profissão
- Apreciação da família e amigos
- Expectativas em relação à profissão

**Eixo 3: Formação:**

- Formação Inicial e Continuada
- Razões de escolha do curso de formação inicial
- Vivências no Estágio Supervisionado e contribuições a formação
- Participação em programas de formação inicial docente
- Formação inicial e preparo para o início da docência

**Eixo 4: Início da carreira docente:**

- Início da carreira docente e os desafios enfrentados
- Choque inicial
- Mudança de profissão
- Apoio no início da carreira e os impactos

**Eixo 5: Vivências na carreira docente atualmente:**

- Concepção sobre ser professor atualmente
- Satisfação na escolha de sua profissão
- Mudança de profissão
- Desafios que acompanham trabalho como professor e as soluções encontradas
- Reflexões sobre a prática docente

- Identidade docente
- Realização de cursos de formação continuada
- Apoio aos futuros professores e outros professores

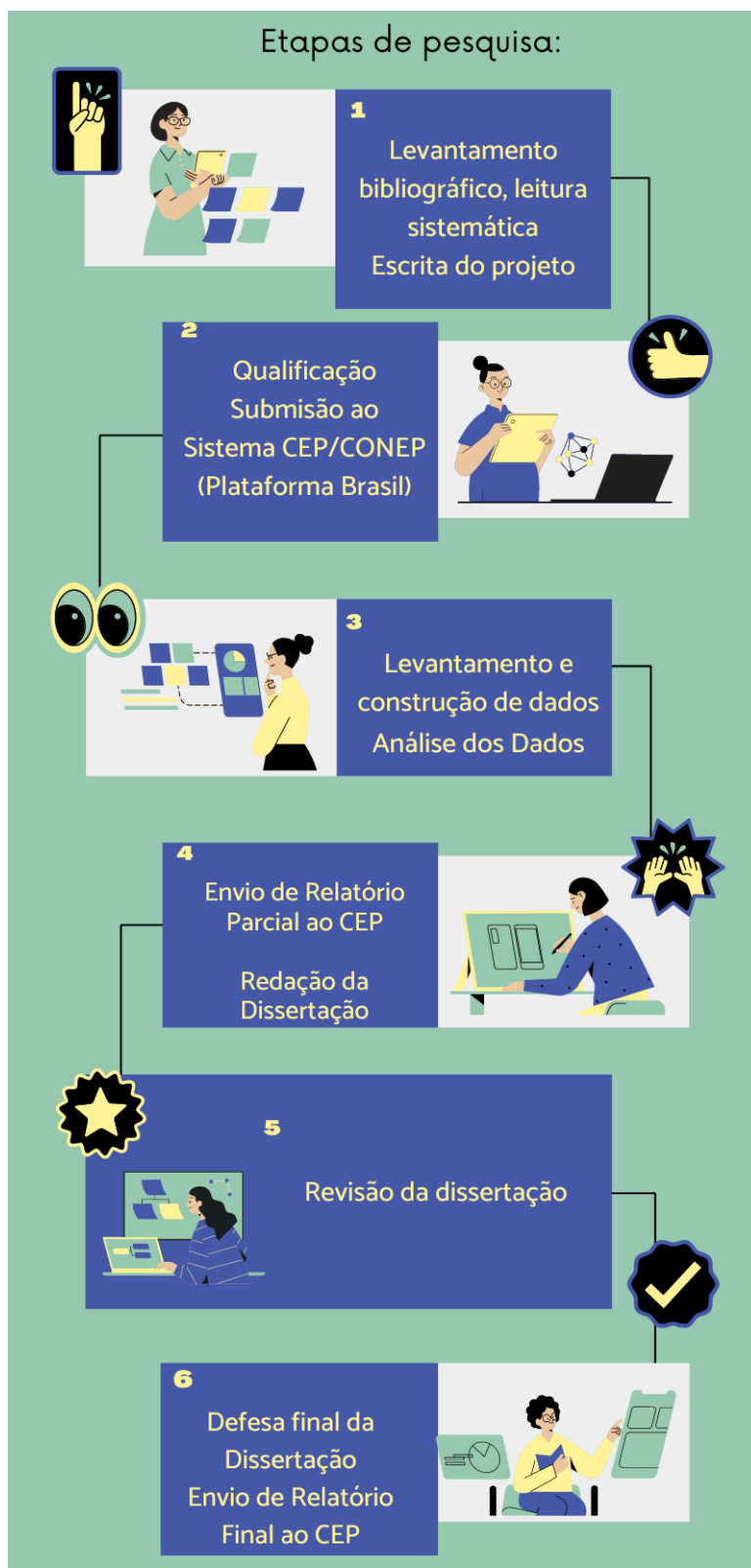
A partir de cada eixo, destacamos das entrevistas transcritas os trechos que abordam estes assuntos, e analisamos em conjunto suas similaridades e particularidades, à luz do referencial teórico, procurando compreender suas subjetividades, as lembranças narradas pelos professores, seus contextos, os desafios vivenciados, as soluções encontradas e suas reflexões sobre estes momentos. Mogarro (2005) demonstra como a análise de discursos orais, produzidos por agentes educativos no seu espaço social, são importantes pontos de entrada para análise de diversas problemáticas na área da educação, inclusive a identidade profissional. Essa perspectiva contribui para que possamos compreender melhor as experiências vividas e as representações sobre as mesmas.

A oralidade permite também a emergência de dimensões geralmente esquecidas ou mantidas no limbo da invisibilidade, que a produção de testemunhos orais, num contexto de maior formalismo, propicia. Revela-se, assim, pela voz dos próprios *actores* educativos a subjetividade inerente às relações sociais e aos sentidos e estratégias que são desenvolvidos pelos indivíduos, mas também pelo seu grupo de pertença e pela comunidade, em simultâneo com as estratégias de aliança e de confronto, as redes de solidariedade ou as atitudes de conflito. (MOGARRO, 2005, p. 15).

Utilizando essa perspectiva de análise, temos o cuidado de escrever a palavra do outro, e não falar em nome do outro, ou seja, dar voz aos professores dentro do trabalho, não nos colocar como representante, consciente que dados são produzidos, não coletados, pessoas, enquanto seres pulsantes, não são meros objetos de estudo. E as experiências sociais que os professores trazem consigo, para além de sua formação teórica, também precisam ser pensadas e contextualizadas.

Ilustramos, a seguir, na Figura 3, as etapas de pesquisa:

Figura 3: Etapas da pesquisa



Fonte: Elaboração própria, 2023.

## 1.2 Refazendo o percurso: Narrativas de histórias de vida de professores, percepções sobre as experiências vividas

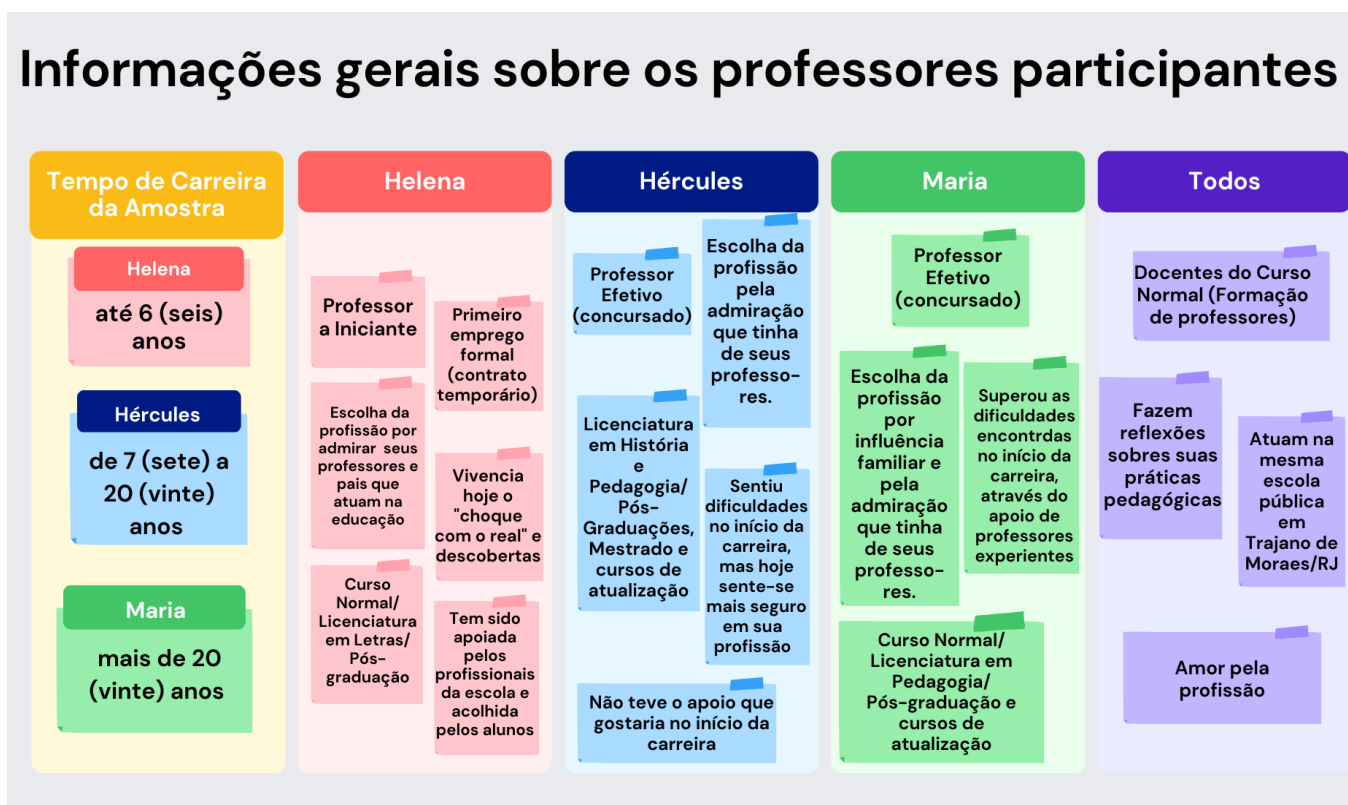
Apresentamos neste tópico, os professores entrevistados e um breve resumo de suas trajetórias, refletirmos mais detidamente sobre as entrevistas ao longo do trabalho.

Os nomes usados neste trabalho para referir-se aos professores são fictícios, mantendo sigilo e ética na pesquisa.

Os diálogos foram realizados presencialmente nos meses de novembro e dezembro do ano 2022, e gravados o áudio em aplicativo próprio no *smartphone*, a transcrição para análise foram feitas através do site *Reshape* (<https://www.reshape.com.br/>) de transcrição de áudio e transmutação de conteúdos, uma plataforma online. O site utiliza a inteligência artificial e editor online para que possamos realizar os ajustes necessários e revisão, para uma transcrição de forma mais eficiente, mas sempre revista e transcrita pela pesquisadora.

Na Figura 4, são apresentadas algumas informações sobre os professores envolvidos no estudo.

Figura 4: Informações gerais sobre os professores participantes.



Fonte: Elaboração própria com base nas informações fornecidas nas entrevistas, 2023.

**a) Professora Helena, a iniciante - Amor pela profissão, como herança familiar**

Helena estreou na docência no ano de 2022, aos 28 anos é uma professora iniciante. Cresceu na cidade onde atua hoje como docente, formou-se professora, através do Curso Normal, na mesma escola onde iniciou a docência.

Ela teve uma infância muito feliz, e mantém uma relação de muita proximidade com sua família, mesmo morando em outra residência com seu marido e filho. Helena se emociona ao falar da família e quer que seu filho viva a mesma experiência.

Logo após a conclusão do Curso Normal, decidiu ser professora, assim como a mãe. Para seus pais foi uma surpresa, também pensava na possibilidade de cursar Nutrição, pois gostava de ambas as profissões, mas na época seus pais não tinham como pagar, por isso sugeriram outro curso, sua mãe sugeria Psicologia, Direito, seu pai perguntou se tinha certeza, e Helena insistiu, queria fazer Português, queria ser professora.

Seu companheiro e sua sogra, que também era professora há muitos anos, davam força à sua escolha, percebiam que a profissão combinava com ela. Toda a família lhe apoiou muito no período da faculdade.

Helena motivou-se ser professora vendo o trabalho de seus pais na área da educação, e pela relação que mantinha na escola, de admiração e carinho pelos professores, gostou muito de ter feito o Curso Normal. Sente-se feliz por hoje ser colega de trabalho de seus antigos professores.

Cursou Letras, deu uma pausa nos estudos após o nascimento do filho, depois em 2020, cursou especializou-se em Letras-Inglês, também cursou pós Graduação em Redação e Oratória.

Helena gosta de estar junto à família todos os momentos, quando não está no trabalho. Gosta de ler, e lamenta não ter lido muito nos últimos tempos, por causa da correria do cotidiano.

O contrato na rede pública de ensino estadual é seu primeiro emprego formal. Após concluir a faculdade, Helena atuou como professora particular em casa, durante alguns anos.

Sobre ser professora, Helena confessa que sempre teve medo de chegar numa sala de aula, porque considera muita responsabilidade estar diante da turma e transmitir conhecimento, tinha preocupação em como os alunos iriam receber, a postura que tinha que ter, tudo isso a assustava um pouco. E quando chegou à sala de aula como professora, realmente “foi assustador”. Mas com o passar dos meses foi percebendo, que não era tão assustador, foi tomando mais coragem e vem aprendendo a cada dia.

**b) Professor Hércules - A paixão pelo ensinar e aprender**

Hércules atua na profissão há cerca de 13 (treze) anos, 11 (onze) anos como professor concursado da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ).

Nascido e criado na capital do Estado do Rio de Janeiro, estudou em um dos colégios públicos de maior excelência acadêmica e neste mesmo colégio começou a pensar em ser professor, pela admiração que tinha de seus professores.

Em sua infância, no bairro histórico de São Cristóvão, conhecido como Bairro Imperial, brincava com os amigos na rua, sob a supervisão da avó e visitava com regularidade o Museu Nacional, Museu de Astronomia, a piscina do Centro Nacional e o Parque Municipal da Quinta da Boa Vista, que por serem próximos a sua residência, se tornaram espaços de lazer.

Após o Ensino Médio, ingressou no curso de Licenciatura em Letras, que cursou até o terceiro período. Passou pelo curso de Direito, durante dois anos, por pressão da família e depois, optou pela Licenciatura de História, que era sua paixão desde o Ensino Médio. A escolha do curso de História foi influenciada pelas suas vivências na adolescência, os passeios com os pais eram principalmente em Museus. A efervescência cultural e a riqueza histórica do Rio de Janeiro o chamavam atenção e despertavam curiosidade.

Hércules afirma que hoje, no pouco tempo que tem para se divertir, pois trabalha bastante e estuda ao mesmo tempo, gosta de estar com a família, reunir os amigos em casa, viajar com a esposa.

Hércules trabalhou em muitos lugares e diversas áreas, já atuou como garçom, *office boy*, auxiliar administrativo, fez trabalhos de tradução e correção gramatical, mas afirma que de todos os trabalhos, sua primeira experiência docente foi a mais marcante para ele. Iniciou em uma escola próxima ao Morro Dona Marta, em Botafogo, um bairro da Zona Sul do município do Rio de Janeiro. A clientela da escola era principalmente de alunos da comunidade vizinha. Ele afirma que foi ali que percebeu que ser professor não era só dar aula, não era só ensinar o conteúdo.

Hércules fez estágio de docente no Colégio Pedro II, trabalhou em diversos cursos de pré-vestibular, ingressou na rede pública de ensino, com contrato no Estado e em prefeituras, até que foi aprovado em concurso público para cargo efetivo.

Atua profissionalmente apenas como docente, acredita que a desvalorização social da profissão e a baixa remuneração levam alguns professores a buscar outras fontes de renda.

Não percebe isso como algo errado, mas acredita que isso contribui para precarização do trabalho, ao tirar do professor o foco da docência.

Hércules não tem familiares que atuam como professores, pois os que iniciaram na profissão acabaram abandonando e migrando para outras profissões. Afirma que o que mais lhe motivou a escolher a profissão foram os seus professores. Para sua família essa escolha foi um choque, porque não o consideravam um “bom aluno”, e tinham a visão que para ser professor, era necessário ser uma pessoa com um perfil exemplar. Algumas pessoas criticaram sua escolha, dizendo que ia passar fome. Os pais, depois do espanto, o apoiaram muito.

Seus pais queriam um filho Doutor, Hércules falou com a mãe que se tornaria Doutor, mas demoraria mais um pouco.

Quando começou a atuar como professor, achou que seria mais fácil, baseando-se na realidade escolar vivenciou em uma escola tradicional, com uma infraestrutura excelente, e professores maravilhosos, afirma Hércules. Deparou-se com um contexto diferente, algo que ele chama de um “caminho bem tortuoso”, percebendo que haveria uma série de dificuldades para ultrapassar.

### **c) Professora Maria - O sonho e a magia de ser professora**

Maria, a professora experiente, tem mais de 20 (vinte) anos de trabalho docente ao longo de sua trajetória em diversas escolas.

Maria cresceu em uma família com muitos irmãos, os recursos financeiros eram poucos e sua família não podia proporcionar a eles a vida que gostariam. Mas fizeram o melhor possível, dando-lhes uma vida muito digna, ela se sente grata por isso.

Mas como não queria continuar vivendo uma vida de privações, desejou mais. Começou a trabalhar cedo, os estudos aconteciam em paralelo. Queria ajudar a mãe e via nos estudos uma forma de ter uma vida melhor. Suas irmãs mais velhas, da mesma forma, estudavam e trabalhavam, e sua mãe enchia-se de orgulho de cada filha que se formava professora.

Maria queria trilhar o caminho de suas irmãs, além disso, admirava seus professores e se espelhava neles. Ela lembra com carinho, em especial, de duas professoras na qual mais se identificava.

Sua família e amigos reagiram com apoio a sua decisão de ser professora, pois era algo que admiravam. Sua mãe, antes de falecer, vivenciou o orgulho de tê-la visto professora.



Ao ingressar na carreira, sentia-se feliz em ver seus antigos professores como amigos de trabalho.

Para Maria, em cidades pequenas, como a que mora, ser professor ainda é algo valorizado. Ela ama ouvir a palavra professora, sente uma magia no ar e isso sempre a encantou. Quando ainda era aluna, ficava imaginando o que a Professora fazia em casa depois da aula, achava que a casa dela era diferente, que não era igual a sua.

Maria confessa: "Eu queria saber, eu queria esse encanto, ela chegava com toda dedicação, eu queria também ser assim, eu achava que o professor era uma coisa diferente, e eu sentia aquele prazer muito grande... Não, gente! Eu tenho que ser. Foi isso que me levou a ser professora."

Além da docência, Maria já atuou na área de supervisão escolar, mas hoje se dedica amorosamente somente à regência de turmas.

### **1.3 Estrutura da Dissertação**

O primeiro capítulo é a Introdução do trabalho, o segundo capítulo traz uma análise dos ciclos da vida profissional dos professores na concepção de Huberman (1995). Além de apresentar a proposta do autor, dialogamos com outros autores sobre a temática.

No terceiro capítulo discutimos a partir de Gatti (2013-2014, 2010), Nóvoa (2017), Rabelo e Monteiro (2019) e Rabelo (2019a, 2019b), sobre a formação inicial de professores e início da carreira, a importância da indissociabilidade entre teoria e prática, os estágios e programas de apoio aos professores iniciantes.

O quarto capítulo, propõe analisar o processo de construção e reconstrução a construção da identidade docente de forma reflexiva, ao longo do desenvolvimento profissional docente em meio aos desafios, a partir dos estudos de Marcelo García (1999, 2010), Schön (2000), Rabelo (2020), Tardif e Moscoso (2018).

Após a banca de Qualificação no Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn, ajustes no projeto e aprovação pelo Sistema CEP/CONEP, iniciamos a produção e análise de dados, para apresentarmos dentro dos capítulos, os resultados da pesquisa com os professores, analisando suas narrativas, discursos e representações, entrelaçando ao referencial teórico.

E por fim, tecemos as Reflexões Finais, sobre os saberes construídos e reconstruídos ao longo das pesquisas, em um processo de tomada de consciência que integra o desenvolvimento profissional docente.

Temos em pauta, através da pesquisa proposta, reflexões acerca da formação e da prática docente, a escuta de narrativas de professores entrevistados e diálogo teórico com pesquisadores da temática, através de revisão sistemática.

## **2 CICLOS DE VIDA PROFISSIONAL DE PROFESSORES NA CONCEPÇÃO DE HUBERMAN**

[...] o desenvolvimento do professorado vêm empregando os ciclos de vida profissional como uma maneira de entender a carreira, a evolução profissional e ainda o grau de compromisso ou implicação com a mudança e a inovação. (BOLIVAR, 2002, p. 50)

A trajetória da carreira docente é atualmente objeto de estudo de diversos pesquisadores, porém as contribuições de Huberman (1995) são pioneiras na análise biográfica da docência e classificação em fases com características próprias. Seus estudos clássicos, baseados na interpretação de dados empíricos coletados através de entrevistas e questionários com professores do ensino secundário na Suíça, nos ajudam a compreender o percurso profissional em ciclos pelos quais os professores vivenciam em cada etapa de suas trajetórias de formação em serviço.

Conforme descreve Marcelo García (1999), estudos como este são importantes para que possamos compreender o desenvolvimento de professores, pois se propõem a estabelecer relações entre os ciclos vitais dos professores e suas características pessoais e profissionais.

Rossi e Hunger (2012), apontam que através da análise dos ciclos propostos por Huberman, é possível compreender que as necessidades formativas e expectativas dos professores não são as mesmas em cada período profissional.

A análise de Huberman (1995) não é feita pensando na linearidade ou na imutabilidade das respostas encontradas, ou que seriam comuns a todos os profissionais, porém procura-se vivências comuns a um grande número de professores. Considera-se a individualidade de cada um dentro dos processos, e que nem sempre todos vivenciarão a carreira da mesma maneira, havendo rupturas e continuidades em alguns casos. Sobre isso Huberman (1995, p. 38) afirma, “Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”.

Concebe o professor como indivíduo histórico, construído em diálogo consigo mesmo, a nível psicológico e também em interação externa em sua vida social, no plano sociológico. O indivíduo e a organização são analisados em interação e influência, um sobre o outro, as forças internas (maturacionais, psicológicas) e externas (sociais, culturais, físicas) que se encontram em estado de tensão (HUBERMAN, 1995).

O autor investiga como os professores se vêem e se sentem em diferentes momentos de suas carreiras profissionais desde o início, suas competências e formas de trabalhar, se

relacionar com os demais membros da comunidade escolar, as “crises”, os acontecimentos que impactam em sua atuação profissional e a fase final da carreira. Concordamos com o autor que a temática é fascinante, desperta curiosidade a qualquer pessoa interessada em estudos sobre a atuação profissional do professor.

Huberman (1995) considera que existem outras possíveis formas de estruturar o ciclo de vida profissional dos professores, mas optou por uma perspectiva clássica, a da carreira.

O autor delimita 5 (cinco) fases gerais que correspondem aos anos de carreira, compreende que cada professor as vivencia em sua singularidade, pois é ativo e tem suas características próprias, as fases são um processo contínuo, cada fase é um novo estado, mas as fases não são homogêneas e lineares. Porém, foram organizadas dessa forma, por serem observadas com mais frequência nas pesquisas.

Haveria, assim, fases, transições, “crises”, etc., atravessando a carreira do ensino e *affectando* um grande número, por vezes mesmo a maioria, dos seus praticantes. Não avançamos com um modelo linear e monolítico, mas falamos, apesar disso, na recuperação, várias vezes *efectuada*, de “tendência centrais”, na carreira quer nos *leitmotive*<sup>12</sup> das diferentes fases, quer na ordenação dessas fases. (HUBERMAN, 1995, p. 47).

Huberman (1995) complementa:

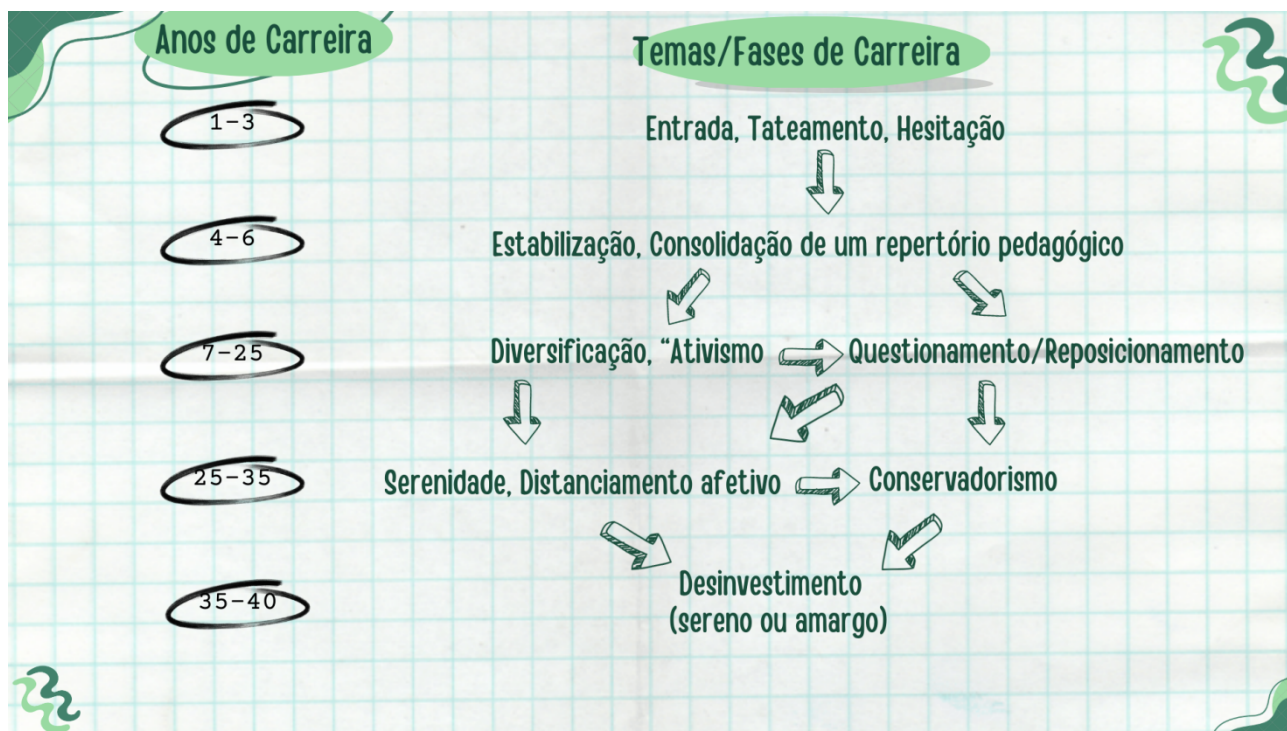
[...] uma fase prepara a etapa seguinte e limita a gama de possibilidades que nela podem desenvolver-se, mas não pode determinar a sua sequência. Ao mesmo tempo, várias sequências não são simplesmente vividas, fenomenologicamente em termos de continuidade, como, por exemplo, a fase de “diversificação” que se segue à etapa de “estabilização”, para um grande número de professores, ou a fase de “questionamento”, que é quase sempre inesperada, ou mesmo a “serenidade”, para uns quantos, que surge no momento em que menos se esperava. (HUBERMAN, 1995, p. 54).

Observemos a seguir, na Figura 5, um esquema resumido deste percurso das Fases da carreira conforme o modelo proposto por Huberman (1995):

---

<sup>12</sup>*Leitmotive*, palavra alemã que podemos compreender a partir da definição proposta no *Dicionário Online de Língua Portuguesa* que significa fio condutor, frase, fórmula que ocorre por várias vezes em uma obra literária, em um discurso. Tema ou motivo nuclear persistente numa obra. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br>>.

Figura 5: Fases da carreira: modelo de Huberman.



Fonte: Elaborado pela Autora. Adaptado de Huberman (1995, p. 47).

Na fase da **entrada carreira** que dura até três anos para Huberman (1995), ocorrem os primeiros contatos com o cotidiano da sala de aula, ou seja, é quando efetivamente o professor vai assumir a regência de uma turma, ocorre então um “choque com o real”, chegou a hora de colocar em prática os conhecimentos adquiridos em sua formação, porém a realidade é bem mais complexa. Em diálogo com cf. Fuller (1969), Field (1979) e Watts (1980), Huberman (1995) usa o termo “sobrevivência” para caracterizar essa situação de insegurança diante da realidade e o confronto com ideais que o iniciante traz consigo sobre a profissão.

Não há consenso entre os autores sobre o tempo que dura a fase de entrada na carreira docente e conseqüentemente as demais fases. Para Tardif (2014, p. 82), entre os primeiros 3 (três) a 5 (cinco) anos, constroem-se as bases dos saberes profissionais, sendo também uma fase crítica das experiências anteriores e os reajustes necessários à nova realidade, sendo um rito de passagem, um “choque de transição”, “choque cultural”, momento de descoberta, “choque com a realidade<sup>13</sup>”, “[...] confronto inicial com a dura e complexa realidade do

<sup>13</sup>O termo “choque de realidade” foi citado primeiramente nos trabalhos de Kramer (1974) e, posteriormente, consagrado por Veenman (1984) e outros autores, como por exemplo, Silkes (1985), Huberman (1989) e Gonçalves (1995).

exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho.”

Gonçalves (1995) concebe que a entrada na carreira ocorre até os 4 (quatro) primeiros anos de docência, sendo momentos de oscilação entre uma luta pela sobrevivência diante do choque com a realidade e a alegria de novas descobertas e possibilidades.

Para aquelas em que se mostrou marcante «a falta de preparação», efetiva ou suposta, para o exercício docente, a que se juntaram, na maior parte dos casos, «condições difíceis» de trabalho e o «não saber como fazer-se aceitar como professora», a entrada na carreira redundou numa autêntica luta entre a vontade de se afirmar e o desejo de abandonar a profissão.

Para aquelas em que o início da carreira se mostrou «sem dificuldades», tal foi o resultado da autoconfiança, motivada pela convicção de «estar preparada» para o exercício docente, ainda que mais tarde, como reconheceram ao rememorarem momentos posteriores da carreira, essa facilidade tivesse sido menos real do que no momento lhes parecera. (GONÇALVES, 1995, p. 164)

O professor vai sondando constantemente, oscila entre relações muito próximas aos alunos e muito distantes, enfrenta dificuldades de se relacionar com os que criam problemas, aflige-se, questiona se vai aguentar, o material didático nem sempre se mostra adequado, tem dificuldades com a prática pedagógica e a transmissão de conhecimentos (HUBERMAN, 1995).

Marcelo García (1999, p. 28) concebe este momento como “o período de confrontação inicial do professor com as complexidades da situação profissional”. O autor aponta que os programas de iniciação profissional ajudam os professores iniciantes com o “choque com a realidade”, pois os preparam com estratégias e assim podem reconduzir a situação (MARCELO GARCÍA, 2010).

Para Veenman (1984) a fase inicial da carreira pode durar até 5 (cinco) anos. Ressalta “o choque de realidade” não é algo rápido e passageiro, mas um processo complexo de assimilação de uma nova realidade que se impõe no cotidiano do professor iniciante, neste sentido, afirma a importância da ajuda, apoio, colaboração e treinamento dos professores iniciantes pelos mais experientes, pois em pouco tempo assume a mesma responsabilidade de um professor com muitos anos de carreira.

A “descoberta” é um aspecto importante dessa fase inicial, quando o professor entusiasmado já se sente parte do grupo de professores, está feliz por sua responsabilidade à frente de uma turma, pois já venceu vários desafios. Estas fases podem ser vividas

simultaneamente, ou com aspecto sendo preponderante sobre o outro. Huberman (1995) ressalta que a “descoberta” ajuda o professor a aguentar os desafios da “sobrevivência”.

Pode ocorrer ainda, conforme o autor, a indiferença daqueles que escolhem a profissão por precisarem trabalhar, encaram como algo provisório, ou necessário para o sustento financeiro e outros motivos, não gostando do que fazem. Os professores entrevistados nesta pesquisa não relataram a escolha da profissão apenas como um trabalho, ao contrário, demonstram amorosidade pelo ato educativo, como preconizado por Freire (1996).

Pode ocorrer também no ingresso na carreira docente, a serenidade em executar as práticas pedagógicas, pelos que já iniciam com alguma bagagem de experiência, ainda pode ocorrer a frustração com a carreira diante dos desafios enfrentados.

A “exploração” ou “tateamento” no início da carreira, de acordo com padrões definidos pela instituição, perpassa os diferentes perfis apresentados por Huberman (1995, p. 39) “esta pode ser sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou enganadora”.

A professora entrevistada, Helena, vivencia neste momento essa fase de entrada na carreira, atuando em seu primeiro ano na escola com dois níveis de ensino, os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, curso de Formação de Professores.

Relata que ao ter contato com as turmas que iria lecionar, sentiu-se desesperada, questionando a si mesma o que iria fazer, como iria continuar. A turma que deu sua primeira aula tinha um grande quantitativo de alunos, mais de 40, se assustava ao ver “meninos gigantes”, comparando a sua estatura que era menor. Chegou em casa, após o primeiro dia de trabalho, com dor de cabeça, e falou à mãe, não vou conseguir. Questionava-se sobre o que fazer, que não poderia desistir, que precisava tentar, afinal estava só no começo.

Com o passar dos dias, Helena sentiu-se acolhida pelos alunos, as aulas ficaram diferentes. Relata que encontrava na fé, a força que precisava “rezava antes de dormir, meu Deus, me ajuda, me ilumina, Espírito Santo, para eu conseguir dar minha aula.”

Helena foi apoiada por profissionais da escola, já conhecia muitos deles, e já havia sido aluna de quase todos, foi fazendo amizade com os alunos, conversando e ficando mais à vontade, e isso facilitou muito seu trabalho, ao final do ano letivo sentia seu trabalho mais fácil.

Considerando essa experiência, enfatiza-se a importância do apoio de outros profissionais na iniciação à docência, o sentimento de incapacidade é algo que pode ocorrer, e somado a outros fatores como a ausência de apoio, pode levar ao mal-estar docente, como

aponta Nóvoa (1995). Neste caso, o apoio recebido de outros profissionais e dos próprios alunos, foi essencial para que a professora conseguisse superar os desafios iniciais.

O professor Hércules e a professora Maria, já vivenciaram há algum tempo essa fase de “professor iniciante” e nas suas narrativas sobre o início da carreira docente, relataram ter experiências parecidas de inúmeras dificuldades, porém as singularidades também se revelaram.

Hércules começou a lecionar nos anos finais do Ensino Fundamental, depois passou a atuar em cursos de pré-vestibular e no Ensino Médio. Sentiu-se totalmente despreparado, em seu primeiro dia de aula, assim como a Helena e muitos outros professores. Ele percebeu a sala de aula como uma caixa de surpresa, o planejamento que trouxe consigo não deu certo, e foi percebendo que diversas vezes o planejamento não vai dar certo, embora seja muito importante ao trabalho do professor.

Relata que seus primeiros 5 (cinco) anos de docência foram difíceis. Sentia-se “em choque”, tinha um projeto, uma expectativa e começou a perceber que os anos iam passando e a expectativa não ia sendo alcançada. Descreve essa situação como sendo “um pouco frustrante”.

Ao falar sobre seu primeiro dia de aula, a professora Maria rememora: “eu quase enfartei”, tremia, sentia-se muito nervosa, “tive que tomar vários cafés para poder entrar.” Maria teve o apoio de duas professoras que ela descreve como “essas duas professoras que eu tenho paixão” que a acolheram ao lado de fora da sala. Lamenta que demonstrou à turma seu medo, sua insegurança, a turma era composta por adolescentes, sentiu-se “testada o tempo” todo por eles. Maria afirma que é importante dominar o conteúdo, assim o professor sente-se mais seguro e passa aos alunos essa segurança.

Maria, como os demais professores entrevistados, não se sentiu preparada para aquele momento ao chegar à sala de aula.

Porque, olha bem, a gente não se prepara para nada. Essa é a verdade. Porque cada momento na sala te surpreende. Você acha que você está preparado para entrar, mas quando você bate, é diferente. Então você fala assim, gente, eu não sei mais nada. Gente, o que eu fiz não está legal. Gente, o que eu vou fazer?

Quando você gosta, quando você conhece o conteúdo. Eu acho que vem uma força de Deus, eu acho que é isso. Que você, oh, então você muda. (Maria)



As maiores dificuldades de Maria foram no primeiro ano de docência, mas com o apoio de amigos e colegas de trabalho, professores experientes, ela foi conseguindo superar as dificuldades, hoje após muitos anos de trabalho sente-se segura.

As vivências dos docentes como iniciantes, reiteram a concepção de Huberman (1995) e demais teóricos citados anteriormente, acerca da entrada na carreira docente. A insegurança no ingresso da carreira foi relatada por todos os professores, o “choque com a realidade”, assim como a sensação de falta de preparo para vivência da profissão. Huberman (1995) aponta que o distanciamento entre a teoria e a prática, se revela quando o profissional não sente segurança diante da realidade da sala de aula e reflete sobre sua escolha e as possibilidades de aguentar determinadas situações.

Na fase inicial da docência, é o momento de mudança do papel de aluno, para professor responsável pela turma, aumento de responsabilidades, prazos, relatórios, dar conta do currículo, novas demandas até então desconhecidas. A forma como ocorre esse início influencia toda a trajetória docente, contribuindo para a saída ou permanência na profissão, a construção da identidade docente e o desenvolvimento profissional.

Observamos nas narrativas dos professores, conforme Tardif (2014) já indicou, uma tentativa de reajuste a nova realidade, agora como docente responsável pela turma.

A segunda etapa do ciclo, a **fase da estabilização** ocorre entre os quatro a seis anos de carreira, como uma “tomada de responsabilidades” e comprometimento pelo docente e assunção de consequências, um momento de afirmação do eu, da identidade profissional. Esse período coincide com final do estágio probatório e ganho de estabilidade para os servidores públicos previsto na Constituição Federal de 1988, no Art. 41 “São estáveis após três anos de efetivo exercício os servidores nomeados para cargo de provimento efetivo em virtude de concurso público.” (BRASIL, 1988).

Os professores, Hércules e Helena, demonstram em suas narrativas já terem passado por esta fase, ambos são concursados e efetivos na carreira docente, sentem-se seguros no exercício de sua profissão, superando a experiência desafiadora do início da carreira docente.

A profissão é afirmada para si, perante os demais colegas e autoridades, compromete-se a exercer a profissão dali em diante, uma escolha que implica abrir mão de outras identidades profissionais. Essa fase pode também significar fazer parte de um grupo profissional, emancipar-se, ter um pouco de liberdade no planejamento e execução de suas aulas (HUBERMAN, 1995).

Percebemos na fala de Hércules, que ele passou por esse ciclo, ao afirmar que com o passar dos anos começou a entender “a dinâmica real da sala de aula”, a entender o perfil dos alunos, o contexto que a escola está inserida, e para ele as coisas começaram a mudar. Professor Hércules sente que é um bom profissional, que consegue atuar em contextos diferentes, entende que este é o papel de um bom professor, estar preparado para atuar em contextos diferentes.

Como pontua Huberman (1995, p. 40), “a estabilização precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de “competência” pedagógica crescente.” O professor sente mais confiança, preocupa-se mais com a execução de suas práticas pedagógicas do que consigo mesmo, pois não há tantas angústias, ele sente-se mais confortável diante de situações complexas ou imprevistas. Seu desejo é alcançar uma melhor atuação a cada dia, ampliando seu nível de conhecimento, o profissional vai moldando um estilo próprio de trabalhar, consegue fazer uma melhor gestão da turma, tem mais flexibilidade, lida com mais facilidade com os malogros que ocorrem.

Vêm à superfície, nesta fase, alguns temas colaterais. Em primeiro lugar, os termos como flexibilidade, “prazer”, “humor” emergem como *leitmotive*. Com o domínio da situação, no plano pedagógico, vem uma sensação de libertação ou, como explica uma professora entrevistada por Lightfoot (1985), o *facto* de estar a vontade no plano pedagógico traz consigo um sentimento geral de segurança e descontração: “eu já não tinha que esconder as minhas fraquezas, nem minhas peculiaridades... deixava-me conduzir, explorava as situações imediatas, escutava as crianças com mais atenção... ria-me muito mais” (p. 255). Em consonância a isso, a autoridade torna-se mais “natural”; as pessoas situam melhor os limites do que é de tolerar e fazem respeitar melhor esses limites, com mais segurança e espontaneidade. (HUBERMAN, 1995, p. 41).

Huberman (1995) afirma que nesta fase de estabilização o professor consolida sua prática pedagógica, sendo momentos positivos aos que a vivenciam. O professor não se cobra tanto, entende suas dificuldades e habilidades.

Maria sente mais confiança, afirma que precisa estar sempre se atualizando, reconhecendo que a docência ocorre em um ambiente de muitas mudanças e precisa estar se atualizando para acompanhar os estudantes.

(...) a gente está sempre aprendendo a cada dia, mas o pouco que eu tenho, que eu sempre sei pouco, porque a gente tem muito que aprender, me dá uma segurança, uma estabilidade, uma segurança, para que eu possa buscar mais, porque o mundo está assim. (Maria)

Maria percebe mudanças ocorrendo, no comportamento dos alunos a cada ano, pertencentes a diferentes gerações e com conhecimentos e expectativas diferentes, seja nos conteúdos que precisam ser atualizados diante as mudanças que ocorrem na sociedade e novas descobertas, e nas práticas pedagógicas que não podem ser sempre as mesmas, pois precisam acompanhar toda essa mudança.

Outro aspecto importante a se considerar é que conforme Lanuti e Baptista (2021), a formação inicial não capacita o professor de forma suficiente para realizar o trabalho pedagógico para um ambiente inclusivo. Ao iniciar o trabalho, mais um desafio surge, exigindo do professor mais estudos, para que possa em suas aulas promover a interação, construção de conhecimentos e superação de diversas barreiras, que podem obstruir a participação plena e efetiva de todos os alunos em condição de igualdade.

A formação continuada direcionada também para a Educação Inclusiva, contribui no desenvolvimento do trabalho do professor em uma prática inclusiva “pautada no reconhecimento das necessidades de cada estudante, nas adaptações necessárias do currículo e nos materiais didáticos que favoreçam a aprendizagem.” (TOLEDO, 2020, p.128).

Consoante Nóvoa (2017), nesta fase deve haver um constante esforço de atualização permanente pelo professor, ressaltando a necessidade de programas de formação continuada, para suprir lacunas da formação inicial e promover especializações em áreas diversas. Propõe que “[...] a formação continuada desenvolve-se no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o *objetivo* de compreender e melhorar o trabalho docente.” (NÓVOA, 2017, p. 1125).

A Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC/RJ), onde os professores entrevistados estão vinculados, oferece cursos de formação continuada em diversos níveis como capacitação, atualização, extensão e pós-graduação, online e presencial, em parceria com diversos institutos e universidades.

Helena, ainda não teve a oportunidade de fazer estes cursos oferecidos pela SEEDUC/RJ, mas afirma que gostaria de fazer.

A professora Maria, já fez diversos cursos por conta própria após o ingresso na profissão e também cursos oferecidos pela SEEDUC/RJ, entre eles destacou o de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Educação de Jovens e Adultos e o de Política Educacional. Maria afirma estar sempre fazendo curso de capacitação porque considera importante, gosta de estudar e como uma forma de atualizar-se e rememorar os conteúdos. Conforme Maria, “a gente está na sala de aula, a gente precisa estar com novidades. Então, estou sempre

assistindo”, referindo-se a cursos e vídeos. Como critérios para escolha dos temas dos cursos que irá fazer, destaca que seleciona conforme a disciplina que leciona, “Então, eu vou lá. Eu amo Psicologia. Então, eu vou lá hoje, eu quero trabalhar Freud. Eu vou lá, pego tudo sobre psicanálise. Eu me inscrevo, faço cursinho. Ou então, assisto várias aulas, de vários psicólogos. Eu gosto, porque eu tenho que aprender.”

A postura de Maria demonstra sua preocupação com uma formação constante, além dos saberes experienciais, definidos por Tardif (2014) como aqueles construídos na prática e na experiência formado de todos os demais, há uma clara preocupação com a aquisição de novos saberes formais. Maria materializa o que Freire (2001) preconiza, ensinar exige pesquisa e consciência do inacabamento, predisposição a mudanças, conhecer aquilo que não se conhece e anunciar novidades.

Hércules, da mesma forma, procura sempre estar estudando, ao ingressar na carreira docente tinha apenas a Licenciatura, depois cursou diversas pós-graduações *lato sensu* em diferentes áreas e Mestrado na área da educação, também procura fazer os cursos oferecidos pela SEEDUC/RJ, afirma que com a oferta de cursos na modalidade a distância, facilitou muito e com isso, consegue fazer mais cursos. Considera a qualidade dos cursos bons, mas faz algumas críticas:

Eles são muito bons. Eles só têm um problema. Eles são desconectados com a realidade da escola. Pode ser que o docente esteja fazendo aquele curso ali e a realidade da escola dele promova que ele aplique aquelas situações que ele viu durante o curso. Mas existem cursos que são muito desconectados do contexto escolar. (Hércules)

O estado do Rio de Janeiro tem 92 (noventa e dois) municípios com realidades sociais e econômicas bem distintas, com cidades com milhões de habitantes e outras com menos de 10 (dez) mil habitantes (IBGE, 2022). Dessa forma, há de se pensar as particularidades de cada região na oferta de cursos de formação continuada pela SEEDUC/RJ. Fazendo críticas, o professor Hércules destaca que, além disso, muitas vezes os cursos são montados por profissionais que não atuam em sala de aula na Educação Básica. Conforme Freire (2001), a educação não pode ser neutra, compreendemos também que a mesma não pode ser desconectada da realidade de cada escola.

Consciente desta situação, na escolha dos cursos Hércules tem como critérios observar o contexto que atua e onde precisa aprender mais:

Eu observo muito o contexto. Então, às vezes, agora com a pandemia, por exemplo, a gente tinha... Já tínhamos recursos tecnológicos, né? Mas a gente não usava. Então, com a necessidade de usar, eu comecei a observar o que

era importante conhecer, né? Por exemplo, a gente... Até recursos didáticos mesmo, estratégias de sala de aula, sala de aula invertida. Era uma coisa que eu não sabia. E é uma coisa legal, funciona. Então, a gente tá sempre observando o contexto para poder tentar selecionar os cursos que podem ajudar a gente a atuar. (Hércules)

A fase da **experimentação e diversificação**, é o meio da carreira que ocorre entre os 7 (sete) a 25 (vinte e cinco) anos de carreira, tem muitas facetas, sendo marcada por tentativas de tornar as aulas mais dinâmicas, fazer uso de novas metodologias e recursos na sala de aulas, o professor aqui já tem segurança na sua atuação. Porém, se a instituição não lhe permite inovar, por ter regras rígidas, o professor que está motivado, encara novos desafios e se torna mais “ativista” tentando mudar a situação, se comprometendo assim com atividades coletivas, aqui podemos exemplificar os sindicatos, grupos, comunidades em redes sociais e outras associações, projetos significativos que buscam por reformas (HUBERMAN, 1995).

A escola onde atuam os professores entrevistados apoia a inovação, aulas dinâmicas, projetos, uso de material didático diversificado, porém existem regras impostas pela Secretaria Estadual de Educação que precisam ser respeitadas.

Maria gosta de estar sempre levando coisas novas à escola, diversificando suas aulas, integrando a comunidades com projetos e campanhas, afirma que os benefícios são extensivos a todos da comunidade escolar.

O professor Hércules, em busca de desenvolver melhor o seu trabalho e a atuar com mais segurança, busca estudar continuamente e estar atento aos seus alunos, entender qual a demanda dos mesmos, o que gostam, qual didática funciona para eles, fazendo uso de novas didáticas e novas tecnologias, mas sem depender exclusivamente delas, compreende que o foco no aluno que é o fundamental.

Tem turma que adora copiar, tem turma que não gosta. Tem turma que gosta de texto, tem turma que não gosta. Tem turma que gosta de ler um livro, tem turma que gosta de fazer atividade. Então, o que vai fazer esse engajamento dos seus alunos? Eu acho que é fundamental isso. E segundo, estudar. Estudar. Estudar didática, estudar o que de novo vai aparecer, novas tecnologias. Porque a tecnologia pode ser um quadro, ela pode ser um *Power Point*, ela pode ser a sua narrativa. Eu já dei aulas maravilhosas só falando. E já dei aulas péssimas usando várias tecnologias. Então, não é a tecnologia que vai definir. Então, eu acho que estar atento aos alunos é fundamental. (Hércules)

Na fase da experimentação e diversificação, há também uma busca por autoridade, novas responsabilidades e desejo por cargos administrativos, como por exemplo,

Coordenação Pedagógica, Diretoria, Supervisão Escolar, por visualizar prestígio nestes. Interessante observar que, como pontua Marcelo García (2010), a ascensão profissional aqui se desenvolve fora da sala de aula, desvinculado da atividade docente, consequência do desprestígio profissional e más condições de trabalho.

A professora entrevistada Maria relatou já ter assumido cargos fora da sala de aula, na Coordenação Pedagógica, através de contrato na rede municipal, relata que foi uma experiência boa.

Outra característica marcante e complexa deste período da experimentação e diversificação é que os profissionais “põem-se em questão”, ou seja, questionam-se, refletem sobre suas vidas e carreiras, se continuam, ainda dá tempo de fazer coisas diferentes, seguir outras carreiras, há um desencanto, sentem-se mais acomodados a fazer estritamente que é pedido no trabalho diante da monotonia escolar, Huberman (1995, p. 47) destaca que “os sintomas de tal atitude podem ir desde uma ligeira sensação de rotina até uma ‘crise’ existencial efetiva face à prossecução da carreira.”

É evidenciado por Huberman (1995) que todas essas experiências são determinadas por diversos fatores como questões políticas, sociais, econômicas, vida familiar e são sentidos de forma diferente entre homens e mulheres.

Professor Hércules ao ser indagado se mudaria de profissão atualmente respondeu:

Não mudaria de profissão. Talvez... Essa pergunta é interessante, porque esses dias eu estava conversando com os amigos, que são professores também. E tem um grupo de amigos realizados e um grupo de amigos que não estão realizados. E esses acabaram tendo uma profissão em paralelo, acabaram mudando e tal. E se eu tivesse mudado, eu teria me arrependido. Então hoje eu me sinto realizado na profissão.

Maria afirma que não errou na escolha da profissão e não sente vontade de mudar, foi incentivada pela mãe, e que conseguiu buscar em si a essência de educadora e sente que vale a pena.

A fase que ocorre entre os 25 (vinte e cinco) a 35 (trinta e cinco) anos de experiência, Huberman (1995) compara a um “estado de alma” pode se materializar em atitudes de **serenidade, distanciamento afetivo ou de conservantismo.**

A serenidade em sala de aula geralmente emerge de muitas reflexões, e nem todos os professores conseguem chegar a ela, por já ter vivenciado muitas situações, o professor consegue saber como lidar bem com o que acontece, se aceita e não se importa tanto com as

opiniões dos outros. Não há tanto entusiasmo ou ambição, mas uma grande sensação de confiança.

A professora Maria e o professor Hércules demonstram certa serenidade em relação à docência. O professor Hércules sente-se um bom profissional que consegue atuar em contextos diferentes.

Maria sente prazer em dar aulas, ama o “olhar brilhoso e sincero de cada um”.

Eu amo ver aquela coisa, quando você dá aquela aula, que eles ficam assim, participando, isso para mim é a coisa mais gratificante. Eu chego aqui e falo, com minha amiga, estou amando. Hoje minha aula foi assim... hoje minha aula foi assim... Porque a sinceridade do aluno, do olhar desse aluno é muito gratificante para você ser professor. (Maria)

Há casos onde ocorre também um distanciamento afetivo dos alunos, age com mais rigor em relação a sua posição profissional, não busca ter uma relação de proximidade e amizade com os alunos. Aqui o professor não está tão jovem, então os próprios alunos também se distanciam por não ter tanta afinidade, não compartilhando os mesmos interesses, pertencendo a gerações diferentes (HUBERMAN, 1995).

Sobre a diferença de idade e falta de afinidade com os alunos, Maria afirma que trabalhar com “os jovens de hoje” é um desafio, por causa da rebeldia, por estarem agressivos, vocabulários muito chulos, mas que vai aprendendo a lidar com essa situação.

Huberman (1995) afirma que boa parte dos professores pesquisados por ele, faziam muitas lamentações em relação aos alunos, aos outros colegas de profissão mais jovens, às políticas educacionais, tornaram-se mais ranzinzas e demonstravam um sentimento de nostalgia pelo passado, idealizando-o.

A fase final do **desinvestimento** é descrita por Huberman (1995) como o momento de preparação para a aposentadoria, entre 35 (trinta e cinco) e 40 (quarenta) anos de trabalho. Hoje em nosso país, nas regras de aposentadoria, conforme a Constituição Federal de 1988 e a Emenda Constitucional Nº 103 de 12 de Novembro de 2019, há uma redução no tempo mínimo de trabalho do professor para 30 (trinta) anos e a professora para 25 (vinte cinco) anos de serviço efetivo de docência. Mas vale lembrar que, os anos de experiência exatos não são determinantes para as fases de Huberman (1995), sendo um processo vivenciado pelo profissional em seu próprio ritmo.

Neste momento o professor, vai se acostumando com o fim de sua carreira profissional, como Huberman (1995, p. 46) sublinha “as pessoas libertam-se, progressivamente, sem o lamentar, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a

si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão [...]” Desse modo, ocorre de forma serena, o profissional olha sua trajetória e aprecia o caminho percorrido.

Huberman (1995) pontua que o desinvestimento pode ocorrer também no meio da carreira, quando os professores se frustram, estando desiludidos com os resultados do seu trabalho, assim a saída é amarga. Neste sentido, Cardoso (2017) analisa que no Brasil, o desinvestimento tem ocorrido bem mais cedo do que no tempo previsto por Huberman (1995):

As más condições de trabalho como, por exemplo, os baixos salários, a dupla e até tripla jornada de trabalho, a falta de recursos materiais nas escolas, infra estrutura precária, número alto de alunos por turma, são alguns dos elementos que contribuem para que os professores não invistam na carreira. Além disso, muitos professores, por não encontrarem nessa profissão o retorno que almejavam, desistem logo no início da carreira. (CARDOSO, 2017, p. 4290)

Os professores entrevistados, apesar das dificuldades enfrentadas no cotidiano, não expressaram em seus relatos o desejo de saída da carreira docente, em um movimento de desinvestimento neste momento em meio a trajetória profissional, desejando seguir um percurso “ideal” e aposentar-se. Este percurso “ideal” para Huberman (1995) seria a entrada na carreira, a estabilização, diversificação, serenidade e desinvestimento de forma serena, porém cada profissional traça seu próprio caminho e é influenciado pelo contexto social.

Depreendemos que na trajetória da vida profissional do professor, o estabelecer-se é perpassado por inúmeros acontecimentos, os contextos nas quais estão inseridos são diversos, assim como suas motivações, perspectivas, comportamento e necessidades. Há um diálogo contínuo entre o sujeito e o meio a qual está inserido.

Embora não sejam sequências universais invariáveis, vividas de forma passiva, compreender esses ciclos profissionais, é fundamental para os professores possam se conhecer melhor e projetar cada fase de sua carreira, não se preocupando tanto em relação às dificuldades encontradas, compreendendo que os momentos difíceis podem ser superados, e por serem ciclos flexíveis, nem todos vivenciarão da mesma forma. Portanto, não há sentido uma autocobrança excessiva e não se deve desistir diante dos primeiros desafios.

Considerando também os ciclos, ao elaborar propostas de formação continuada dos professores é importante ponderar também sobre suas necessidades e sua trajetória profissional, analisando em que momento da carreira os mesmos se encontram.



### 3 PERSPECTIVAS E PERCURSOS NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores ainda tem a honra de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução em educação. (FULLAN, 1993 apud MARCELO GARCÍA, 2009, p. 8).

A profissão docente ao longo do tempo, desde o seu surgimento na Grécia Antiga até os dias atuais, vem se remodelando aos diversos projetos de sociedade em cada momento histórico. Neste contexto, a formação de professores sofreu diversas alterações e ainda hoje temos muitas discussões acerca de como deve ocorrer a preparação profissional do professor.

No Brasil, a formação de professores surge de forma restrita a partir de 1835, quando surgem as primeiras escolas normais, para poucos alunos e com duração de cerca de dois anos em nível secundário, objetivando a melhor formação de mestres, funcionando de forma precária e irregular, com um ensino formal (ARRANHA, 1996).

Saviani (2009) nos apresenta dois modelos de formação de professores paradoxais em disputa desde o século XIX no Brasil, o **primeiro modelo** é o dos conteúdos culturais-cognitivos, onde o conhecimento do professor abrange apenas a cultura geral e a disciplina específica na qual irá lecionar, formava-se para atuação na escola secundária, que reforçava a elitização; e o **segundo modelo** conhecido como pedagógico-didático, predominante nas Escolas Normais<sup>14</sup> de nível secundário, que propõe uma formação com foco no preparo pedagógico-didático para a prática. O autor reforça que ambos não fazem sentido na atualidade.

Somos atravessados por muitos dilemas e mudanças estruturais que precisam ser feitas nos cursos, abarcando competências necessárias à formação docente para os desafios da sociedade atual. É necessária uma articulação entre saber intelectual e práticas pedagógicas, entre o conteúdo e a forma de ensinar-aprender. A formação de professores inicial precisa alicerçar a formação continuada e “em serviço”, ou seja, a prática docente na escola, a formação também precisa ocorrer de forma continuada (SAVIANI, 2009; NÓVOA, 2017).

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/1996 define no Art. 62, no Brasil atualmente, a formação mínima dos profissionais da educação ocorre em nível médio no Curso Normal, que habilita a docência na Educação Infantil e anos iniciais do

---

<sup>14</sup>As Escolas Normais no Brasil eram instituições escolares, de nível secundário, que funcionaram entre a segunda metade do século XIX e durante o século XX, destinadas à formação de professores para atuação no ensino primário, que hoje corresponderia aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ensino Fundamental. A formação em nível superior ocorre em cursos de Licenciatura de diferentes áreas, habilitando os professores a lecionar no Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Técnico. A formação ou habilitação<sup>15</sup> para o magistério no nível superior ocorre em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em programas de mestrado e doutorado.

Também é previsto na Lei Nº 9.394/96, a partir das alterações feitas pela Lei Nº 13.415/2017, que se habilitam a docência, profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica e também profissionais de notório saber, ou seja, bacharéis e profissionais com saber reconhecido, possam desempenhar o magistério na área de sua formação e experiência profissional, ocorrendo com mais predominância na área técnica. Há um claro desnível na formação dos professores. A referida lei também prevê a formação continuada dos profissionais de magistério (BRASIL, 1996).

Gatti (2010) analisando a formação de professores no Brasil, além apontar suas características gerais, chama nossa atenção a problemas estruturais e aos grandes desafios a serem superados nas instituições formativas, para uma sólida formação de docentes para o exercício profissional em sala de aula.

Sua análise crítica pontua quatro aspectos, a partir de dados coletados nas diversas regiões do país em cursos de Licenciatura de universidades públicas e particulares nos cursos de Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas e no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE, 2005) do MEC/INEP, a saber: legislação sobre a formação; características sócio-educacionais dos licenciandos; características dos cursos formadores de professores e os currículos e ementas de licenciaturas.

Gatti (2010) aponta que há uma clara insuficiência formativa nos cursos para o desenvolvimento do trabalho docente, pois são fragmentados, sem articulação entre as disciplinas da área de formação e a formação pedagógica (conteúdos para a docência) e o estágio não prepara para a realidade da sala de aula, assim percebe-se grandes fragilidades na preparação para o exercício do magistério, sendo necessária uma reformulação profunda nas estruturas institucionais formativas e nos currículos dos cursos.

Essa insuficiência formativa demonstrou-se na fala dos professores entrevistados neste trabalho, formados em diferentes cursos e universidades, particulares e públicas, nenhum

---

<sup>15</sup>Porque muitas vezes estes programas são acadêmicos e não preparam formalmente para a docência no ensino superior.

deles sentiu-se preparado para a docência no início de sua carreira, enfrentando diversas dificuldades.

Os currículos dos cursos de licenciaturas são motivos de muita discussão, múltiplos fatores interferem diretamente nos cursos de formação e na qualidade do ensino ofertado. Neste sentido, Nóvoa (2017, p. 1114) complementa “A imagem da profissão docente é a imagem das suas instituições”.

Gatti (2010) analisa a formação inicial dos professores, principalmente nas universidades, com o intuito de fomentar dados para debates e promoção qualitativa dos cursos, considera de extrema importância, analisar o perfil e as características dos alunos das licenciaturas e o motivo da escolha da carreira docente. A autora afirma que há uma predominância do “querer ser professor” dos graduandos dos cursos de Pedagogia em relação às outras licenciaturas, sendo substancial a preocupação com o mercado de trabalho e oportunidade de emprego.

Aprofundando mais a análise da temática, Gatti (2013-2014) problematiza o desafio da formação docente a partir da ampliação da rede de ensino em um curto período de tempo e a consequente necessidade de professores, que não tiveram a adequada formação, seja pela urgência formativa, e ainda, pela tradição de formação de bacharéis, que pouco valoriza os aspectos didático-pedagógicos fundamentais ao trabalho docente.

Os professores são concebidos pela autora, como profissionais essenciais à nação, auxiliares na construção de uma civilização humana de bem estar comum, a partir de transformações sociais, contribuindo para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas, aquisição de conhecimentos sistematizados acumulados historicamente, leitura de mundo e cidadania, aumentando a responsabilidade das instituições responsáveis por sua formação. Dessa forma, a formação de professores em todos os níveis é um grande desafio para as políticas educacionais, não só no Brasil, mas também em vários outros países.

Gatti (2013-2014) defende que a formação inicial de professores para a educação básica em cursos de graduação deve voltar-se à preparação de profissionais para o trabalho docente, não meros especialistas em disciplinas de forma isolada. O problema é histórico, vem ao longo do tempo acumulando vários problemas que precisam ser enfrentados e mudados, não só em normas e leis, políticas educacionais, mas nos cotidianos dos cursos de formação, sendo necessária uma renovação formativa, o desafio que se apresenta é grande e difícil, mas necessário e urgente, devendo estar embasado em pesquisas sobre o contexto educacional.

Traçando uma demografia das licenciaturas, apresenta dados do MEC/INEP<sup>16</sup> sobre o Censo Escolar, Gatti (2013-2014) observa que a procura por cursos de licenciatura têm decrescido em relação a cursos de graduação, e a maioria das matrículas são em instituições privadas, além de expansão da modalidade Educação a Distância (EAD) em cursos de licenciatura, influenciada por políticas educacionais como a equiparação de cursos presenciais e EAD, novas legislações, bem como a ampliação da oferta de cursos universitários de licenciatura públicos pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Porém, alerta que não há um efetivo monitoramento das condições de oferta e do funcionamento adequado, refletindo na qualidade dos cursos ofertados, desde o projeto pedagógico até as estruturas operacionais.

A autora chama a atenção para diversos problemas como a falta de socialização cultural dos estudantes e interação na cultura acadêmica, ausência de diálogo com colegas e professores na modalidade EAD, e que por isso, é necessário que o desenho do curso seja bem delineado, qualificado, com bom suporte aos alunos, só que esse custo é alto, por esse motivo muitas vezes não ocorre.

Gatti (2013-2014) aponta que muitas vezes não é oferecida uma sólida formação aos futuros professores, os estudantes de cursos de licenciatura de disciplinas específicas como, por exemplo, História, Matemática, Química, acabam se tornando especialistas apenas na sua disciplina de formação, carecendo de conhecimentos pedagógicos de forma articulada sobre o como ensinar o conteúdo e construir conhecimentos junto aos alunos.

Gatti (2013-2014) ressalta ainda que não há uma centralidade na formação desses profissionais, os cursos são isolados entre si, não há diálogo entre a formação específica e os conhecimentos pedagógicos, na qual é dedicado pouco espaço a questões sobre os cotidianos escolares e processos de aprendizagens, não há uma ligação entre teoria e prática, e os projetos pedagógicos dos cursos não se alinham à estrutura curricular ofertada, precarizando a formação profissional docente para atuação na educação básica.

Afirma que a desistência nos cursos é grande, nos fazendo refletir sobre a demanda pelos cursos e suas condições de oferta e suas estruturas, além da carência de domínio de conhecimentos e a falta de autonomia de estudos.

A autora apresenta algumas iniciativas importantes para inserção de discentes nas práticas profissionais em escolas públicas presentes em alguns poucos cursos de universidades públicas, embora sendo poucas, são importantes e inovadoras no sentido de preparar na

---

<sup>16</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação.

atuação na realidade escolar, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>17</sup> em âmbito nacional e outras iniciativas estaduais, que vivenciam a articulação entre teoria e prática e mostram a viabilidade da estratégia que deveria ser ampliada. Conclui que precisamos “[...] criar condições concretas para um novo tipo de formação inicial, no ensino superior, para a docência na educação básica.” (GATTI, 2013-2014, p. 42).

Os problemas analisados pela autora permanecem em pauta, suas contribuições são valiosas à reflexão e convite à prática na concretização das ideias e ampliação de programas que visam o preparo docente, somando-se a outros estudos e debates sobre os temas, como as pesquisas de Nóvoa, e outros, por uma nova formação profissional de professores que prepare para o trabalho real e concreto em sala de aula, em consonância com as demandas sociais.

A formação de professores precisa ser pensada de forma ampla, conforme Moita (1995, p. 114) “[...] não só como uma *actividade* de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como a ação vital de construção de si próprio [...]”, ou seja, algo para além da preparação formal e que dialoga com a construção do ser docente.

António Nóvoa (2017) faz uma importante reflexão sobre a necessidade de a formação de professores reestabelecer uma ligação entre a realidade do exercício da profissão, com o pé no chão na escola e a dimensão intelectual dos cursos universitários, superando o fosso entre as universidades e as escolas. Denuncia as políticas desprofissionalização docente, privatização da educação, excesso de burocracia e controle, baixa remuneração, condições de trabalho precárias que vêm contribuindo ao desprestígio da profissão, reconhecendo a necessidade de mudança profunda no campo de formação de professores.

O referido autor defende um modelo de formação de professores que valorize a preparação para a prática docente, sua entrada e o desenvolvimento profissional, englobando também as dimensões universitária, intelectual e investigativa.

Acerca da formação inicial, Nóvoa (2017) alerta que é preciso pensar a formação docente a partir de uma perspectiva de “formação profissional” dos professores:

[...] a profissão docente deve alargar-se a missões de gestão, de pesquisa, de animação e de ação pública, mas a partir de um núcleo identitário docente, e não ao contrário, numa diluição da profissão numa miríade de ênfases ou perfis. Dito de outro modo: muitas vezes, o foco não é a formação de

---

<sup>17</sup> O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), criado em 2007, é um “programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.” (MEC, 2022).

professores. Nas outras áreas, a diluição verifica-se através de cursos de licenciatura que, na verdade, pouco ou nada valorizam a formação docente. São bacharelados disfarçados, não são licenciaturas. Quantas vezes estes alunos (licenciandos) têm pior acolhimento do que os outros alunos? Piores horários? Piores condições de estudo e de trabalho? Quantas vezes ouvem os professores universitários aconselhá-los a seguirem outros cursos, a darem outro rumo às suas vidas? Por tudo isto, é necessário reforçar as dimensões profissionais na formação de professores, não numa perspectiva limitada ou redutora, mas procurando construir modelos de formação que renovem a profissão e que sejam renovados por ela. (NÓVOA, 2017, p. 1112).

Os professores entrevistados, Helena e Hércules, foram desestimulados por sua escolha da profissão docente e aconselhados a fazerem outros cursos, ouvindo as frases com teor “você é muito inteligente, porque não escolheu outro curso”, “vai passar fome com essa profissão que escolheu”, “quero que você seja Doutor”, “tem certeza que quer ser professora?”. Tais frases refletem a desvalorização da profissão docente em nossa sociedade atual e a importância de pensarmos em possibilidades de valorização docente.

Compreendemos a partir de Nóvoa (2017), que os cursos de formação de professores devem valorizar a profissão, promover uma formação para a atuação em sala de aula em diversos momentos, desde a fase inicial da profissão e ao longo do desenvolvimento da carreira docente.

É definido pelo autor, que a formação de professores, como as demais profissões que lidam com aspectos humanos, ao vivenciar incerteza e situações imprevisíveis, exige uma base sólida na formação e a participação de profissionais mais experientes.

Nóvoa (2017) aponta a necessidade de construirmos, um lugar de formação “híbrido”, onde se encontrem as várias realidades que configuram o campo docente, uma ligação, trocas e articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas, um espaço de convergência e colaboração. Compreendemos assim que deve haver também diálogo com espaços não formais de educação.

O segredo deste “terceiro lugar” está numa fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação. (NÓVOA, 2017, p. 1116).

Dessa forma, ao imergir na realidade que irá atuar, os futuros profissionais, estarão melhores preparados e com mais conhecimentos, que surgirão da prática, pesquisa e reflexão a partir do contato com a realidade social.

Não há soluções simples diante da complexidade de um campo que é a formação de professores, mas promover o contato com diferentes realidades nos Estágios durante o curso de Licenciatura é algo importante.

A formação de professores para sua prática pedagógica cotidiana precisa ser pensada de modo a compreender como se torna educador, nas palavras de Nóvoa (2017, p. 1123) “[...] a formação deve permitir a cada um construir a sua posição como profissional, aprender a sentir como professor.”

### 3.1 Cinco posições para uma formação profissional dos professores

Nóvoa (2017) propõe 5 (cinco) posições ou entradas para pensarmos uma formação profissional dos professores, alicerçadas em conhecimento científico e cultural. São elas: **disposição pessoal, interposição profissional, composição pedagógica, recomposição investigativa e exposição pública.**

Entrar em um curso de formação de professores exige **disposição pessoal**, o candidato deve conhecer a profissão e analisar sua predisposição para a função. A escolha pelo curso não deve ser uma segunda escolha, trata-se de uma profissão que exige seriedade, ressalta que a fragilidade da profissão já está neste momento de início.

Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aulas na universidade, que também ajudam a combater os fenômenos de evasão e, mais tarde, de “desmoralização” e de “mal-estar” dos professores. (NÓVOA, 2017, p. 1121).

Sobre a **interposição pessoal**, Nóvoa (2017, p. 1122) afirma que é fundamental o contato com a profissão, o aluno deve aprender se socializando no universo profissional na qual irá pertencer, “não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares”. Destaca que os professores da educação básica e os professores universitários devem estar juntos no papel de formadores, para que a escola não seja um mero “campo de aplicação” de teorias, mas de construção de novos conhecimentos.

Neste sentido, Freire (2001) complementa:

Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. Não

posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos. Fora disso, me emaranho na rede das contradições em que meu testemunho, inautêntico, perde eficácia. (FREIRE, 2001, 47-48).

Na **composição pedagógica** compreendemos que cada professor vai construindo sua maneira de ser e agir como professor, diante das diversas situações vivenciadas em sala de aula, para as quais precisa buscar soluções. Esse tema precisa fazer parte da formação de professores, não se reduzindo aos conhecimentos específicos das disciplinas e ao conhecimento pedagógico.

Um professor atua sempre num quadro de incerteza, de imprevisibilidade. Muitas vezes não sabemos tudo, não possuímos todos dados, mas, ainda assim, temos de decidir e agir. Esta “arte de fazer” para citar Michel De Certeau (1990), é central para a profissionalidade docente, mas não se trata de um saber-fazer. É a capacidade de integrar uma experiência refletida, que não pertence apenas ao indivíduo, mas ao coletivo profissional, e dar-lhe um sentido pedagógico. (NÓVOA, 2017, p. 1127).

Acerca da **recomposição investigativa**, Nóvoa (2017, p. 1128) defende o “sentido de uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escola”. Conforme o autor, o estudo do meio pedagógico na qual iremos atuar enquanto docentes é fundamental para haver inovação na formação de professores, tanto na esfera individual quanto coletiva. É importante que haja uma visão de dentro, não de “fora” da profissão, assim poderemos renovar as práticas pedagógicas e evoluir como professores.

Conforme Nóvoa (2017), a **exposição pública** da profissão docente é necessária, pois a mesma não se reduz a ao espaço escolar, mas perpassa o espaço público social, sendo um importante espaço para construção e vivência da democracia. Aponta como uma forte tendência a abertura da escola ao espaço público da educação, com maior participação da sociedade como um todo nas questões educativas.

Ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. É aprender a intervir como professor. Obviamente, também aqui se exige uma preparação, uma consciência crítica, que tem de ser trabalhada desde a formação inicial. (NÓVOA, 2017, p. 1130).



Profissão (escola) e formação (universidade) precisam estar interligadas em um constante diálogo para o desenvolvimento e efetivação da profissão docente de forma satisfatória. O momento mais comum que a universidade encontra com a escola pública é nos Estágios supervisionados obrigatórios nos cursos de formação de professores.

### **3.2 Os Estágios Supervisionados**

A formação para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio ocorre nos em cursos de Licenciatura, onde são previstos estágios supervisionados obrigatórios.

Rabelo (2019a) ao abordar o estágio, ressalta sua importância, assim como da integração teoria e prática, destaca a necessidade de reflexão neste momento, onde podem ocorrer conflitos e sendo momentos decisivos, ao se apresentar como um confronto com a realidade a ser vivenciada enquanto docente, pode ser motivador ou desanimador dependendo da forma como os conflitos forem resolvidos.

Acerca da contribuição do estágio supervisionado para a formação docente, os professores entrevistados são unânimes ao afirmar a importância e contribuição dos mesmos, mas cada professor vivenciou esse momento de forma particular.

Professora Helena, afirma que os Estágios ajudaram muito na sua formação como professora, principalmente dos estágios que fez de presencialmente na escola, parte de seu estágio no curso de Licenciatura ocorreu de forma remota, durante a pandemia do COVID-19, no ano de 2020. Relata que os mesmos, foram importantes para ter o contato direto com os alunos durante o curso, e vivenciar a profissão, preparando-se para os desafios em sala de aula.

Hércules, considera os estágios importantes, mas afirma que os momentos de estágio supervisionado durante a Licenciatura foram “terríveis” no início, pois seus professores orientadores de estágio na universidade não eram Licenciados, mas Bacharéis, e não atuaram em sala de aula, além da docência universitária. Não haviam atuado na educação básica, e por isso, Hércules descreve que:

Eles não tinham muito para poder contribuir com a gente. Então, o nosso aprendizado teve muito a ver com o dia a dia, por isso que eu acho que o estágio foi muito importante pra mim. Porque o contato com os professores mais experientes da educação básica me proporcionou ter uma outra visão da educação. (Hércules)

Lamenta que a universidade não ofereceu de forma concreta algum tipo de apoio, a ele e aos seus colegas estagiários, que atuaram em uma escola que ele adjetiva de uma “escola de comunidade difícilíssima”. Hércules afirma que lá com o pé na escola aprendeu “as manhas”, “Ali eu comecei a aprender as estratégias vendo os outros. Eu acho que é muito isso, o estágio é o fazer docente, o dia a dia, ali na sala de aula. Então, foi isso que contribuiu bastante no estágio.”

A professora Maria, afirma os momentos de estágio foram muito importantes e prazerosos, afirma que fez estágios durante o Curso Normal e na Licenciatura em Pedagogia, hoje atua como professora de Estágio e Práticas Pedagógicas no curso de formação de professores. Ao lembrar-se destes momentos, afirma que amou estar com as crianças, ao ouvir elas chamando “Tia... tia<sup>18</sup>...”, sentiu-se grande.

Todo aluno precisa vivenciar essa prática, de conhecer o outro, de interagir, de compartilhar, de somar a prática. O estágio te dá uma visão de colaboração, de acolhimento, de olhar no seu aluno, no colega, a sua dificuldade e dificuldade dele para com o assunto que a gente está vivendo. Você conhece mais a realidade, a prática do estágio, a prática educativa. Isso eu senti. (Maria)

O Estágio é um momento importante para os futuros professores criarem estratégias para fomentar a sua identidade docente. Rabelo (2019a) aponta também a troca de saberes, destacando a necessidade de parcerias entre as instituições, docentes, discentes e estagiários em prol de uma melhoria na formação docente, apontando a potencialidade de inovação que o estagiário pode trazer para a sala de aula.

Além dos Estágios, existem outros programas que favorecem a inserção na docência, durante a formação inicial, entre os programas existentes no Brasil está o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), este é oferecido aos estudantes de licenciaturas através de uma parceria entre Universidades e escolas de educação básica da rede pública.

O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na

---

<sup>18</sup>Ressaltamos que, de acordo com Paulo Freire no livro “Professora, sim; tia, não – cartas a quem ousa ensinar” (1997), levanta a tese que a professora deve ter consciência que, ao ser chamada de tia, além de uma simples palavra, há uma trama de relações históricas. No uso da palavra Tia, sua função deixa de ser científica, metodológica, há um esvaziamento da profissionalidade, da competência e passa a ser meramente de familiar, desvalorizando a função de educadora, enquanto profissional. Essa compreensão crítica é necessária ao educador: “Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos.” (FREIRE, 1997, p. 9).

primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas.

O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino.

Os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Os discentes serão acompanhados por um professor da escola e por um docente de uma das instituições de educação superior participantes do programa. (BRASIL - Capes, 2022).

Essa inserção dos futuros professores nas escolas, permite uma vivência antecipada da profissão, contribuindo a uma formação pedagógica de maior qualidade aliando teoria e prática. Aproxima-se também a educação superior e educação básica, que em integração podem criar inovações metodológicas, resolução de problemas e melhora no processo de ensino-aprendizagem.

Infelizmente, como sinalizam Rabelo e Monteiro (2019), o número de bolsas no programa são cada vez menores, além disso, não há reajuste anual regularmente, compensando as perdas inflacionárias. Neste ano de 2023, o Governo Federal reajustou bolsas de graduação, pós-graduação, iniciação científica e bolsa permanência, além do aumento do número de bolsas concedidas. Algumas bolsas não tinham qualquer reajuste desde 2013.

Outro importante programa é a Residência Pedagógica (RP), instituído pela Portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, que modificou o PIBID em 2017, a voltado para alunos de licenciatura na segunda metade do curso, voltado à imersão e aperfeiçoamento da formação prática. Seu objetivo é fortalecer a formação prática nos cursos de licenciatura proporcionando aos licenciandos dos anos finais do curso a experiência profissional docente por meio da regência em sala de aula com acompanhamento do professor da escola. (BRASIL - Capes, 2022).

Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora.

A Residência Pedagógica, articulada aos demais programas da Capes compõem a Política Nacional, tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica. (BRASIL - Capes, 2022).

Ambos integram a Política Nacional de Formação de Professores, e enriquecem a formação ao permitir que a entrada na profissão ocorra de forma acompanhada por profissionais experientes, trazendo mais segurança e apoio aos iniciantes.

Após a formação inicial, os professores estão habilitados para ingresso no trabalho, porém o cotidiano das escolas é algo bastante complexo, e este momento de iniciação causa muitas inquietações nos professores iniciantes por suas complexidades e novas responsabilidades assumidas.

### 3.3 Programas de apoios a professores iniciantes

Estagiar é parte importante da formação para docência, porém não prepara para todas as situações a serem vivenciadas no cotidiano do trabalho e ao começar sua vida profissional o professor iniciante precisa de ajuda, são muitas as dificuldades enfrentadas em aplicar os conhecimentos aprendidos no curso diante de uma realidade escolar tão diferente.

[...] a entrada no mundo do trabalho nunca é fácil, para professores recém-formados essa entrada tem se tornado cada vez mais assustadora, desgastante, gerando um sentimento de que se encontram sozinhos e despreparados para a realidade que se apresenta. Apesar de já terem estagiado na sua formação inicial, quando os docentes iniciam a sua atividade profissional enfrentarão a realidade diária de trabalho como professores qualificados, responsáveis pela sala de aula. (RABELO; MONTEIRO, 2019, p. 5-6)

Nóvoa (2017) apresenta o conceito de **indução profissional** e destaca como chave a mudança almejada na formação de professores, ressalta a importância de proporcionar boas condições de trabalho nas escolas e um compromisso de professores experientes com os que estão iniciando sua trajetória docente.

O conceito de indução, pela sua própria raiz etimológica, implica a ideia de “introduzir” ou “levar a outro lugar”. Assim, toda e qualquer *acção* de formação pode ser considerada de “indução profissional”. Mas, na literatura especializada, o conceito tem sido utilizado, sobretudo, para caracterizar a fase inicial de trabalho docente, como professores principiantes ou iniciantes. As tradições dos países são muito distintas: residências docentes, estágios probatórios, períodos de supervisão, etc. [...]. Mas, seja qual for o contexto, há o reconhecimento unânime da importância deste período para a vida profissional docente. As políticas públicas têm encarado a transição entre a formação e a profissão como a fase decisiva do desenvolvimento profissional docente. Infelizmente, em muitos países, ainda continuam a lançar-se os jovens professores para as escolas, e para as piores escolas e situações, sem um mínimo de apoio ou de enquadramento. É inaceitável. (NÓVOA, 2017, p. 1125).

Conforme Rabelo (2019b), os programas de indução profissional são uma forma de auxílio aos professores iniciantes após a sua formação inicial, quando iniciam a carreira, trabalhando efetivamente em uma escola. A indução pode ter diversas configurações que podem ser interligadas, o suporte pode ser oferecido por um mentor professor experiente; em grupos de professores iniciantes mediados em diálogos e trocas de experiências; com capacitações, cursos e um sistema de auto-reflexão que proporciona o desenvolvimento de uma aprendizagem contínua<sup>19</sup>.

Rabelo (2019b) destaca diversas condições que ajudam na garantia do sucesso da indução, como: investimentos e apoio financeiro; redução da carga horária dos mentores e iniciantes; definição clara de papéis e responsabilidades; cooperação de diferentes partes; gestão da qualidade com monitoramento e avaliação das políticas de indução; cultura escolar de aprendizagem e aberta ao diálogo sem hierarquia com onde todos da comunidade escolar; instituições de formação de docentes; governo e outros, se beneficiam do desenvolvimento profissional.

Para Nóvoa (2017, p. 1113), “A indução profissional é um tempo decisivo para os professores”, Rabelo (2019b) complementando, afirma que como impactos desses programas, há uma melhor qualificação dos professores e, por conseguinte, melhora na qualidade do ensino.

As reflexões suscitadas pelas autoras Rabelo e Monteiro (2019), são comuns as que são compartilhadas por Nóvoa (2017), acerca da importância da interação e apoio mútuo, troca de conhecimentos e compartilhamento de experiências de sucesso e as dificuldades encontradas entre os professores.

As professoras, Helena e Maria, afirmam que no início da carreira, receberam apoio de professores experientes e da equipe gestora da escola e que isso trouxe muitos impactos positivos ao seu trabalho.

Maria recebeu “apoio afetivo, apoio material, apoio psicológico, apoio de incentivo.” Isso impactou na sua atuação profissional, sentiu satisfação, gerou aprendizado, vontade de querer crescer mais, sentiu que quando a equipe gestora da escola dá novas responsabilidades é porque acredita no professor. Maria deixa como conselho para um professor que acabou de se formar e está começando a trabalhar agora:

---

<sup>19</sup>No Brasil costuma-se utilizar a palavra continuada e em Portugal continua, mas refere-se ao mesmo aspecto da formação e aperfeiçoamento do professor.

Tenha energia e tenha amor àquilo que você está fazendo. Porque quem tem amor, tem vontade para fazer qualquer coisa e muito bem feito. Então esquece salários, esquece valores, valores assim, dinheiro, esquece e ama. Ama-se e ama o outro, que aí tudo rola, tudo vai e tudo você consegue. (Maria)

O professor Hércules, relata que não teve muito apoio no início de sua carreira, relata que recebeu conselhos para desistir de outros professores experientes desmotivados.

Eu tive conselhos para desistir, na verdade. (risos). Porque, assim, os professores que já estão em final de carreira, eu acho que eles têm uma visão muito pessimista do processo de atuação docente. Eu acho que eles acabam gerando uma expectativa muito alta de ter um retorno. Não sei se é um retorno financeiro, alguma coisa do tipo. Então, assim, conversar com eles é meio desmotivador, né? (Hércules)

Hércules percebeu que a equipe gestora, apesar do bom acolhimento ao profissional, querem que a escola funcione bem, e por conta de tantas preocupações com a gestão escolar, com a parte administrativa, com problemas dos alunos, dedicam pouco tempo ao professor em si, se está motivado, desmotivado, interessado ou desinteressado. Afirma que esse apoio fez falta para ele, por isso, procura motivar sempre um novo professor que chega à escola, ao contrário de alguns colegas de profissão que preferem desmotivar.

Hércules foi buscar o apoio que precisou estudando, entende que quanto mais o professor estuda, mais ele consegue entender o universo que ele vive e atuar melhor.

Porque o professor que está desconectado da realidade que ele está inserido, ele não consegue entender o que é o processo educacional. Então ele acaba criando uma expectativa de uma coisa e, na verdade, aquela coisa não funciona. Então ele precisa entender que ele tem alguns objetivos para cumprir. E, geralmente, esses objetivos, eles seguem uma escada, né? Ele vai subindo aos poucos. Então entender a educação como processo é fundamental. (Hércules)

Helena afirma que o acolhimento que recebeu na escola fez toda a diferença, e impactou na sua atuação em sala de aula. “E todo mundo tem um certo cuidado comigo, eu acho. Percebo isso.” Ela afirma que nunca pensou em mudar de profissão, está certa que quer ser professor e continuar na carreira sente satisfação. Helena relata que: “Vejo assim que o meu lugar realmente é aqui, é aqui que eu quero estar, é na sala de aula, com os meus alunos, com as pessoas que me ajudam. E eu sinto realizada.”

A formação inicial e de modo contínuo, alicerçam a prática profissional em meio aos desafios enfrentados pelos professores na escola. Nóvoa (2017) ressalta a necessidade de

pensar a formação de professores como formação profissional, essa que deve ocorrer de forma integral, preparando para a prática e valorizando a dimensão intelectual, de pesquisa e investigação, uma busca de respostas às perguntas “como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?” (NÓVOA, 2017, p. 1113).

O início da carreira profissional por professores iniciantes, nos primeiros três a cinco anos, é um dos momentos mais desafiadores e pode definir o permanecer na profissão. O referido autor, nos alerta que o professor deve preparar-se para atuar em um ambiente de incerteza de imprevisibilidade, como descrito pelo professor Hércules. Para Nóvoa (2017), isso não significa abrir mão do planejamento de trabalho, mas ter consciência que vivenciaremos situações onde não haverá respostas prontas.

Nóvoa (2017) destaca a importância da indução profissional:

É neste entrelaçamento que reside o segredo da formação inicial dos professores, bem como da construção de processos de indução profissional (residência docente) que assegurem a transição entre a formação e a profissão e, mais tarde, de modelos adequados de formação continuada. A indução profissional é um tempo decisivo para os professores. A investigação sobre os ciclos de vida profissional já o demonstrou, abundantemente. (NÓVOA, 2017, p. 1122).

No Brasil há poucos programas de apoio, neste sentido Rabelo e Monteiro (2019), enfatizam a necessidade de ampliação dos poucos projetos existentes de apoio aos professores iniciantes no Brasil como formas de auxílio para melhorar atuação profissional, motivar, não se sentirem sozinhos e reduzir o alto índice de abandono da carreira. Pois embora no estágio tenham tido contato com a prática profissional, a realidade cotidiana como professor responsável de uma turma é diferente, muitos se sentem despreparados diante do “choque com a realidade”, conforme relatado pelos três professores entrevistados.

Professor Hércules participou de programas de iniciação pedagógica como estagiário e bolsista, através da universidade durante sua Licenciatura, atuou em uma escola técnica vinculada à mesma instituição. Destaca que participou também, em 2007, como monitor do Projeto Bairro Escola no município de Nova Iguaçu-RJ, que funcionou entre anos de 2006 a 2010, na gestão do Prefeito Lindbergh Farias, um programa de horário integral, de educação integral, onde havia uma parceria entre a escola e com a comunidade, diversos espaços dos bairros se tornavam sala de aula, a proposta era de integrar aspectos educacionais e a aquisição de valores. Hércules atuava no reforço escolar e desenvolvimento de oficinas culturais para alunos da rede municipal de ensino integrantes do projeto.

O professor afirma que sua formação e as experiências vividas nestes projetos, foram importantes para compreender e vivenciar a profissão docente, mas não preparou totalmente para o exercício da profissão e os desafios no chão da escola. Afirma que a formação de professores está muito longe de preparar efetivamente para exercer a função docente na prática, pois cada contexto educacional é único.

Hércules participou destes programas de formação em contextos distintos do qual atua profissionalmente hoje, essa mudança de contexto pode ter influenciado para que ao atuar em um contexto diferente, não se sentisse totalmente preparado no início da carreira.

Eu acho que a gente tá muito longe disso ainda. Porque se a gente pensar... Eu sempre penso assim, no médico, né? O médico, ele aprende a operar. Você dá o bisturi na mão dele, ele vai lá ver e tal. O professor não tem como fazer isso. Porque cada sala de aula é um contexto. Cada aula é uma aula. Cada aluno é um perfil. Então, assim, é muito difícil a gente ensinar. Eu acho que a docência é dia a dia. Você dá uma aula hoje e não foi legal, no outro dia você muda. E aí você tenta ir adaptando, transformando. Eu acho que esse é o caminho. (Hércules)

A partir das reflexões acima, concordamos que “Devemos continuar o nosso exercício de denúncia da situação da escola pública e da formação de professores. Mas este diagnóstico só tem sentido se for acompanhado por gestos, por iniciativas de mudança, pela coragem da ação.” (NÓVOA, 2017, p. 1114).

Marcelo García (1999) afirma que a formação de professores é um “processo contínuo, sistemático e organizado” que abarca toda a carreira docente, não se esgotando na formação inicial, concordamos com o autor.

As narrativas dos professores entrevistados revelam que os cursos de formação de professores, mesmo com os estágios, não supriram a necessidade formativa de preparar completamente para a docência e para os desafios com o pé no chão da escola. Os professores formaram-se em cursos e universidades diferentes, particulares e públicas, e nenhum deles sentiu-se preparado para a docência no início de sua carreira, enfrentando diversas dificuldades.

A formação de professores é um grande desafio, urgente e de mudanças necessárias, conforme Nóvoa (2019) estamos vivendo um “Tempo de Metamorfose da Escola”, é preciso que haja políticas públicas e mobilização social, para que os cursos possam reinventar-se diante as circunstâncias do tempo presente, é preciso dialogar teorias e práticas, aproximar universidades, escolas e comunidades.



É importante a ampliação de projetos que visam à indução, acolhimento e fomento da formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Além das mudanças profundas nos cursos, apontada por um conjunto de autores, a forma como a profissão é vista pela sociedade hoje precisa mudar, havendo mais valorização do professor, enquanto profissional fundamental à sociedade.

Muito além de falar, é indispensável haver um compromisso social diário pela educação como um todo. É importante também uma mudança acontecer dentro dos cursos de licenciaturas, valorizando a si mesmos, colocando-se em destaque, com um forte compromisso com a formação profissional, promovendo a aproximação, apoio e colaboração de professores mais experientes e iniciantes de diferentes contextos.

Para Nóvoa (2022) a mudança que necessitamos não será rápida e fácil, mas precisando vir de dentro da profissão, mas com apoio externo (acadêmicos e universitários), é necessário afastar-se das tendências tradicionalistas, compreendendo que os professores no seu dia a dia são produtores de conhecimentos próprios. Dessa forma, o autor defende que a questão central da formação docente é o “conhecimento profissional docente”, assim os cursos de formação inicial e continuada devem organizar-se a partir da consideração que os docentes não são meros aplicadores de teorias e práticas alheias.

Concordamos com Nóvoa (2022) acerca da necessidade de metamorfoses na formação de professores e na escola, com a criação de “terceiros espaços”, grupos de coletivos docentes e de colaboração como espaços privilegiados de produção e divulgação de conhecimentos próprios dos professores, fomentando um debate público.

Assim, após fazermos uma reflexão acerca da formação de professores, concebendo-a de forma ampla, que se prolonga ao longo de todo exercício da profissão que passa por diferentes etapas. Analisaremos a seguir, o processo de construção e reconstrução a construção da identidade docente de forma reflexiva, ao longo do desenvolvimento profissional docente em meio aos desafios, a partir dos estudos de Marcelo García (1999, 2010), Schön (2000), Rabelo (2020), Tardif e Moscoso (2018) e outros.

#### 4 IDENTIDADE DOCENTE COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais. (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 7)

O processo de formação ao longo da carreira docente pode ser pensado a partir da construção de sua identidade, investigações no campo da Educação e Formação de Professores têm dado ênfase à identidade profissional trazendo grandes contribuições, conforme apontam Rodrigues e Mogarro (2019).

Apesar de usarmos o termo identidade no singular neste trabalho, nos baseamos em Marcelo García (2010), o autor ressalta que a mesma é composta por sub identidades.

Abordar a identidade docente implica compreender que o conceito de identidade é complexo e tem diversas abordagens, não sendo consensual, mas de difícil definição sendo amplo, complexo e abrangente (RODRIGUES; MOGARRO, 2019, 2020). Essa amplitude contribui para uma melhor compreensão da identidade.

*[...] the different definitions found constitute lenses on the teaching profession, whose multiple perspectives enable us to perceive the complexity of this phenomenon and the importance of professional identity constitution at this stage of the student teachers' professional development, because different perspectives provide distinctive insights on professional identity. (RODRIGUES; MOGARRO, 2019, p. 10).<sup>20</sup>*

Conforme Moita (1995), o conceito de identidade abarca múltiplas identidades que se formam em diálogo e interação com seus contextos.

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (MOITA, 1995, p. 115).

Portanto, conforme Moita (1995), não se trata de um processo solitário, mas particular a cada um, também é preciso considerar toda a dinâmica onde vai se construindo a identidade docente e se transformando. A este respeito, Rodrigues e Mogarro (2020) definem que o

<sup>20</sup>As diferentes definições encontradas constituem lentes sobre a profissão docente, cujas múltiplas perspectivas permitem perceber a complexidade deste fenômeno e a importância da constituição da identidade profissional nesta fase do desenvolvimento profissional dos futuros professores, porque diferentes perspectivas fornecem visões distintas sobre identidade profissional. (tradução nossa).

processo de construção da identidade docente é um processo social, dinâmico e permanente, que implica na (re)interpretação de experiências e valores.

Nesse sentido, também a concepção de identidade docente abordada por Marcelo García (2010) pensa a interação e a experiência pessoal.

A temática da identidade docente se refere a como os docentes vivem subjetivamente seu trabalho e quais são os fatores básicos de satisfação e insatisfação. Também está relacionada com a diversidade de suas identidades profissionais e com a percepção do ofício por parte dos próprios docentes e pela sociedade na qual desenvolvem suas atividades. A identidade docente é tanto a experiência pessoal como o papel que lhe é reconhecido/atribuído numa dada sociedade.

As identidades docentes podem ser entendidas como um conjunto heterogêneo de representações profissionais e como um modo de resposta à diferenciação ou identificação com outros grupos profissionais. Existem identidades múltiplas que dependem dos contextos de trabalho ou pessoais e das trajetórias particulares de vida profissional. (MARCELO GARCÍA, 2010, p. 19)

A identidade docente é assim entendida, como uma construção social de representações múltiplas, que identificam como parte de um grupo profissional, sendo também uma forma de distinção, além de um compromisso pessoal, valores, conhecimentos sobre o conteúdo e como ensinar, vivências e dificuldades enfrentadas.

A constituição da identidade docente envolve lutas, tensões, negociações, influências do passado e presente, experiências de ensino e aprendizagem, fatores históricos, sociológicos e culturais, características pessoais e psicológicas, sendo dinâmica, multidimensional e mutável (RODRIGUES; MOGARRO, 2019).

Relaciona-se com o reconhecimento institucional e a interiorização individual da profissão. Sua edificação é particular a trajetória de cada um e ao mesmo tempo coletiva, “[...] uma construção individual referida à história do docente e às suas características sociais, mas também de uma construção coletiva derivada do contexto no qual o docente se desenvolve” (MARCELO GARCÍA, 2010, p. 19).

A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretção de experiências, uma noção que se corresponde com a ideia de que o desenvolvimento do professorado nunca se detém e que se entende como uma aprendizagem ao longo da vida. (MARCELO GARCÍA, 2010, p. 19).

A identidade, enquanto construção, vai evoluindo ao longo da carreira docente em interpretação de si mesmo e em interação e influência com o meio onde está, na escola, junto

a comunidade escolar e no impacto das políticas públicas. Através das narrativas dos professores percebemos essas mudanças na trajetória profissional dos professores, o construir-se e reconstruir-se como professores, em momentos de reflexão, diálogos com colegas professores aprendendo como ser e agir como professor e também de como não agiria, a alegria de ser chamada “tia”, de estar como colega de profissão daqueles que antes eram seus professores.

A profissão docente tem suas particularidades que a diferencia de outras profissões como: a aprendizagem informal através da exposição à profissão ao longo da carreira escolar enquanto aluno; a forma como aprendemos os conteúdos influencia a maneira como ensinamos; para ensinar não basta saber o conteúdo, embora pareça ser um sinal de identidade e reconhecimento, é preciso conhecer o contexto, os alunos, a si mesmo e como se ensina; a experiência na prática é fonte de conhecimento essencial; a profissão geralmente é exercida de forma solitária com os alunos, embora seja importante o trabalho em conjunto; a motivação é vinculada aos alunos e o professor que se afasta das aulas para exercer outras funções, não costumam voltar a sala de aula (MARCELO GARCÍA, 2010).

A identidade profissional do professor vai se formando em um longo processo, já desde sua vida enquanto estudante, em sua socialização na escola, embora neste momento, de forma pouco reflexiva e informal, com influência mais emocional. A professora Helena, afirma se espelhar muito em seus antigos “professores marcantes”<sup>21</sup> para suas práticas pedagógicas e que foram os mesmos que influenciaram na escolha de sua profissão, pelo carinho e admiração que nutria pelos mesmos.

Esse processo de construção da identidade profissional vai se consolidando um pouco mais na formação inicial (MARCELO GARCÍA, 2010; RODRIGUES; MOGARRO, 2019).

Essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente. (MARCELO GARCÍA, 2010, p. 18)

Marcelo García (2010) aborda o momento de iniciação à docência como uma transição, onde há tensões, dúvidas, aprendizagens, aquisição de competências e lutas para início do estabelecimento da identidade profissional. Percebemos através das entrevistas como

---

<sup>21</sup> Professor marcante é uma categoria de análise usada no âmbito dos projetos de pesquisa coordenados pela professora Dra. Ana Maria Monteiro (2015) utilizada para identificar o professor que marcou positivamente a trajetória escolar do aluno e pode ter contribuído para sua escolha profissional.

este momento foi difícil e desafiador aos professores, mas ao mesmo tempo, de autoconhecimento e superação.

Nóvoa (2017) em diálogo com Claude Dubar, tem o mesmo entendimento, concebendo que não se trata de definir uma identidade fixa, mas compreender as múltiplas identidades existentes numa profissão e a construção identitária como um processo que ocorre dentro de um contexto organizacional, um posicionamento em meio a um grupo que lhe dê sentido e lhes aprove. Haveria a incorporação de um conjunto de “disposições duradouras”, em meio a um campo de forças e poderes.

O foco da análise de Nóvoa (2017) está no espaço de posições e de tomada de posições, compreendendo o processo como se torna profissional docente e como a profissão se organiza dentro e fora. As posições não são fixas, mas negociadas. A posição para o autor é como uma tomada de posição. Essa construção se prolonga durante toda a trajetória de exercício da profissão.

A identidade não é um dado adquirido, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. A construção de identidades passa sempre por um processo complexo, graças ao qual cada um se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo: um tempo para refazer identidades, para acomodar renovações, para assimilar mudanças. (NÓVOA, 1995, p. 16)

Rabelo (2020) compartilha da mesma concepção, compreendendo a identidade como construção social em contato com os outros, que dialoga com a identificação com a coletividade para ser aceito e a diferenciação, ou seja, identidade “para si” e “para o outro” de forma inseparável. O reconhecimento do outro é necessário, mas a identidade não será igual a do outro, pois cada um tem sua trajetória e vivência individual.

Dessa forma, por mais que a sociedade tente impor padrões e modelos pré-concebidos a serem seguidos de forma passiva, sem questionamento para nos controlar e nos transformar em instrumentos de controle, é possível resistir e construir uma singularidade. Não há identidade fixa, as pessoas não são iguais, e cada um é complexo e múltiplo.

Assim, em diálogo com Foucault (1979) e Pereira (2000), Rabelo (2020) analisa o termo “professoralidade” como mais adequado para abordar a identidade docente, diante da dinâmica contemporânea de “crise de identidades”. Explica que o termo escolhido expressa

uma singularidade como atitude ativa, que o sujeito vai construindo em si mesmo, não se tratando de escolhas feitas seguindo modelos prontos.

Neste sentido a “professoralidade” está ligada a uma individualidade, onde a construção/desconstrução/reconstrução identitária ocorre em um movimento contínuo através de estratégias individuais dos atores sociais diante das situações vivenciadas. Porém não é um processo solitário, mas de socialização.

[...] as identidades são construídas por processos sociais, no contato com os outros que nos cercam, mas apesar delas tentarem nos fixar em modelos pré-concebidos (em uma economia de esforços sociais para que a sociedade flua no seu ritmo “comum”) este esforço nunca é alcançado por completo porque o indivíduo é ativo nesse processo de construção, assim, a identidade é algo que parecemos buscar para dar-nos uma sensação de estabilidade e conforto, para nos sentirmos aceitos como parte de um segmento da sociedade. (RABELO, 2020, p. 57)

Compreendemos assim que o docente não é passivo neste processo, contribuindo de forma singular, porém está sujeito a análise dos demais membros do grupo, pois há uma forma esperada de atuação do mesmo. No entanto, o que está em processo não é uma mera assimilação da cultura e comportamentos impostos, mas a partir de suas vontades e escolhas, a recriação de si, a partir da transformação, destruição e nova construção de si, assumindo suas diferenças. Rabelo afirma (2020, p. 58), “professoralidade não é uma escolha feita seguindo um modelo, mas uma “diferença que o sujeito produz em si”.

Para compreendermos melhor esse termo e o processo, Rabelo (2020), esclarece:

A *professoralidade* é uma diferença em si mesma, uma possibilidade de singularidade. Não é uma identidade fixa e não aceita as imposições da sociedade de submeter os indivíduos aos padrões homogeneizadores do poder. A *professoralidade* é um processo, e como todo processo não é fixo. Defendemos uma *professoralidade* enquanto um processo, um devir, uma memória que tem como potência a criação de algo novo. O/a docente que assume sua singularidade dessa forma pode desenvolver uma forma de ser diferente da imposta pela sociedade, mas isso não significa distanciar-se do seu grupo profissional. Mas pertencer a um grupo não significa se fixar e um identidade que geralmente divulga representações e exclui a diferença, a singularidade, as outras possibilidades do processo/devir. (RABELO, 2020, p. 58, grifo do autor)

Compreendemos a “professoralidade” como um ato de resistência a ser moldado pelos padrões, são escolhas, onde cada indivíduo, a seu modo assume sua diferença em meio aos demais.

Defendemos assim que a “professoralidade”, enquanto atitude crítica, é essencial à formação do professor ao longo da carreira, assim compreenderá que no trabalho docente e a educação de forma ampla, não deve ser um ato de uniformização, controle, mas de heterogeneidade, escolhas, pluralidade de vozes, negociação, trocas, coletividade, debates, espaço de questionamento e provocação à reflexão.

#### **4.1 Desenvolvimento profissional dos professores**

O desenvolvimento profissional docente é um conceito de ampla dimensão, que abarca a formação de professores em exercício, ou seja, se realiza na trajetória profissional. Este conceito ao longo do tempo vem sendo reelaborado por diversos autores e há diferentes modelos de desenvolvimento profissional. Conforme Marcelo García (2009), as modificações no conceito decorrem das mudanças acerca da compreensão de como devem ocorrer os processos de ensino e aprendizagem.

Nos fundamentamos neste trabalho nos estudos de Marcelo García (1999, 2009), que englobam o desenvolvimento de competências profissionais através das vivências formais e informais, o desenvolvimento da escola, do ensino, o desenvolvimento e inovação escolar e o desenvolvimento da profissionalidade.

O autor ressalta que os termos: formação contínua, aperfeiçoamento, formação em serviço, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores, não têm o mesmo significado, embora ao longo do tempo fossem utilizados como equivalentes. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 136).

Marcelo García (1999, 2009) pensa o conceito de desenvolvimento profissional de professores a longo prazo, reforçando a necessidade de considerar o professor como um profissional do ensino. O termo “desenvolvimento” conota a continuidade, evolução, crescimento, a permanência, atrelado a contiguidade entre formação inicial e formação contínua dos professores.

Para o autor, o desenvolvimento profissional docente pode ser compreendido como:

[...] um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais. (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 10)

O conceito de desenvolvimento profissional dos professores é entrelaçado na construção da identidade profissional:

Deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais. (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 7)

Percebemos que o desenvolvimento profissional ocorre a partir das experiências vividas pelos professores, no contexto na qual estão inseridos, em interação com alunos, outros professores, equipe gestora da escola, nos momentos de formação, reflexão, em seus percursos, na construção e reconstrução de si mesmo.

Em Rudduck (1991, p. 129) apud Marcelo García (2009, p. 9), o desenvolvimento profissional do professor concebido como “a capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações”. Dessa forma, o desenvolvimento profissional docente é entendido por Marcelo García (2009) como uma atitude constante de indagação, de formulação de questões e procura de soluções.

Acerca das relações entre a identidade profissional e o desenvolvimento profissional, Marcelo García (2009) explica que, considerando que é através da nossa identidade que nos percebemos e queremos que os outros nos vejam, ela é a forma como nos definimos a nós mesmos e aos outros. A identidade é uma construção do “eu profissional” na trajetória docente, influenciada pelo contexto na qual o professor se insere.

O autor ressalta a identidade docente, enquanto uma realidade contextualizada, que evolui e se desenvolve ao longo da vida de forma individual e coletivamente, não é algo fixo, único, mas de momento, sendo construída e reconstruída.

Como forma de apoio aos futuros professores e outros professores na construção de sua identidade docente, Hércules costuma conversar muito com seus alunos, e com



professores iniciantes sobre essas experiências adquiridas ao longo da carreira, principalmente dos cinco primeiros anos de carreira, onde o professor fica desmotivado, com dificuldades, querendo mudar de profissão e reforça que é preciso persistir.

No curso de formação de professores, considera que as disciplinas que leciona são fundamentais para refletir sobre a sociedade, formar cidadãos, conectados com a realidade que eles estão vivendo, estimular a reflexão, a busca por conhecimento e o senso crítico. Percebe que há um projeto de diminuição da importância das disciplinas da área de humanas, procura formar professores que entendam a importância dessas disciplinas como ferramentas para entender cicatrizes que estão presentes na sociedade, na política, economia, entender a sociedade como um todo e buscar a mudança.

Hércules considera importante este diálogo com os alunos e colegas, assim como a professora Maria, que afirma que conversa muito, sempre procura ajudar, e sente-se ajudada por eles também, “Eu acredito que eu ajudo a sociedade, ajudo a comunidade onde eu vivo, eu ajudo um aluno a enxergar a vida, um aluno a enxergar o outro, um aluno a se enxergar.”

A professora Maria sente-se muito orgulhosa em ver seus antigos alunos como professores ou orientadores, que o antigo aluno passou em um concurso, está crescendo profissionalmente. Aos que acabaram de se formar como professor e estão começando o trabalho docente ela deixa como mensagem que tenham energia e amor por aquilo pelo que está fazendo, acredita que quem tem amor, tem vontade para fazer qualquer coisa e muito bem feito. Aconselha a esquecer salários e amar a si e aos outros, que aí as coisas vão ficando melhores.

Helena, a professora iniciante lembra sempre aos alunos que estão no Curso Normal, estão estudando para serem professores, fala da postura, de tomar cuidado com a forma que estão falando, e por serem jovens, não estariam preocupados com isso, por isso considera importante lembrá-los. Em sua disciplina, através das atividades, vai mostrando como eles podem usar o conteúdo na vida docente, sobre a importância de ser um professor.

Marcelo García (2009, p. 12) explica que “O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do *intersubjetivo* e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto.”

Comprendemos que o desenvolvimento profissional do professor é um processo de melhoria, aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao exercício da profissão, ouvindo a voz dos professores relatando sua trajetória percebemos o quanto eles

estão em constante (re)construção, influenciados por novas experiências vividas na prática cotidiana.

O professor é visto como um sujeito ativo, que agrega e interfere nos espaços onde está inserido em seu cotidiano, assim, as atividades que visam contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores, ajudam estes a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas de forma colaborativa, embora também há espaço para trabalho e reflexão individual. Não há, segundo Marcelo García (2009), um modelo que seja eficaz a todas escolas, por conta das particularidades das mesmas.

Por conseguinte, compreendemos que a identidade docente e o desenvolvimento profissional dos professores são elementos fundamentais para assegurar o bom desempenho profissional e a qualidade da educação ofertada aos alunos.

#### **4.2 Reflexão sobre os saberes construídos nas práticas docentes**

Donald Schön (2000), autor da expressão “profissional reflexivo”, influenciou e impactou fortemente o campo da educação com suas ideias, tanto que se tornaram um paradigma no campo educacional a nível internacional, suscitando numerosos debates e críticas, sendo grande legado aos estudiosos sobre a formação profissional.

Vale ressaltar que suas principais teorias não tratam de forma específica da formação de professores, mas de profissionais em geral, porém sua contribuição na área da educação é valiosa, abordando a importância de formar professores como profissionais reflexivos (SCHÖN, 1992; TARDIF; MOSCOSO, 2018).

Fundamentado no debate teórico de sua época, em autores como John Dewey, que enfatiza a aprendizagem através do fazer, o autor propõe que a formação profissional deva ter em consideração os saberes construídos na ação (TARDIF; MOSCOSO, 2018). Compreende que a atuação profissional não se limita a aplicar na prática, de forma simplesmente racional e técnica, os conhecimentos teóricos adquiridos na formação, pelo contrário, na prática profissional ocorre a improvisação e a atividade profissional se constrói em seu desenvolvimento no cotidiano (SCHÖN, 2000; TARDIF; MOSCOSO, 2018).

Cada situação vivenciada é singular e exige reflexão sobre a ação, as experiências e as competências profissionais vão contribuir para uma melhor gestão da prática e torná-la mais autônoma. Essa reflexão não deve ocorrer de forma passiva e solitária, mas de forma ativa, coletiva, consciente, criativa e crítica (SCHÖN, 2000).

Neste sentido Freire (2001), um árduo defensor do pensamento crítico, também considera fundamental a reflexão sobre a prática docente:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 2001, p. 39)

Conforme Schön (2000), aponta podemos refletir antes, durante e depois da ação em processos como o “conhecimento na ação”, a “reflexão-na-ação”, “reflexão-sobre-a-ação” e “reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação”, que foram resumidamente explicados por Nascimento como:

- *Conhecimento na ação*, demonstrado na execução da ação, e que se constitui num saber inteligente, dinâmico, que leva ao aperfeiçoamento da própria ação.
- A *reflexão-na-ação*, que refere-se à reflexão realizada no momento em que a ação é executada, possibilitando intervenção e reformulação da ação no momento mesmo em que é desenvolvida.
- A *reflexão-sobre-a-ação* que leva a uma retrospectiva sobre a ação desenvolvida, para análise e possível reconstrução. Diferentemente da reflexão-na-ação, que ocorre no momento da ação, esta reflexão pede o distanciamento da ação para melhor percebê-la e analisá-la.
- A *reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação* que caracteriza-se pela construção pelo profissional de sua forma pessoal de conhecer. Esta reflexão leva ao progresso e desenvolvimento profissional. (NASCIMENTO, 2014, p. 44).

O “conhecimento-na-ação” é um conhecimento tácito, espontâneo, intuitivo, experimental, aquele que está na ação. A “reflexão-na-ação” sugere refletir criticamente durante a ação, sem que a mesma seja interrompida, pensar o que está se fazendo no momento que está fazendo, para obter significado imediato, reorganizar as práticas enquanto esta ocorre, refletindo sobre a ação presente. Emerge aqui um conhecimento prático, se constrói um repertório de experiências. Aqui também é possível intervir na situação em desenvolvimento, evitando maiores problemas (SCHÖN, 1992, 2000).

Já a “reflexão-sobre-a-ação” é refletir criticamente sobre a ação passada, um pensar retrospectivo depois da ação. Momento onde podemos avaliar as surpresas que ocorreram e pensar em como lidar quando ocorrem novamente. Por sua vez, a “reflexão sobre a reflexão na ação”, reflete sobre as duas anteriores, de modo que o profissional possa se preparar para suas próximas práticas. Nestas últimas formas de reflexão, o profissional analisa sobre suas

ações, atitudes e escolhas realizadas na prática, como sobre tudo que refletiu diante das surpresas que lhe ocorriam (SCHÖN, 1992, 2000).

Essas diferentes formas de reflexão foram pensadas por Schön (2000) como uma escada da reflexão com diferentes tipos e níveis:

[...] “Subir”, nesse sentido, é mover-se de uma atividade para a reflexão sobre aquela atividade; “descer” é mover-se da reflexão para uma atividade que permite vivenciar a reflexão. Os níveis de ação e reflexão sobre a ação podem ser vistos como os degraus de uma escada. Subindo a escada, transformamos o que aconteceu no degrau abaixo em um objeto de reflexão. Por exemplo, um instrutor pode refletir sobre sua mensagem implícita em seu próprio desempenho [...] (SCHÖN, 2000, p. 95).

Tardif e Moscoso (2018), embora critiquem o uso que tem sido feito da ideia de reflexão de Schön (2000), como empobrecida e limitada, reconhecem a importância da reflexão no âmbito da formação dos profissionais da educação, propondo uma visão mais ampla, articulando reflexão e identidade:

[...] ser professor hoje não constitui mais um papel claro baseado em normas compartilhadas e estipuladas por meio das práticas rotineiras. Atualmente, o ensino se transformou em um problema, precisamente porque os professores devem enfrentar as múltiplas escolhas que não são estritamente determinadas pela instituição, a sociedade ou as tradições. [...] Finalmente, ensinar é estar condenado a um regime de reflexividade sobre sua própria atividade profissional e identidade. Uma das consequências dessa reflexividade é a impossibilidade, para os atores sociais, de totalizar todas as condutas sociais e de subordiná-las a uma identidade única, um papel unitário, um *status* definitivo. Os atores sociais realmente se encontram, embora em graus diferentes, em tensão entre suas distintas escolhas, seus diversos comportamentos possíveis, o que obriga a construir de forma permanente uma representação de si mesmos. (TARDIF; MOSCOSO, 2018, p. 403).

Compreendemos através de Tardif e Moscoso (2018), que as mudanças e reorganização de identidades são geradas pela reflexão a partir das experiências vividas, de escolhas, que conforme os autores, são a própria matéria da reflexividade.

Considerando hoje a diluição da figura do mestre que instrui, o professor precisa assumir outros papéis, como mediador, família, psicólogo, onde a docência está dividida a partir do seu interior, assim para realizar o trabalho de ensinar, antes é preciso fazer outra coisa e se dividir, gerando, em alguns casos, a resistência e aflição dos professores.

Conforme os autores, a reflexão está no centro das práticas pedagógicas, dotando-lhe de sentido, e diante de toda essa fragmentação e desprofissionalização docente é muito

necessário, aos que querem permanecer na carreira, encontrar um sentido ao trabalho. Ressaltam ainda que “A extrema valorização que os professores concedem aos saberes da experiência parece provar o poder e a força dessa reflexividade” (TARDIF; MOSCOSO, 2018, p. 404).

Villegas-Reimers (2003), defende que o desenvolvimento profissional docente como um processo de crescimento, é resultado das experiências e das reflexões sistemáticas sobre as mesmas.

Os professores Helena, Hércules e Maria, relatam que fazem reflexões individuais e em grupo ao conversar com outros professores, em diversos momentos. Consideram este momento muito necessário ao professor. A professora Helena, considera que a reflexão ajuda o professor a melhorar sua prática pedagógica e atuar melhor em sua profissão, seguindo pelo “caminho certo”.

Hércules gosta de conversar bastante com outros professores, mas afirma que nem todos são flexíveis, descreve que há dois tipos de professores, “Tem os professores mais rígidos, mais mecânicos, que eles apostam, não são flexíveis, eles apostam naquilo ali e vão até o final. E tem outro grupo de professores que está disposto a trocar, trocar ideias, rever, fazer propostas. Então a gente está sempre tentando melhorar, tentando ver o que dá certo e o que não dá certo.”

Hércules, faz a *reflexão-na-ação* durante a aula, afirma também que gosta de perguntar aos alunos nos momentos finais da aula sobre a quantidade de atividades, sobre a qual a percepção dos alunos sobre a aula, considera o feedback dos alunos importante para melhorar sua prática pedagógica.

Analisamos a *reflexão-sobre-a-ação* em todos os professores entrevistados. Hércules, afirma que já sai da aula refletindo sobre o que deu certo e o que deu errado. Afirma que esse tipo de reflexão é constante e que aprendeu muito com isso.

A professora Maria relata que reflete constantemente, faz questionamentos a si mesma, questiona se agiu corretamente na aula diante as situações que ocorreram, questiona se poderia ter agido de outra forma. Relata também que a “correria” do dia a dia, trabalhando na escola o dia todo, e ao chegar em casa tem outros afazeres, acaba atrapalhando um pouco no tempo para sua reflexão.

Rodrigues e Mogarro (2020, p. 6) consideram que a “prática reflexiva contribui fortemente para a construção da identidade profissional, constituindo-se como uma forma de questionar pressuposições e práticas docentes”. Assim como Schön (1992), as autoras

reconhecem também a importância, desde a formação inicial de professores, de reflexões antecipatórias sobre o futuro, estas seriam dependentes da imaginação, podendo contribuir para que os estudantes, futuros professores, pudessem antecipar ações a serem concretizadas no futuro, se aproximando de sua concepção de professor ideal, ou seja, que tipo de professor desejam ser, compreendendo onde precisa desenvolver melhor, contribuindo ao desenvolvimento profissional.

Esse tipo de reflexão permite que os futuros professores olhem para além das fronteiras da sua formação inicial, permitindo-lhes prever uma identidade futura. Olhar para o futuro pode estimular o pensamento (auto)crítico, produzindo um sentido de agência que lhes permitirá alcançar os seus objetivos estabelecendo a relação entre suas reflexões, sua identidade e seu Eu ideal (*ideal teacher self*). (RODRIGUES; MOGARRO, 2020, p. 7).

Outro conceito importante é o de professor pesquisador de Stenhouse (1981), surgido na Inglaterra na década de 70, em um contexto de críticas ao currículo escolar, e ao distanciamento entre a prática e a teoria educacional (FAGUNDES, 2016).

Fagundes (2016), problematizando a natureza dos conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo, afirma que:

[...] no trabalho de Stenhouse (1975) o professor pesquisador foi colocado em destaque como o profissional que, tal como um artista, busca as melhores maneiras de atingir os alunos no processo de ensino e aprendizagem e, utilizando diferentes materiais, procura soluções mais adequadas à sua criação. (FAGUNDES, 2016, p. 2).

Compreendemos que, embora surgido em contextos diferentes, os conceitos de professor reflexivo de Schön (1992) e o professor pesquisador de Stenhouse (1981), se complementam, como importantes aportes teóricos para formação de professores como profissionais reflexivos e que tenham a pesquisa como parte de sua prática docente cotidiana.

Ambos os conceitos se opõem a uma perspectiva tecnicista da educação, onde o professor seria apenas técnico, sendo caracterizado e criticado por Libâneo (1992, p. 7) como “[...] apenas um elo de ligação entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto.” O professor nos conceitos propostos Stenhouse (1981) e Schön (1992), não estão exclusivamente interessados em garantir a eficácia da transmissão do conhecimento, mas construir novos conhecimentos em suas práticas.

A este respeito Schön (1983, p. 68) afirma, “Quando alguém reflete na ação, ele torna-se um pesquisador no contexto prático. Ele não é dependente de categorias teóricas e técnicas preestabelecidas, mas constrói uma nova teoria de um caso único”.

A investigação e a reflexão e de forma crítica unida à ação que a sustenta, é uma das fontes mais importantes de aprendizagem profissional, que dessa forma ocorre continuamente. Compreendemos assim que o professor deve refletir sobre sua própria prática pedagógica, movimento de investigação e reelaboração, que contribui ao seu desenvolvimento profissional construindo sua identidade docente, em uma aprendizagem contínua a partir das experiências vividas.

Percebemos através das narrativas dos professores entrevistados, assim como descrito nos referenciais teóricos, que o processo identitário é complexo, a identidade não surge automaticamente após a habilitação como professor, a construção da identidade docente começa na escola enquanto aluno, perpassa os cursos de formação de professores e se prolonga por toda a trajetória profissional, é dinâmico e permanente, pressupõe troca, experiências, reflexões, interações, erros, acertos e aprendizagens.

Os professores entrevistados construíram suas identidades docentes frente aos desafios, no trabalho cotidiano, em interação com os alunos, em diálogo com outros profissionais e também na formação continuada.

Dessa forma, é importante o professor compreender que não há um modelo único e perfeito de professor, a identidade docente é algo particular a trajetória de cada um, portanto não deve haver comparações, autocobrança excessiva, mas considerar a sua individualidade dentro deste processo que não é linear.

Assim é fundamental a reflexão individual e em conjunto, o reconstruir-se e a busca contínua por novos conhecimentos em meio aos desafios enfrentados ao longo da carreira docente.

## 5 REFLEXÕES FINAIS

O ofício de professor é exercido, ainda, em um tempo cíclico, quase camponês. O tempo deste é um ciclo em que tudo acaba, morre, desaparece, mas também é um tempo em que tudo volta, retorna, recomeça. Semeia-se, cuida-se, colhe-se, volta-se a semear, a cuidar, a colher. Depois da colheita chega o inverno (tempo de passividade, espera, como também de reparação e de preparação: das ferramentas, da terra, das forças) e depois do inverno a primavera volta e tudo recomeça. Cada temporada é a mesma e, ao mesmo tempo, outra (dependendo dos caprichos do clima e das contingências da vida). Uma colheita ruim é uma decepção, às vezes uma tragédia, mas você sempre pode esperar “tempos melhores”, e aí deve recomeçar. (LARROSA, 2018, p. 39)

A cada ano letivo, a cada turma, o professor recomeça seu trabalho, seu ofício segue um ciclo e um ritmo guiado pelo tempo, é sempre “mais um ano” e ao mesmo tempo “outro ano”, igual e diferente do anterior, volta-se a rotina e ao mesmo tempo há muitas coisas novas a aprender, o planejamento é aberto a incertezas e variações. E quando estaremos prontos, afinal? Aos professores iniciantes e os que já estão trilhando o caminho há algum tempo, é certo que sempre há algo novo, na complexa profissão docente é sempre tempo de recomeçar...

A questão que nos inquieta, e que foi a motivação principal para a construção deste trabalho, é tentar entender como se aprende a ser e agir como professor? Compreendemos que não nascemos prontos ou escolhidos para exercer a função de educador, assim como não se torna professor somente ao receber um diploma.

A resposta encontrada para a questão central não é única e precisa, encontramos diversas pistas nas narrativas dos professores entrevistados e nos teóricos estudados, compreendemos que cada um, a seu modo, vai se construir e reconstruir como professor, a partir de sua trajetória de vida, seu contexto, individualidade, da prática em sala de aula, das reflexões e das vivências coletivas.

A questão inicial se desdobrou em diversos outros temas e conceitos, que através de leituras e escritas na revisão bibliográfica, foram formando o corpo teórico do trabalho.

Na busca por compreender, o desenvolvimento profissional docente e a construção da identidade docente, a partir de experiências vivenciadas por professores do Curso Normal de uma mesma escola pública do município de Trajano de Moraes-RJ, em suas trajetórias formativas no trabalho, optamos pela modalidade de pesquisa investigação narrativa, realizando comparações e interpretações, privilegiando sempre a singularidade de cada um.



A pesquisa foi realizada a partir do método qualitativo, exploratório-descritivo, visando compreensão das experiências docentes. As informações foram construídas através de entrevistas semiestruturadas em um guião, que foram gravadas e transcritas, efetuamos a análise das narrativas em diálogo com o referencial teórico, através da cognição narrativa e a cognição paradigmática, de modo complementar.

Os professores entrevistados foram: Helena, a professora iniciante que ingressou na carreira no ano de 2022; Hércules, o professor estabilizado com cerca de 13 (treze) anos de docência e Maria, professora experiente com mais de 20 (vinte) anos de trajetória profissional.

Ao ouvir os professores durante a pesquisa, procuramos manter o padrão de neutralidade e ética necessários à pesquisa, mas em muitos momentos, em silêncio, a emoção veio à tona, com suas histórias e com os desafios enfrentados, suas histórias carregam peculiaridades e compartilham a superação de desafios e o amor pela profissão docente.

Acalmou nosso coração saber que as inquietações acerca da profissão docente, as quais permeiam meus pensamentos, são comuns a muitos professores e os desafios, possíveis de superação, tanto no processo de socialização, com o auxílio e acolhimento de bons professores experientes, quanto no processo de formação continuada, conforme demonstrado nos resultados da pesquisa, através do professor Hércules.

Embora seguindo um guião com temas pré-estabelecidos, os diálogos com cada um dos professores foi único e expressou muito além do que imaginamos inicialmente, foram momentos ricos, de aprendizagem, de escuta, de confidências e desabafos, construção de novas relações, que a correria no cotidiano da escola atrapalha acontecer. As questões abertas possibilitaram reflexões, construções e manifestações das percepções dos sujeitos e nos ajudaram a compreender os seus contextos e percursos de vida.

Diante da imensidão de temas emergidos na pesquisa é impossível concluir, no sentido de fechar a discussão, pois novos questionamentos surgiram... Entendemos que esta pesquisa amplia e projeta novas perspectivas investigativas na área, a identidade docente e o desenvolvimento profissional docente, são temas amplos e essenciais para entendermos os processos que envolvem as maneiras de se constituir e atuar profissionalmente.

O que fazemos aqui neste momento é uma pausa à reflexão sobre a trajetória de construção e vivência da pesquisa, na tentativa de fechamento deste trabalho, por ora.

Ao analisar as trajetórias, histórias de vida de cada um dos professores e os motivos da escolha profissional, percebemos que todos citaram a admiração que tinham por seus antigos professores, além do amor à profissão. Maria escolheu a profissão docente também por

influência e apoio familiar. Hércules e Helena, apesar de algumas críticas e questionamentos sofridos inicialmente, permaneceram firmes em sua decisão, e o apoio familiar ocorreu. Todos apontam satisfação com relação à sua profissão ainda hoje e não expressaram, em seus relatos, o desejo de sair da carreira docente antes do tempo previsto para aposentadoria.

Todos tinham expectativas iniciais de que exercer a profissão era mais fácil do que realmente foi ao ingressar no trabalho na escola, enfrentando um “choque de realidade”. Dessa forma, percebemos que é importante que os futuros professores tenham uma vivência antecipada da profissão durante o curso de formação inicial, além de ter informações verdadeiras sobre a profissão, dialogando e aprendendo com profissionais da área.

Compreendemos, a partir das reflexões feitas sobre a escolha da profissão docente por Huberman (1995) e Freire (1996, 2018), que a profissão docente nunca deveria ser escolhida, como segunda opção, por precisar trabalhar ou por outro motivo além da afinidade e amor à profissão. O professor que trabalha simplesmente pelo salário, sem amor, sem envolvimento, sem competência e senso crítico, Freire (2018, p. 32) compara que sua “prática educativa deva ser uma espécie de marquise sob a qual a gente espera a chuva passar. E para passar uma chuva numa marquise não necessitamos de formação.”

Freire (2018) chama a atenção para a importância da docência e do quanto o ato educativo impacta na vida do aluno, assim o professor atuando com responsabilidade, preparo científico, comprometimento, seriedade, formação permanente e reflexão, contribui para que os educandos sejam agentes de sua própria trajetória.

A profissão é desafiadora e complexa e exige muito mais do professor que conhecimentos técnicos na área que irá lecionar, conforme Freire (2001), “ensinar não é transferir conhecimento”, vai além, exige amorosidade ao construir conhecimento sobre aquilo que é vivido.

Ao analisar os ciclos da carreira dos docentes a partir da concepção de Huberman (1995), verificamos como eles se refletem nas vivências dos professores; embora não se possa fazer atualmente uma leitura exata em relação aos anos de carreira propostos pelo autor, pois com as novas legislações previdenciárias e a aposentadoria especial, os anos de trabalho não correspondem com exatidão aos anos descritos, no entanto, sua análise nos ajuda na compreensão de momentos pelas quais passam os professores durante a carreira.

Huberman (1995) não pensa as fases de forma linear, ou como sequências universais invariáveis, mas que podem ser vividas de forma simultânea, havendo ruptura e continuidades em alguns casos, portanto as fases são flexíveis e nem todos vivenciarão da mesma forma.

Conforme relatado pelo autor, e reiterado através dos dados da pesquisa, a trajetória na carreira docente é algo particular, o professor vai se construindo em interação com o contexto e de forma individual. Assim, apesar de atuarem na mesma escola, cada professor entrevistado vivencia a carreira de uma maneira especial.

Compreender esses ciclos profissionais é importante para os professores possam se conhecer melhor e projetar-se a cada fase de sua carreira. Diferentes formas de se ver e sentir são percebidos ao longo da carreira, por isso, a insegurança algumas vezes e os questionamentos, devem ser percebidos de forma natural, como parte da reflexão necessária à construção da identidade profissional e desenvolvimento profissional docente.

Os desafios que parecem intransponíveis no início da carreira, as “crises”, contradições entre as expectativas e a realidade, narrados pelos professores, são comuns a muitos educadores e podem ser superados, com acolhimento, orientação, ajuda de profissionais experientes motivados, ou mesmo apoio de amigos, familiares e através da formação continuada.

Conforme a pesquisa revelou através das entrevistas e também descrito pelos teóricos, com o passar do tempo, o professor vai se sentindo mais à vontade em seu papel, sentindo mais confiança, segurança, fazendo descobertas, criando estratégias, dominando a situação, e aprendendo como intervir na realidade que se encontra. Ser educador é um trabalho árduo, comparado por Larrosa (2018) na epígrafe como ao do agricultor, são muitas responsabilidades, mas também pode trazer muitas alegrias “na colheita dos resultados”.

É importante o professor perceber-se como sujeito ativo neste processo identitário e de desenvolvimento, buscando constantemente novos conhecimentos e criando respostas aos desafios, pois conforme os nossos entrevistados demonstraram, os conhecimentos adquiridos em sua formação inicial não dão conta da complexidade da educação escolar, além disso, a formação nem sempre ocorre no contexto onde o professor irá atuar, como ocorreu com o professor Hércules.

Ao discutir acerca dos modelos de formação de professores vivenciados no Brasil, que são atravessados por disputas e paradoxos, diversas críticas são apontadas por Gatti (2013-2014, 2010), Nóvoa (2017), Rabelo e Monteiro (2019), Rabelo (2019a, 2019b), e outros autores, referindo como insuficientes e apontadas necessidades de mudanças estruturais. Abordam também a importância do Estágio para formação docente, por sua potencialidade de inovação na sala de aula, como momento de vivência e confronto com a realidade da profissão, sendo importante para construção da identidade docente.

Corroborando com estas análises, os professores que entrevistamos relataram que vivenciaram importantes momentos nos estágios durante a formação inicial, porém, ainda assim, essa formação não se mostrou suficiente no efetivo preparo para o trabalho em sala de aula, confirmado nas situações de grandes dificuldades, insegurança e angústias, principalmente no início do exercício da profissão docente.

Neste contexto, com base nas informações analisadas de diversos autores vistos ao longo da dissertação e nas entrevistas realizadas, ao refletir sobre a formação de professores na atualidade, como uma formação profissional, considerando a importância do educador na nossa sociedade e que sua atuação exige uma sólida formação compreendemos que mudanças profundas precisam se realizar nos cursos de formação de professores, de forma que seja pensada como formação profissional, integrando teoria e prática, formação específica e conhecimentos pedagógicos, em diálogo com as comunidades locais onde se inserem os cursos, com outras instituições, com professores experientes, além de preparar para a atuação diferentes contextos, fomentando também a construção de sua identidade docente e o desenvolvimento profissional.

As narrativas demonstraram também, o quanto o apoio e diálogo são fundamentais aos professores para o melhor desenvolvimento de seu trabalho, não só aos iniciantes, mas também aqueles que estão a mais tempo na carreira. Porém não podemos deixar de destacar que o apoio aos iniciantes em particular, mostra-se fundamental, pois são os anos mais desafiadores da carreira e podem definir o permanecer ou não na profissão.

Neste sentido, defendemos, conforme diversos autores analisados, a necessidade de trazer os professores que atuam em sala de aula, na educação básica, para dentro dos cursos de formação, criando momentos de trocas e aprendizagens, assim como a ampliação e criação de novos programas de indução profissional que corroboram no preparo da atuação docente para as situações concretas a serem vivenciadas em sala de aula, auxiliando na elaboração de estratégias.

Analisamos também que é importante haver diálogo e aprendizado mútuo entre escolas e universidades, professores experientes motivados, futuros professores em formação e professores iniciantes, por uma formação de professores “dentro da profissão”, conforme defendido por Nóvoa (2022).

De acordo com as análises efetuadas e com base nas narrativas, podemos concluir que é de suma importância pensar a formação de forma ampla desde o ingresso nos cursos e durante toda a carreira profissional, enquanto construção de conhecimentos sobre a profissão

e de si mesmo. Fomentar práticas dialógicas e de acolhimento pode contribuir na construção da identidade profissional de um educador seguro e consciente no exercício de sua profissão, comprometido com uma ação transformadora da realidade onde se insere.

Os professores entrevistados, Helena e Maria, receberam no início da carreira, apoio de forma informal na escola. Hércules não recebeu apoio na forma que gostaria, ao contrário, recebeu conselhos para desistir de outros professores experientes desmotivados. O apoio recebido de outros profissionais e dos próprios alunos, foi essencial para que os professores conseguissem superar os desafios iniciais e fossem sentindo mais segurança na atuação docente.

Defendemos o apoio ao professor iniciante, se implementado como uma política pública institucionalizada, como mais acessível a todos os professores. Visto que o acolhimento e apoio, por sua importância, não pode ser condicionado à vontade alheia de professores experientes, principalmente considerando que o ambiente escolar é frequentemente marcado por conflitos. Além disso, não basta ser um professor experiente para auxiliar o iniciante, se estiver desmotivado com a profissão, ao invés de ajudar, pode desiludir o iniciante.

Compreendemos que a formação continuada é importante diante da dinâmica educacional e lacunas na formação inicial. Os ciclos da vida profissional de professores, também podem ser considerados ao elaborar propostas de formação continuada, por ser relevante ponderar sobre suas necessidades e sua trajetória profissional, necessitando analisar em qual momento da carreira se encontram, quais suas dificuldades atuais e locais, quais suas resistências, para que a formação contribua de forma efetiva a seu desenvolvimento.

Os professores que entrevistamos reconhecem a importância de uma formação continuada, Helena ainda não teve oportunidade de fazer cursos, mas gostaria de fazê-los, Hércules e Maria, avançaram muito em relação à sua formação inicial no ingresso no cargo e afirmam que a formação continuada impactou positivamente auxiliando a melhorar suas práticas. Hércules levantou importantes críticas em relação aos cursos oferecidos pela SEEDUC/RJ, que ao oferecer um mesmo curso para todos os professores, deixa de considerar as particularidades de cada contexto escolar.

Em suma, a busca por novos conhecimentos, a partilha, a escuta, reflexão em conjunto e o apoio mútuo se mostraram essenciais em qualquer fase da carreira docente, em especial diante da desprofissionalização vivenciada na profissão. Os professores Helena, Hércules e Maria, relatam que fazem reflexões individuais e em grupo, ao conversar com outros

professores, em diversos momentos, apreciando estes tempos como muito necessários ao professor.

Os professores entrevistados mais experientes, afirmam que procuram ajudar os iniciantes com suas experiências adquiridas ao longo da carreira. E todos os três procuram trabalhar dentro de suas disciplinas no Curso Normal o preparo para a profissão docente, de forma a ajudar os futuros professores.

Com base nos estudos de Schön, (2000), Freire (2001), Tardif e Moscoso (2018) sobre reflexão sobre a prática, reafirmamos a importância da reflexão crítica sobre a prática docente cotidiana e sobre a realidade, para um autoconhecimento do professor e melhora de sua prática pedagógica.

A pesquisa realizada demonstrou que o aprender a ser professor e a formação para prática pedagógica, ocorrem ao longo da vida profissional, não se restringindo ao conhecer o que já foi produzido e transferindo conhecimentos, mas investigando e se reinventando diante de situações novas que se revelam em nossos cotidianos, que trazem consigo novos desafios.

Hércules e Maria, que já têm uma trajetória profissional mais longa, venceram muitos desafios, e hoje vivenciam o que Huberman (1995) chama de fase de experimentação e diversificação, com práticas pedagógicas mais dinâmicas, uso de novas metodologias e tecnologias, já tendo mais segurança na sua atuação. Percebemos também, em ambos os professores, certa serenidade e confiança em relação à docência, conseguindo lidar bem com o acontecimentos cotidianos na escola e não se importando tanto com a opinião de outros, característico de uma das últimas fases da carreira, anterior ao desinvestimento na carreira.

Depreendemos, através da escuta das narrativas dos professores e a partir do diálogo com diversos autores, que na trajetória da vida profissional do professor, o estabelecer-se docente, a construção da identidade e o desenvolvimento profissional docente, é atravessado por diversos acontecimentos e desafios, havendo um diálogo constante entre o sujeito e os contextos, experiências, motivações, perspectivas. Por isso, ao pensar a identidade docente é preciso atentar para a individualidade de cada um dentro dos processos, pois nem sempre todos vivenciarão a carreira da mesma maneira, porque não há ciclos precisos, mas rupturas, continuidades e reconstruções. Este é um tema fundamental para os cursos de formação de professores.

Os processos de construção das identidades docentes e o desenvolvimento profissional dos professores entrevistados revelaram-se como resultado não apenas das experiências de formação inicial e no trabalho, mas também das trajetórias de vida desses sujeitos desde a

infância, em passeios e brincadeiras, como alunos observando seus professores, por influência familiar, seja por sugestão ou identificando-se com o trabalho dos pais na área da educação, projetando-se em professores que admiravam, negociando, enfrentando conflitos, interagindo com os alunos, refletindo, apropriando-se das condições sociais disponíveis e criando possibilidades do ser docente.

A análise das narrativas demonstrou o docente, como indivíduo histórico, construído e reconstruído em diálogo consigo mesmo e com os outros. Neste sentido, percebemos a importância dos professores conhecerem-se melhor, compreendendo que a profissão é permeada de desafios, dilemas e conquistas, e que a carreira não é uma trajetória linear e simples, estando em constante formação e interação. Em um recomeçar sempre, a cada novo desafio que surge.

O desafio acerca da formação de professores é grande, e a solução não é simples e rápida, porém vários autores já deram pistas dos caminhos que precisamos seguir, diante disso é preciso ousar começar, essa transformação não será feita pela escola sozinha, pois esta não daria conta desta árdua missão. É necessário um esforço conjunto de escolas, professores, sociedade e poder público, por uma valorização social da profissão docente, enquanto profissional fundamental a toda sociedade. A educação perpassa o espaço escolar.

Concluimos portanto, que para colocarmos em movimento este projeto de mudanças na formação de professores, a escola e os professores não podem fechar-se em si mesmos, mas buscar por um alinhamento com diversas instituições e espaços não formais da educação, unir as forças para uma efetiva formação de professores inicial e contínua, capazes de responder às novas demandas da educação.

Uma interessante proposta a ser ampliada, descrita por Nóvoa em diversas obras, é criar um “terceiro espaço”, mesmo que virtuais com o uso tecnologias, para encontro de futuros professores e professores em diversos momentos da carreira, com várias outras instâncias e atores para compartilhar experiências acerca das práticas docentes, trocarem saberes, refletir em conjunto, mobilizar-se, produzir novos conhecimentos e partilhar, fortalecendo a formação inicial e contínua.

Não há revoluções ou rupturas que não tenham começado com pequenas mudanças anteriores, tudo que é grande hoje, um dia foi pequeno, assim como uma semente, que passemos então a caminhar e semear a formação de professores que desejamos e precisamos, uma boa colheita futura requer a esperança de todo começo e também trabalho árduo e dedicado hoje.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M. L. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BOLIVAR, A. (org.). **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 26 jan. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Emenda constitucional Nº 103, de 12 de novembro de 2019**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm). Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. **Portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Residência Pedagógica. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 26 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **PIBID - Apresentação**. [Brasília], c2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 26 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa - Versão 1.0**. Brasília: CONEP/CNS/MS, 2020. Disponível em: [https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha\\_Direitos\\_Participantes\\_de\\_Pesquisa\\_2020.pdf](https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf). Acesso em: 1 jan. 2022.

BLANCHET, A.; GOTMAN, G. **L'enquête et ses méthodes: l'entretien**. Paris: Nathan, 1992.

CARDOSO, S. **Ciclo de carreira docente: o que dizem as pesquisas brasileiras? In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. Anais [...]. Curitiba, PR: EDUCERE, 2017.**

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Formação de professores da Educação Básica**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica>. Acesso em: 26 jul. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 26 jul. 2022.

FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, [Rio de Janeiro], v. 21, n. 65, p. 281-298, abr./jun. 2016. Disponível em:



<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RmXYydFLRBqmvYtK5vNGVCq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2022.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1997.

FULLAN, M. **Change forces**: probing the depths of educational reform. London: Falmer Press, 1993.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf&gt>. Acesso em: 9 dez. 2021.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2013-2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 9 dez. 2021.

GHIGLIONE, R.; MATALON, B. **O inquérito**: teoria e prática. 3. ed. Oeiras: Celta Editora, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira dos professores de Ensino Primário. *In*: NÓVOA, A. (org.) **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 141-170.

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-62.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e Estados**: Trajano de Moraes-RJ. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/trajano-de-moraes.html/>. Acesso em: 14 nov. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**. Disponível em: <http://www.enem.inep.gov.br/>. Acesso em: 7 jul. 2022.

JEDLICKI, L. R. Desprofissionalização docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/desprofissionalizacao-docente/>. Acesso em: 1 set. 2021.

LANUTTI, J. E. O. E.; BAPTISTA, M. I. S. D. A narratividade na formação continuada de professores para uma educação inclusiva. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 70, p. 1053-1071, jul./set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.21.070.DS03>. Acesso em: 5 jul. 2022.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Tradução: Cristina Antunes. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In*: LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992. p. 19-44.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/download/20130327111753.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Lisboa: Porto, 1999.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo - Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e trans-formação. *In*: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 111-140.

MOGARRO, M. J. Memórias de professores: discursos orais sobre a formação e a profissão. **História da Educação**, [Pelotas], v. 9, n. 17, p. 7-31, jan./jun. 2005.

MONTEIRO, A. M. F. C. Aulas de História: questões do/no tempo presente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 58, p. 165-182, out./dez. 2015.

NASCIMENTO, J. C. P. **Formação inicial de pedagogos para ensinar matemática**: constatações, reflexões e desafios do estágio curricular. 2014. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2014.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** [online], [s. l.], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 20 ago. 2021.

NÓVOA, A. **A educação em tempos de pandemia (Covid-19/Coronavírus)**. Palestra proferida no Youtube no Canal Sindicato dos Professores Municipais Novo Hamburgo. 2020. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=FNF7i\\_Dpflo](https://www.youtube.com/watch?v=FNF7i_Dpflo). Acesso em: 10 set. 2021.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 27, 2022.

RABELO, A. O. Prática pedagógica no ensino público: o estágio como elo entre a teoria e a prática, a experiência e a inovação. **Teoria e Prática da Educação**, [Maringá], v. 22, n. 2, p.

182-201, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/tpe.v22i2.48020>. Acesso em: 20 jan. 2022.

RABELO, A. O. Análise comparada da indução profissional como apoio ao docente iniciante. **Currículo Sem Fronteiras**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 81-96, jan./abr. 2019.

RABELO, A. O. A professoralidade como singularidade: a identidade docente em questão. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, Juara, v. 7, n. 2, p. 45-62, jul./dez. 2020.

RABELO, A. O. Professores homens nas séries iniciais: escolha profissional e mal-estar docente. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 279-298, maio/ago. 2010.

RABELO, A. O. A importância da investigação narrativa na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan./mar. 2011.

RABELO, A. O.; MONTEIRO, A. M. Apresentação da seção temática: Indução profissional: desafios e experiências entre formação e profissão docente. **Currículo Sem Fronteiras**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 5-22, jan./abr. 2019.

REGO, A. M. X. EDUCAÇÃO: concepções e modalidades. **SCIENTIA CUM INDUSTRIA**, v. 6, n. 1, p. 38-47, 2018.

RODRIGUES, F. A.; MOGARRO, M. J. Imagens de identidade profissional de futuros professores. **Revista Brasileira de Educação [online]**, v. 25, 2020.

RODRIGUES, F. A.; MOGARRO, M. J. Student teachers' professional identity: a review of research contributions. **Educational Research Review**, v. 28, 2019.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação [online]**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 dez. 2021.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Tradução: Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José Antônio Souza Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação (Seeduc). **Educação Integral**. Disponível em: <https://www.seeduc.rj.gov.br/cidad%C3%A3o/educa%C3%A7%C3%A3o-integral>. Acesso em: 29 abr. 2022.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del currículum**. Madrid: Morata, 1981. Disponível em: [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM\\_Stenhouse\\_Unidad\\_4.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Stenhouse_Unidad_4.pdf). Acesso em: 18 ago. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos y límites. **Cadernos de Pesquisa [online]**, [São Paulo], v. 48, n. 168, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/69mhr9WnGpWwBmbcS6prj5h/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 de jan. 2022.

TOLEDO, S. S. Formação de formadores e suas contribuições para a educação inclusiva. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, v. 7, n. 2, p. 117-130, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.unemat.br/index.php/relva/article/view/4936>. Acesso em: 9 out. 2022.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, [s. l.], v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

WIKIMEDIA COMMONS CONTRIBUTORS. **Localização de Trajano de Moraes no estado do Rio de Janeiro**. File:RiodeJaneiroMesoMicroMunicip.svg'. Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Trajano\\_de\\_Moraes#/media/File:RiodeJaneiro\\_Municip\\_TrajanodeMoraes.svg](https://en.wikipedia.org/wiki/Trajano_de_Moraes#/media/File:RiodeJaneiro_Municip_TrajanodeMoraes.svg). Acesso em: 1 jun. 2022.

**APÊNDICE A**

Página 1 de 4

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)  
Informações aos participantes****1) Título do estudo:**

(Re)construções da identidade docente frente aos desafios do desenvolvimento profissional docente.

**2) Convite**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de Mestrado (Re)construções da identidade docente frente aos desafios do desenvolvimento profissional docente. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.

**3) O que é o projeto?**

Este projeto de pesquisa é apresentado ao curso de Mestrado em Ensino do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense. Consiste em analisar desafios enfrentados na carreira docente, desde seu início diante do “choque de realidade” e ao longo do tempo, em seu desenvolvimento profissional docente, entrelaçado à construção da identidade docente. Refletiremos sobre a formação de professores, analisaremos os ciclos de vida profissional de professores, a importância do apoio a professores iniciantes através da indução profissional, a construção da identidade docente no desenvolvimento profissional dos professores e sobre a importância da reflexão sobre as práticas docentes. A pesquisa será realizada com três professores docentes do Curso Normal em nível médio, com diferentes tempos de magistério, de uma mesma escola da cidade de Trajano de Moraes-RJ. As informações serão produzidas através de entrevistas semiestruturadas, efetuaremos a análise qualitativa de narrativas das mesmas em diálogo com o referencial teórico, através dos dados da pesquisa conheceremos percepções sobre as experiências vividas na formação do ser docente.

**4) Qual é o objetivo do estudo?**

O estudo investiga o desenvolvimento profissional docente e a construção da identidade docente, a partir de experiências vivenciadas por professores em suas trajetórias formativas para o trabalho.

**5) Por que eu fui escolhido(a)?**

Você está sendo convidado, porque atua como docente e está dentro de uma das faixas etárias de tempo de carreira selecionada para a pesquisa, sendo 1 (um) com até 6 (seis) anos, 1 (um) de 7 (sete) a 20 (vinte) anos e 1 (um) com mais de 20 (vinte) anos, que atuam em uma mesma escola pública, no curso de Formação de Professores a nível médio, da cidade de Trajano de Moraes-RJ.

**6) Eu tenho que participar?**

Você é quem decide se gostaria de participar ou não deste estudo/pesquisa. Se decidir participar do projeto pesquisa “(Re)construções da identidade docente em meios aos desafios do desenvolvimento profissional docente”, você deverá assinar este Registro e receberá uma via assinada pelo pesquisador, a qual você deverá guardar.

Mesmo se você decidir participar, você ainda tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento, sem qualquer justificativa. Isso não afetará em nada sua participação em demais atividades e não causará nenhum prejuízo.

**7) O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer?**

Ao aceitar participar, o pesquisador agendará com você um horário e local adequado para a produção de dados através de entrevista. Onde poderá expor suas narrativas por meio das entrevistas, sendo elas semi-estruturadas, para que os professores participantes possam se expressar mais sobre o tema proposto.

**8) O que é exigido de mim nesse estudo além da prática de rotina?**

Só o desejo de participar da pesquisa.

**9) Eu terei alguma despesa ao participar da pesquisa?**

Para participar deste estudo você não terá nenhuma despesa, nem receberá qualquer vantagem financeira.

**10) Quais são os eventuais riscos ao participar do estudo?**

De acordo com as Resoluções 466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde, todas as pesquisas envolvem riscos, ainda que mínimos. Desta forma, os eventuais riscos que o participante poderá vir a ter será o cansaço, desconforto ou constrangimento ao compartilharem nas entrevistas algumas informações sobre suas vidas. Como medidas que serão adotadas para remediar e amenizar tais riscos, terão a garantia de um local reservado para a realização das entrevistas, e total liberdade de não responderem questões que possam considerar constrangedoras e asseguraremos que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a.

**11) Quais são os possíveis benefícios de participar?**

Esta pesquisa trará benefícios para a sociedade, e indiretamente ao participante, ao levantar e analisar dados sobre a formação e inserção do professor na carreira profissional de modo assistido e colaborativo, proporcionando segurança ao mesmo, contribuindo para o desenvolvimento profissional de um educador crítico e libertador que vai atuar de modo a incentivar a transformação social da realidade na qual estará inserido.

**12) O que acontece quando o estudo termina?**

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição para consulta quando finalizada, no site do Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense (UFF/INFES), no banco de Dissertações Defendidas (<http://infes.uff.br>).

**13) E se algo der errado?**

A pesquisa só será realizada com o consentimento dos envolvidos. Se durante a participação o participante não se sentir confortável, poderá retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa ou mesmo se retirar dela quando desejar, sem qualquer prejuízo ou justificativa.

**14) Minha participação neste estudo será mantida em sigilo?**

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado. O(A) Sr(a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

**15) Contato para informações adicionais****Dados do(a) pesquisador(a) responsável:**

Rosiane de Oliveira da Fonseca Santos

Endereço: Rua Darcília de Moraes, Centro – Trajano de Moraes-RJ – CEP: 28750-000

Telefone: (22) 988491117 - E-mail: [rosianefonseca@id.uff.br](mailto:rosianefonseca@id.uff.br)

Orientadora da Pesquisa: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amanda Oliveira Rabelo

E-mail: [amandarabelo@id.uff.br](mailto:amandarabelo@id.uff.br)

**Dados da Instituição Proponente:**

PPGEn-UFF – Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense, Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior

Av. João Jasbick, s/nº, Bairro Aeroporto Santo Antônio de Pádua – RJ - CEP: 28470-000

Tel.: (22) 385994, 3851-0558 e 3853-2177

**Endereço para contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto de Saúde de Nova Friburgo:**

Rua Sylvio Henrique Braune, 22. Centro, Nova

Friburgo/RJ. CEP: 28625-650. Telefone do CEP: (22) 2528-7168

**16) Remunerações financeiras**

Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa.

**Este estudo foi analisado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O CEP Pesquisa é um colegiado responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos e a segurança dos participantes na pesquisa.**

Obrigado por ler estas informações. Se deseja participar deste estudo, assine este Registro de Consentimento Livre e Esclarecido e devolva-o ao(à) pesquisador(a). Você deve guardar uma via deste documento para sua própria garantia.

1 – Confirmo que li e entendi as informações sobre o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem sofrer prejuízo ou ter meus direitos afetados.

3 – Concordo em participar da pesquisa acima.

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

***OBS: Este documento será preenchido em duas vias, uma para o usuário e outra para o pesquisador.***

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador



**APÊNDICE B****TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante no projeto de pesquisa intitulado (Re)construções da identidade docente frente aos desafios do desenvolvimento profissional docente, sob responsabilidade de Rosiane de Oliveira da Fonseca Santos vinculada à Universidade Federal Fluminense – UFF, Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior – INFES.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise da entrevista e uso de trechos na construção do texto no trabalho referente ao projeto de pesquisa e publicações referentes ao mesmo.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas anteriormente. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Trajano de Moraes-RJ, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura e identificação do responsável (nome completo, função, matrícula)

## APÊNDICE C

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA

#### **Eixo 1: Caracterização dos professores:**

- História de vida
- Tempo de docência
- Local (ou locais) de trabalho

#### *Perguntas norteadoras*

- Conte um pouco sobre você, fale um pouco de sua história de vida, onde e quando nasceu, quais cidades onde morou, como foi sua infância e adolescência, como é sua família.
- Conte alguns fatos marcantes e momentos de orgulho de sua vida.
- O que te motiva no cotidiano, o que gosta de fazer para se divertir?
- Há quanto tempo você dá aulas?
- Em quais locais você já trabalhou?
- Você atua em outros cargos, empreende ou tem outros empregos além de ser professor?

#### **Eixo 2: Escolha da profissão:**

- Motivações e influências na escolha da profissão
- Apreciação da família e amigos
- Expectativas em relação à profissão

*Perguntas norteadoras*

- Em que momento da sua vida você optou pela profissão docente e quais as motivações influenciaram nesta escolha?
- Como sua família e amigos reagiram a esta decisão, você recebeu apoio ou críticas?
- O que pensava sobre ser professor naquela época?

**Eixo 3: Formação:**

- Formação Inicial e Continuada
- Razões de escolha do curso de formação inicial
- Vivências no Estágio Supervisionado e contribuições a formação
- Participação em programas de formação inicial docente
- Formação inicial e preparo para o início da docência

*Perguntas norteadoras*

- Qual a sua formação no ingresso na carreira e suas formações atuais?
- Como foi a escolha deste curso de formação docente?
- Conte como foram seus momentos de estágio durante o curso?
- Qual a contribuição do Estágio na sua formação?
- Além do Estágio obrigatório, você participou durante sua formação, de algum outro programa de formação como Iniciação à Docência ou Residência Pedagógica?
- Você considera que sua formação te preparou para efetivo exercício da profissão, para os desafios com o pé no chão da escola?
- Você faz cursos de formação continuada para te ajudar na carreira docente?
- Conte se já fez cursos ofertados pela Secretaria de Educação na qual está vinculado? Como foram?
- Como costuma escolher os cursos para realizar?

**Eixo 4: Início da carreira docente:**

- Início da Carreira Docente e o desafio enfrentados
- Choque inicial
- Mudança de profissão
- Apoio no início da carreira e os impactos

*Perguntas norteadoras*

- Você começou a trabalhar como professor na Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio?
- Ao ingressar como professor em sua primeira turma, sentiu-se preparado ou não? Por que?
- Como foram seus primeiros cinco anos de docência? Sentiu dificuldades, conte como foi a experiência?
- Neste início de carreira, você recebeu apoio de professores experientes, da equipe gestora ou outras ações formativas, de que forma? Quais os impactos disso em sua atuação profissional?
- No início você pensou em mudar de profissão? Por quê?

**Eixo 5: Vivências na carreira docente atualmente:**

- Concepção sobre ser professor atualmente
- Satisfação na escolha de sua profissão
- Mudança de profissão
- Desafios que acompanham trabalho como professor e as soluções encontradas
- Reflexões sobre a prática docente
- Identidade docente
- Realização de cursos de formação continuada
- Apoio aos futuros professores e outros professores

*Perguntas norteadoras*

- O que pensa sobre ser professor atualmente? Sente satisfação na escolha de sua profissão?
- Você sente vontade de mudar de profissão? Porque?
- Quais os principais desafios acompanham o seu trabalho como professor? E quais as soluções encontradas por você para estes desafios?
- Você faz reflexões e conversa com outras pessoas sobre suas práticas pedagógicas, em que momento? Considera necessário esse momento?
- Você se sente um profissional seguro no desempenho de sua profissão?
- O que te ajudou a desenvolver melhor seu trabalho como professor e atuar com mais segurança?
- Como você se sente sendo um professor, que atua na formação de novos professores?
- Você costuma conversar com seus alunos e com os professores iniciantes sobre suas experiências adquiridas ao longo da carreira? Se sim explique como.
- Como você percebe seu papel atuando na formação de professores?
- Qual o papel da disciplina que leciona, para formar professores?

## ANEXO 1 – Parecer consubstanciado do CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** (Re)construções da identidade docente em meios aos desafios do desenvolvimento profissional docente.

**Pesquisador:** Rosiane de Oliveira da Fonseca Santos

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 61422822.3.0000.5626

**Instituição Proponente:** Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior da UFF

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.680.392

#### Apresentação do Projeto:

PROJETO INTITULADO "(Re)construções da identidade docente em meios aos desafios do desenvolvimento profissional docente", 2ª versão de autoria da pesquisadora Rosiane de Oliveira da Fonseca Santos. No documento PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1995300.pdf, lê-se:

Resumo:

O presente trabalho busca analisar desafios enfrentados na carreira docente, desde seu início diante do "choque de realidade" e ao longo do tempo, em seu desenvolvimento profissional docente, entrelaçado à construção da identidade docente. Refletiremos sobre a formação de professores, analisaremos os ciclos de vida profissional de professores, a importância do apoio a professores iniciantes através da indução profissional, a construção da identidade docente no desenvolvimento profissional dos professores e sobre a importância da reflexão sobre as práticas docentes. A pesquisa será realizada com três professores docentes do Curso Normal em nível médio, com diferentes tempos de magistério, de uma mesma escola da cidade de Trajano de Moraes-RJ. As informações serão coletadas através de entrevistas semiestruturadas, efetuaresmos a análise qualitativa de narrativas das mesmas em diálogo com o referencial teórico, através dos dados da pesquisa conheceremos percepções sobre as experiências vividas na formação do ser docente.

<b>Endereço:</b> Rua Doutor Silvio Henrique Branne 22	
<b>Bairro:</b> CENTRO	<b>CEP:</b> 28.625-650
<b>UF:</b> RJ	<b>Município:</b> NOVA FRIBURGO
<b>Telefone:</b> (22)2528-7168	<b>E-mail:</b> cep.isnf.comite@id.uff.br

<sup>22</sup>A alteração do título da pesquisa para *(Re)construções da identidade docente frente aos desafios do desenvolvimento profissional docente*, ocorreu após a aprovação do trabalho pelo Comitê de Ética.

POLO UNIVERSITÁRIO DE  
NOVA FRIBURGO DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL  
FLUMINENSE - UFF



Continuação do Parecer: 5.680.392

**Desenho:**

A pesquisa será realizada com três professores docentes do Curso Normal em nível médio, com diferentes tempos de magistério, de uma mesma escola da cidade de Trajano de Moraes-RJ. As informações serão coletadas através de entrevistas semiestruturadas, efetuaremos a análise qualitativa de narrativas das mesmas em diálogo com o referencial teórico GATTI (2013-2014; 2010), NÓVOA (2017), RABELO (2019a; 2019b, 2020), RABELO E MONTEIRO (2019), HUBERMAN (1995), MARCELO-GARCIA (1999, 2010), SCHÖN (2000) e TARDIF E MOSCOSO (2018).

Através dos dados da pesquisa conheceremos percepções sobre as experiências vividas na formação do ser docente.

**Hipótese:**

Os professores forjaram suas identidades docentes em meio aos desafios cotidianos ao longo da carreira docente, os primeiros anos, enquanto professores iniciantes são bem difíceis, o auxílio com indução e outras ações formativas ajudam a aprender a ser/intervir como professores, assim como a formação impacta/auxilia sua prática.

**Objetivo da Pesquisa:**

PROJETO INTITULADO "(Re)construções da identidade docente em meios aos desafios do desenvolvimento profissional docente", 2ª versão de autoria da pesquisadora Rosiane de Oliveira da Fonseca Santos. No documento PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1995300.pdf, lê-se:

**Objetivo Primário:**

Investigar o desenvolvimento profissional docente e a construção da identidade docente, a partir de experiências vivenciadas por professores em suas trajetórias formativas para o trabalho.

**Objetivo Secundário:**

- Analisar os ciclos da carreira dos docentes a partir da concepção de Huberman;
- Refletir sobre a formação de professores na atualidade como uma formação profissional;
- Refletir, a partir do diálogo com diversos autores, sobre o processo de construção da identidade e o desenvolvimento profissional docente, ao longo da carreira, diante do desafio contínuo de intervir como professor;
- Investigar como três docentes do Curso Normal, de uma mesma escola da cidade de Trajano de Moraes-RJ, com diferentes tempos de magistério, vivenciaram o processo de iniciação à docência,

**Endereço:** Rua Doutor Silvío Herique Branne 22

**Bairro:** CENTRO

**CEP:** 28.625-650

**UF:** RJ

**Município:** NOVA FRIBURGO

**Telefone:** (22)2528-7168

**E-mail:** cep.isnf.comite@jd.uff.br

POLO UNIVERSITÁRIO DE  
NOVA FRIBURGO DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL  
FLUMINENSE - UFF



Continuação do Parecer: 5.680.392

(re)construção da identidade e desenvolvimento profissional, em meio aos desafios enfrentados ao longo da carreira docente

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

PROJETO INTITULADO "(Re)construções da identidade docente em meios aos desafios do desenvolvimento profissional docente", 2ª versão de autoria da pesquisadora Rosiane de Oliveira da Fonseca Santos. No documento PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1995300.pdf, lê-se:

**Riscos:**

Os eventuais riscos que o participante poderá vir a ter será o desconforto ou constrangimento ao compartilharem nas entrevistas algumas informações sobre suas vidas. Como medidas que serão adotadas para remediar e amenizar tais riscos, terão a garantia de um local reservado para a realização das entrevistas, e total liberdade de não responderem questões que possam considerar constrangedoras e asseguraremos que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a.

**Benefícios:**

Esta pesquisa trará benefícios para a sociedade, e indiretamente ao participante, ao levantar e analisar dados sobre a formação e inserção do professor na carreira profissional de modo assistido e colaborativo, proporcionando segurança ao mesmo, contribuindo para o desenvolvimento profissional de um educador crítico e libertador que vai atuar de modo a incentivar a transformação social da realidade na qual estará inserido

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa qualitativa, realizada por meio da análise da narrativa de entrevistas semiestruturadas aplicadas em participantes docentes de uma escola do Curso Normal, nível médio.

De acordo com o documento PROJETO\_DETALHADO\_CORRIGIDO.pdf, a pesquisa configura-se como um Projeto de Mestrado em Ensino a ser desenvolvido no Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os Termos apresentados, Folha de rosto e TCLE estão de acordo com a legislação em vigor.

**Recomendações:**

sem recomendações.

**Endereço:** Rua Doutor Silvío Herique Branne 22

**Bairro:** CENTRO

**CEP:** 28.625-650

**UF:** RJ

**Município:** NOVA FRIBURGO

**Telefone:** (22)2528-7168

**E-mail:** cep.isnf.comite@jd.uff.br



POLO UNIVERSITÁRIO DE  
NOVA FRIBURGO DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL  
FLUMINENSE - UFF



Continuação do Parecer: 5.680.392

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

sem pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1995300.pdf	13/09/2022 21:17:26		Aceito
Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_PARA_UTILIZACAO_DE_IMAGEM_E_SOM_DE_VOZ.docx	13/09/2022 21:14:44	Rosiane de Oliveira da Fonseca Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO_CORRIGIDO.docx	13/09/2022 21:06:37	Rosiane de Oliveira da Fonseca Santos	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5614675.pdf	13/09/2022 21:06:19	Rosiane de Oliveira da Fonseca Santos	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.docx	13/09/2022 21:05:43	Rosiane de Oliveira da Fonseca Santos	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAO_INSTITUICAO_CO_PARTICIPANTE.pdf	13/09/2022 21:05:19	Rosiane de Oliveira da Fonseca Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_CORRIGIDO.docx	13/09/2022 20:39:36	Rosiane de Oliveira da Fonseca Santos	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_CORRIGIDO.docx	13/09/2022 20:24:14	Rosiane de Oliveira da Fonseca Santos	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	13/09/2022 20:17:17	Rosiane de Oliveira da Fonseca Santos	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRostoPreenchidaCORRIGIDA.pdf	13/09/2022 15:53:30	Rosiane de Oliveira da Fonseca Santos	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA.docx	08/08/2022 20:11:30	Rosiane de Oliveira da Fonseca Santos	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Rua Doutor Silvio Henrique Branne 22

**Bairro:** CENTRO

**CEP:** 28.625-650

**UF:** RJ

**Município:** NOVA FRIBURGO

**Telefone:** (22)2528-7168

**E-mail:** cep.isnf.comite@id.uff.br

POLO UNIVERSITÁRIO DE  
NOVA FRIBURGO DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL  
FLUMINENSE - UFF



Continuação do Parecer: 5.680.392

NOVA FRIBURGO, 03 de Outubro de 2022

---

**Assinado por:**  
**Tatiana Bagetti**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Doutor Silvio Herique Branne 22

**Bairro:** CENTRO

**CEP:** 28.625-650

**UF:** RJ

**Município:** NOVA FRIBURGO

**Telefone:** (22)2528-7168

**E-mail:** cep.isnf.comite@jd.uff.br