

Universidade do Estado do Pará
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Tuany Sarmento da Silva

**Dilemas e desafios para a construção da identidade
profissional de professoras iniciantes**

Belém - PA
2017

Tuany Sarmiento da Silva

Dilemas e desafios para a construção da identidade profissional de professoras iniciantes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade do Estado do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha.

Belém-PA
2017

Dados Internacionais de catalogação na publicação
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA

Silva, Tuany Sarmento da

Dilemas e desafios para a construção da identidade profissional de professoras iniciantes./ Tuany Sarmento da Silva; orientador Emmanuel Ribeiro Cunha. Belém, 2017.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017.

1. Professores – Formação. 2. Pedagogos. 3. Ensino pago. 4. Método de ensino I. Cunha, Emmanuel Ribeiro (orientador). II. Título.

CDD: 21 ed. 371.12

Tuany Sarmento da Silva

Dilemas e desafios para a construção da identidade profissional de professoras iniciantes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade do Estado do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.
Orientador: Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha.

Data de aprovação: 18/04/2017

Banca Examinadora

_____ - Orientador

Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha

Doutor em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Universidade do Estado do Pará – PPGED/CCSE/UEPA

_____ - Membro Interno

Prof^a. Dr^a Lucélia de Moraes Braga Bassalo

Doutora em Educação – Universidade de Brasília
Universidade do Estado do Pará – PPGED/CCSE/UEPA

_____ - Membro Externo

Prof^a. Dr^a. Arlete Maria Monte de Camargo

Doutora em Educação – Universidade Federal de Minas Gerais
Universidade Federal do Pará – PPGED/UFPA

Dedico este trabalho a minha família,
pelo apoio incondicional para a
realização dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Jesus Cristo, meu Mestre e Salvador, pelo dom da vida e por estar sempre à frente nos meus planos pessoais e profissionais. “Tudo posso naquele que me fortalece”!

A minha família, em especial aos meus pais, Raymunda Sarmento e Stiverson da Silva, por sempre me incentivar a estudar, mesmo com todas as dificuldades que ocorreram no trajeto de nossas vidas. Agradeço a minha filha Maria Clara, pelo seu amor e carinho. Obrigada por cada beijo, abraço e sorriso. Tudo que penso e faço é para você. Grata ao meu irmão Gabriel, pelo seu apoio e incentivo para a construção deste trabalho.

Ao meu parceiro de todas as horas, Paulo Vicente de Souza Junior, por seu amor, companheirismo, incentivo e por ajudar-me nas correções do texto. Perdão pelos momentos que precisei abrir mão de sua companhia para dedicar-me à escrita da dissertação. Amo-te!

As professoras participantes do estudo, pela recepção e colaboração que tiveram comigo desde o início da pesquisa de campo. Graças a vocês este trabalho tornou-se um sonho realizado.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha, pelo seu incentivo e dedicação. Agradeço por cada conhecimento compartilhado e pelas contribuições enriquecedoras para a elaboração deste estudo.

As professoras da banca de qualificação e defesa, Prof^a. Dr^a. Lucélia de Moraes Braga Bassalo, Prof^a. Dr^a Arlete Maria Monte de Camargo e Prof^a. Dr^a Ivany Pinto Nascimento, pelas valiosas contribuições com seus diferentes saberes para a elaboração deste estudo.

A Universidade do Estado do Pará (UEPA), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará (FAPESPA), por garantirem o apoio para o desenvolvimento da pesquisa. Sou grata pelo financiamento concedido pela CAPES/FAPESPA.

Aos professores e funcionários do PPGED/UEPA, pelas grandes contribuições que levarei para minha vida pessoal e profissional. Em especial, quero agradecer a Prof^a. Dr^a. Albêne Lis Monteiro, pelas indicações de leituras e disponibilidade em me ajudar na produção do relatório final. Meus agradecimentos

também a Prof^a. Dr^a. Nazaré Cristina Carvalho, com quem tive a oportunidade de conviver durante o estágio docente, momento este rico de aprendizado para a prática na docência superior.

Aos meus colegas de turma do mestrado, em especial, a Tatiana Silva, que nos momentos turbulentos, durante o desenvolvimento desse estudo, esteve dando-me força, mesmo que a distância. Meu eterno agradecimento também a Maiara Xavier, Suzianne Oliveira, Mônica Carvalho e Sônia Aleixo pelos bons momentos vivenciados nesses dois anos de Mestrado.

As minhas amigas que conheci na graduação, Tatiana Ferreira, Bianca Oliveira e Suelen Dias, por seus aconselhamentos e palavras de ânimo. Vocês são companheiras para todos os momentos da vida.

Aos professores da UEPA, Prof. Dr. Pedro Franco de Sá e Prof^a Dr^a Maria de Lourdes Silva Santos, que desde a graduação incentivaram-me a fazer o Mestrado e sempre buscaram apoiar-me com palavras de sabedoria. Fico feliz por ainda receber o carinho de vocês, quando nos encontramos pelos corredores da UEPA. Serão meus eternos referenciais de profissionais e seres humanos.

E a todas as pessoas que colaboraram direta ou indiretamente para esse trabalho e que torceram por esta conquista.

É o tempo da instabilidade, da insegurança, da sobrevivência, mas também da aceitação dos desafios, da criação de novas relações profissionais e da redefinição das de amizade e de amor, da construção de uniões familiares, da reestruturação do sonho de vida. Trata-se de um período de tensões, de desequilíbrios e de reorganizações frequentes, de ajustamentos progressivos das expectativas e aspirações ocupacionais ao universo profissional.

Maria Helena Cavaco

RESUMO

SILVA, Tuany Sarmento da. **Dilemas e desafios para a construção da identidade profissional de professoras iniciantes**. 2017. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém – Pará, 2017.

O estudo trata sobre a construção da identidade profissional de professoras em início de carreira de escolas da rede privada do município de Belém. O objetivo principal foi analisar os dilemas e os desafios vivenciados pelas docentes para a construção de sua identidade profissional. Os objetivos específicos foram: identificar e revelar como as professoras concebem sua identidade profissional; revelar a forma como elas vivenciam os dilemas profissionais em suas atividades docentes, bem como superam os desafios que lhes são apresentados. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de campo, pautada em uma abordagem qualitativa. Os dados empíricos foram produzidos por meio das histórias de vida de três professoras formadas em Licenciatura Plena em Pedagogia e que possuíam até seis anos de experiência profissional. Foi possível inferir que as identidades profissionais das docentes foram sendo concebidas em meio aos processos de socialização no âmbito familiar, escolar, social, nos cursos de formação docente e, principalmente, no exercício da profissão. As narrativas revelaram que o início da carreira docente é marcado pela busca das professoras em serem aceitas por seus pares, pais de seus alunos e direção escolar. Assim, a identidade profissional das docentes é (re)construída por meio dos dilemas e desafios vivenciados em seu cotidiano profissional que envolvem a pouca confiabilidade em seu trabalho, devido a pouca experiência profissional, e a busca de serem ouvidas e reconhecidas profissionalmente por seus colegas de trabalho e pais de alunos. Os resultados mostraram que aspectos como controle, cobrança por resultados, divisão do trabalho pedagógico, medo de perder o emprego e cobrança dos pais, que fazem parte da organização das escolas particulares, são componentes importantes na constituição da identidade profissional dessas professoras em início de carreira. A pesquisa contribuiu com reflexões sobre a importância de criar ambientes e oportunidades para que os professores iniciantes exponham suas dificuldades e superações, que são condicionantes importantes para o fortalecimento de sua identidade profissional.

Palavras-chave: Educação. Formação de professores. Identidade profissional. Professores iniciantes. Escola Privada.

ABSTRACT

SILVA, Tuany Sarmiento da. **Dilemmas and challenges for the construction of the professional identity of beginning teachers.** 2017. 122p. Dissertation (Master's in Education) – State University of Pará, Belém – Pará, 2017.

The study deals with the construction of the professional identity of early-school teachers from private schools in the municipality of Belém. The main objective of this study was to analyze the dilemmas and challenges faced by teachers in the construction of their professional identity. The specific objectives were: to identify and reveal how teachers conceive of their professional identity; reveal the way they experience professional dilemmas in their teaching activities, as well as overcome the challenges presented to them. From the methodological point of view, it is a field research, based on a qualitative approach. The empirical data were produced through the life histories of three teachers graduated in Full Degree in Pedagogy and who had up to six years of professional experience. It was possible to infer that the professional identities of teachers were conceived in the midst of the processes of socialization in the family, school, and social sphere, in the teacher training courses and, mainly, in the exercise of the profession. The narratives revealed that the beginning of the teaching career is marked by the search of the teachers to be accepted by their peers, parents of their students and school management. So, the professional identity of teachers is rebuilt through the dilemmas and challenges experienced in their daily lives that involve the lack of reliability in their work, due to the lack of professional experience, and the desire to be heard and recognized Professionally by their co-workers and students's parents. The results showed that aspects such as control, collection by results, division of pedagogical work, fear of losing the job and demand of parents, which are part of the organization of private schools, are important components in the constitution of the professional identity of these teachers early career. The research contributed with reflections on the importance of creating environments and opportunities for beginner teachers to expose their difficulties and overcoming, which are important determinants for the strengthening of their rofessional identity.

Keywords: Education. Teacher training. Professional identity. Beginner teachers. Private School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Trabalhos apresentados na ANPED com o tema “Professor Iniciante” | 22 |
| Quadro 2 – Escolas do Distrito Administrativo de Belém (DABEL) | 26 |
| Quadro 3 – Quantitativo de professores atuando nos anos iniciais e com até seis anos de carreira na SEMEC no Distrito Administrativo de Belém (DABEL) | 27 |
| Quadro 4 – Perfil das professoras colaboradoras | 33 |
| Figura 1 – Configuração da identidade profissional do professor | 41 |
| Quadro 5 – Síntese histórica da formação de professores no Brasil | 77 |
| Figura 2 – Fases do início da carreira docente | 82 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------|--|
| ABHO | Associação Brasileira de História Oral |
| AMMA | Associação de Mulheres do Município de Ananindeua |
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEFET | Centro Federal de Educação Tecnológica |
| CNE/CP | Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno |
| DABEL | Distrito Administrativo de Belém |
| DABEN | Distrito Administrativo do Benguí |
| DAENT | Distrito Administrativo do Entroncamento |
| DAGUA | Distrito Administrativo do Guamá |
| DAICO | Distrito Administrativo de Icoaraci |
| DAMOS | Distrito Administrativo de Mosqueiro |
| DAOUT | Distrito Administrativo de Outeiro |
| DASAC | Distrito Administrativo da Sacramenta |
| ENADE | Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes |
| FIBRA | Faculdade Integrada Brasil Amazônia |
| IFPA | Instituto Federal do Pará |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| PIBID | Programa de Bolsa de Iniciação à Docência |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPGED | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| RMEB | Rede Municipal de Ensino de Belém |
| SEDUC | Secretaria de Estado de Educação |
| SEMEC | Secretaria Municipal de Educação |
| SESMA | Secretaria Municipal de Saúde e Meio Ambiente |
| UEPA | Universidade do Estado do Pará |
| UFPA | Universidade Federal do Pará |
| UNAMA | Universidade da Amazônia |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura |
| UVA | Universidade Vale do Acaraú |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| 1 ITINERÁRIOS DE FORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL: IDENTIDADES EM DEBATE | 38 |
| 1.1 ITINERÁRIOS DE FORMAÇÃO: TRAJETÓRIAS ESCOLARES | 42 |
| 1.2 A ESCOLHA PELA DOCÊNCIA: ITINERÁRIOS DO CURSO DE PEDAGOGIA | 52 |
| 1.3 O INÍCIO DO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE: NOVAS CONEXÕES IDENTITÁRIAS | 61 |
| 2 A FORMAÇÃO DOCENTE E OS DILEMAS DE PROFESSORES INICIANTES | 72 |
| 2.1 PROFESSORES INICIANTES: OS PRIMEIROS IMPACTOS COM A REALIDADE PROFISSIONAL | 81 |
| 2.2 OS DILEMAS PROFISSIONAIS DAS PROFESSORAS INICIANTES | 85 |
| 2.3 OS DILEMAS RELACIONAIS E A BUSCA DE RECONHECIMENTO PROFISSIONAL | 95 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 104 |
| REFERÊNCIAS | 109 |
| APÊNDICES | 118 |

INTRODUÇÃO

Discorrer acerca dos professores iniciantes é tratar também sobre minha¹ trajetória pessoal e profissional, pois me encontro no estágio inicial da docência, e vivencio os dilemas e dificuldades enfrentados nessa fase da carreira docente. Para relatar como me tornei professora e quais caminhos trilhei até chegar ao mestrado, considero importante retomar minha história de vida e falar sobre minha trajetória pessoal antes de ingressar no curso de Pedagogia.

Na minha infância, uma das brincadeiras que mais gostava era de “escolinha”. Acredito que quase todas as crianças, um dia, já brincaram de ser professor, comigo não foi diferente. Sempre gostava de ser a professora quando brincava com meus amigos, imitava meus professores da escola, suas maneiras de se expressarem e lidar com os alunos, lembro até de um quadro negro com giz colorido que ganhei dos meus pais. Creio que foi na minha infância que despertou em mim o desejo de ensinar, indo ao encontro do que Tardif (2002) afirma, que as concepções sobre o ensino e ser professor são construídas antes mesmo da entrada do indivíduo no curso de formação de professores, nas suas experiências pré-profissionais, quando ainda são alunos.

Já na minha adolescência, quando tinha 17 anos, estava no convênio e me questionava: que profissão irei escolher para minha vida? Pelo fato de ser muito nova, não sabia ao certo o que queria, não tinha maturidade. Acabei optando por jornalismo na Universidade da Amazônia- UNAMA. Foi uma etapa boa na minha vida, pois tive o primeiro contato com os fundamentos básicos das ciências humanas. Contudo, fiz o curso até o 3º semestre e depois abandonei devido a diversos fatores, principalmente o fator financeiro. Então, no ano de 2009, decidi fazer novamente o vestibular e, mais uma vez, veio à dúvida: qual profissão escolher? Apesar da boa experiência na UNAMA, ainda me questionava se o jornalismo era a profissão que queria, sentia que ainda não tinha encontrado a profissão que realmente me completasse. No dia da inscrição do vestibular da UEPA, não tive dúvida que queria uma licenciatura; novamente, aquela vontade de

¹ Na introdução deste trabalho utilizo a primeira pessoa do singular para descrever, brevemente, parte de minhas memórias relacionadas à escolha pela docência e as motivações que impulsionaram o desejo de realizar este estudo. No restante do trabalho faço uso da primeira pessoa do plural.

ser professora veio a minha mente. Assim, acabei escolhendo o curso de Pedagogia.

Posso dizer que os quatro anos de graduação na UEPA foram bem intensos, até porque não tinha certeza se iria me identificar com a Pedagogia, porém, durante cada etapa, fui me envolvendo cada vez mais com o curso e com a futura profissão. Muitos fatores colaboraram para minha motivação com o curso, mas acredito que o principal foi quando iniciei minha atividade como monitora de Didática nos cursos de Ciências da Religião e Matemática. Fui monitora de 2011 a 2013, especificamente por dois anos e nove meses, a maior parte da minha graduação. Iniciei como bolsista por dois anos e, como me identifiquei com o trabalho, resolvi continuar como voluntária até o final do meu curso.

O curso de Pedagogia da UEPA era semestral, assim, a disciplina de Didática durante minha graduação foi pouco trabalhada, pois ela foi ofertada no segundo semestre de 2010, mas devido aos feriados e paralisações por conta das eleições, pouco tempo foi utilizado para discutirmos melhor os conteúdos da disciplina. Desse modo, digo que aprendi muito mais quando fui monitora, pois me aprofundei nos assuntos e nos autores que apenas havia lido superficialmente no curso.

Além disso, tive o prazer de ser monitora de uma incrível profissional, que me ajudou a crescer durante a minha vigência na monitoria. Lembro que no início do trabalho, cheguei tímida, imatura, contudo, minha orientadora sempre me instigou, me desafiando a superar meus medos. Ela foi observando minha evolução e, com o passar do tempo, passou a exigir mais de mim. Desse modo, passamos a construir conjuntamente o planejamento da disciplina, os recursos didáticos que iríamos utilizar na aula e a avaliação dos alunos. Até que, um dia, ela me fez um desafio: Tuany, você vai ministrar uma aula para a turma. Era a primeira vez que assumiria uma turma, que faria tudo sozinha. Contudo, no dia da aula ela estava sentada com a turma, me ajudando e avaliando. Foi um momento muito importante, lembro como se fosse ontem. Os alunos interagindo e dialogando comigo. A partir daí, compreendi o que Freire (1987) relata sobre o conhecimento, que ele não é transmissível e, sim, construído por meio da relação com o outro.

Aprendi muito com a monitoria, contudo, depois de formada, eu tinha que seguir um novo caminho e, dessa forma, mais uma dúvida apareceu: E agora? O que farei da minha vida? Senti uma insegurança, estava formada, porém sem

emprego, sem saber por onde começar. Foi então que em abril de 2014, quatro meses de formada, abriu o processo seletivo para o mestrado da UEPA. Não pensei duas vezes e me inscrevi. O mestrado era algo que eu almejava desde a graduação, minha orientadora sempre me instigou para continuar com a minha formação e, depois de formada, percebi que realmente precisava, pois a formação inicial era apenas uma etapa do meu desenvolvimento profissional e, por conta disso, deixou muitas lacunas. Naquele processo seletivo fui eliminada na fase da análise da proposta de pesquisa. Fiquei triste, mas não desanimei, pelo contrário, sabia o quanto era difícil ingressar no mestrado, e o fato de ter passado, pelo menos, na prova escrita já foi uma grande conquista.

Apesar de querer muito o mestrado e continuar com meus estudos, eu também precisava ajudar minha família financeiramente. Minha mãe era quem bancava todas as despesas, e isso me angustiava. Foi então que durante as férias com minha família em Manaus, ficamos sabendo do concurso da SEDUC- AM, que iria ocorrer no mês de agosto de 2014. Como minha família é de Manaus, minha mãe queria que eu fizesse o concurso, porque assim ela voltaria para sua cidade natal, e como eu queria ajudar com as despesas da casa, além da vontade de querer trabalhar, decidi fazer a prova. E fiz.

Antes de sair o resultado do concurso surgiu a oportunidade de um trabalho no Programa Mais Educação² do Governo Federal, e assim, iniciei minha primeira experiência depois de formada, no 2º semestre de 2014. Enquanto estava trabalhando na escola, saiu o resultado da SEDUC-AM e fui aprovada. Apesar da alegria com a aprovação em um concurso público, eu ainda não estava satisfeita, não queria ir para outra cidade, minha vida inteira foi em Belém, e isso me entristeceu. Essa situação remeteu-me a um texto de Goodson (1995, p. 74), o qual diz que “as decisões relativas ao local onde exercemos a profissão e à direção que damos à nossa carreira só podem ser entendidas através de uma compreensão detalhada das vidas das pessoas”. Vi-me nessa situação. Apesar de querer

² O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

trabalhar, exercer a profissão que escolhi e, conseqüentemente, ter um salário, intimamente não estava contente. Mesmo assim, estava tudo certo que iríamos embora para Manaus.

Enquanto aguardava a chamada dos aprovados do concurso, continuei no programa Mais Educação, mais precisamente na Escola Municipal Professor Josino Viana, no bairro da Pedreira, Belém-PA, no período de setembro a dezembro de 2014. Assim como a monitoria, essa experiência foi de extrema importância para minha formação profissional, pois pela primeira vez estava em uma escola de ensino público, assumindo turmas, planejando e avaliando as aulas, exercendo efetivamente minha profissão. Nessa escola, fui professora de quatro turmas: duas do 3º ano e duas do 5º ano do ensino fundamental. Nas turmas do 3º ano, trabalhava o letramento e alfabetização; já nas turmas do 5º ano, o trabalho era com a disciplina de Ciências.

Na UEPA, quando fui monitora, ministrei algumas aulas, só que com uma realidade totalmente diferente. Na escola, senti na pele todos os desafios que grande parte dos professores brasileiros sentem: insegurança, más condições de trabalho, baixos salários, desvalorização social da profissão, dificuldade em lidar com alunos com comportamentos agressivos, entre outros.

Com relação aos alunos, desde o primeiro dia de aula, decidi que queria conhecê-los, não apenas observando suas ações, mas analisando e conhecendo suas histórias, origens e realidades. Lembro que conversamos, logo no início da aula, que seríamos antes de tudo amigos e que poderíamos sempre contar uns com os outros. Foi por meio dessa aproximação que, aos poucos, fui desconstruindo um estereótipo: que todas as crianças de escola pública possuíam uma realidade semelhante e, por conta disso, eram iguais, pensavam e agiam semelhantemente. Isso não é verdade. Apesar de serem, em sua maioria, crianças da população de baixa renda, era notável as diferenças entre elas. Observei que algumas crianças possuíam uma boa estrutura, tinham celular, tablet, materiais didáticos bons, além de uma família que as apoiavam e as acompanhavam em suas atividades escolares.

Outro aspecto que observei foram suas atitudes na escola. Muitos alunos possuíam algum familiar preso ou a família desestruturada de alguma forma. Nesse sentido, era comum encontrar alunos carentes afetivamente, os quais para chamar

atenção, agiam de maneira desrespeitosa. Essas situações foram difíceis de lidar, contudo, o diálogo sempre foi importante para nos entendermos.

Outro desafio enfrentado foi com relação ao espaço para ministração das aulas. Nas turmas do 3º ano do ensino fundamental foi reservada a biblioteca para a execução das atividades do programa, onde tínhamos acesso aos livros da escola. Já nas turmas do 5º ano, a situação era mais complicada, nenhuma sala foi reservada para as atividades, inclusive houve ocasiões em que as aulas eram realizadas na mesa do refeitório.

Apesar de todos os desafios como professora recém-formada, essa experiência contribui para minha formação profissional, pois vi uma realidade totalmente diferente. Além disso, a partir dessa primeira experiência profissional, “no chão da escola”, pude fazer uma análise do meu papel como professora, geralmente relacionando com o que vivenciei no curso de Pedagogia. Percebi que o que foi discutido nos quatros anos de graduação foi um ponto de partida para a minha identidade profissional, mas foi na minha prática como professora que as concepções do que é ser professor, e de como ensinar, foram sendo construídas e desconstruídas, em um processo contínuo e complexo.

As concepções acerca da docência que, até então tinha, eram estruturadas sob a ótica das minhas experiências pré-profissionais, como estudante. Por meio das discussões trabalhadas na formação inicial, e principalmente com o estágio supervisionado, passei a olhar a sala de aula por outro ângulo, e assim, fui construindo novas concepções da profissão e (re)construindo minha identidade docente, que entrou mais uma vez em conflito quando passei a atuar como professora na escola, pois a todo momento e a cada desafio de estar numa sala de aula, questionava-me sobre minhas ações e do meu papel perante os alunos.

Enquanto estava na escola, saiu o edital do mestrado da UEPA, já no segundo semestre de 2014. Não pensei duas vezes e decidi tentar novamente, mesmo tendo sido aprovada no concurso da SEDUC-AM. Conversei com minha família e eles me apoiaram, pois se era o mestrado que queria, eu deveria lutar por isso. E assim, fiz. Fui classificada. Desisti de ir para Manaus e iniciei meus estudos no Mestrado em Educação, na UEPA.

As discussões ocorridas nas disciplinas e eventos do Mestrado foram de extrema importância para a construção e desconstrução do meu objeto de estudo. A

proposta de pesquisa apresentada para a seleção do mestrado direcionava-se para os saberes docentes a partir das trajetórias pessoais e profissionais de professores dos primeiros anos do ensino fundamental. A história de vida dos professores, ouvir e conhecer suas experiências e sua construção profissional era o foco principal do estudo. Contudo, durante uma atividade prática de uma disciplina desenvolvida no Mestrado, a qual tinha como objetivo apresentar e discutir o objeto de estudo de cada mestrando, refleti sobre a temática e ela foi alterada. O foco da pesquisa passou a ser a identidade profissional de professores em início de carreira, pois observei que ainda são carentes pesquisas que utilizam o professor iniciante como temática, embora a identidade docente ocupe cada vez mais espaço no cenário educacional como objeto de estudo no campo científico.

A identidade docente pode ser compreendida pela maneira como cada docente se sente e se diz professor, por meio de um processo dinâmico que ocorre durante a história pessoal e profissional do docente (NÓVOA, 1995). Pimenta (2002) aponta que a identidade docente está relacionada com a história de vida dos professores e suas representações acerca da profissão docente, que ocorre de maneira individual e coletiva.

Nesse sentido, falar de identidade docente é compreender a relação intrínseca entre a identidade pessoal e profissional do professor, que é construída nas relações e experiências que ele vivencia nos seus mais diversos espaços de socialização, como em suas experiências como alunos, com os saberes construídos em sua formação inicial, assim como em sua prática docente. Desse modo, diversos estudos neste campo são realizados no intuito de tentar compreender a identidade profissional docente dos professores, a partir de seus dilemas, pensamentos, percepções de si e de ser professor, os quais colaboraram para a construção de sua identidade pessoal e profissional.

Iniciamos no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação (MEC), a busca pelos estudos sobre a identidade do professor. Ao utilizar o descritor *identidade docente*, a ferramenta de pesquisa indicou a presença de um número total de 282 (duzentos e oitenta e dois) estudos de pós-graduação que abordam essa temática a partir de diversas perspectivas e áreas do conhecimento estabelecidas pela CAPES.

Entretanto, encontramos apenas 2 (dois) trabalhos que trataram a respeito da identidade profissional de professores em início de carreira.

Um desses estudos é de Furlan (2011), que teve como objetivo geral ampliar a compreensão sobre formação de professores, por meio de um estudo na perspectiva do professor iniciante de Química, focalizando as condições de ingresso na carreira docente, seu processo de socialização e construção de identidade profissional. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada em 29 escolas - 15 escolas públicas/estaduais e 14 particulares - de ensino médio do município de Araraquara, interior do Estado de São Paulo, tendo como instrumento de produção de dados questionários aplicados a 56 professores de Química. Após a aplicação dos questionários, foram identificados 14 professores iniciantes, com experiência inferior a sete anos.

O estudo ocorreu no período de 2008-2009 e constatou que a constituição da identidade profissional do professor iniciante de Química e seu processo de socialização profissional envolvem a apropriação da cultura escolar no aprendizado das regras, normas e valores que compõem a rotina escolar. Isso ocorre com a articulação dos aspectos biográficos e relacionais desses professores, ou seja, por meio da história de vida de cada indivíduo e do contexto social e profissional que vai se ampliando durante sua trajetória na carreira docente.

Reis (2011) discute em sua dissertação as representações sociais de professores iniciantes, egressos do curso de Pedagogia, sobre o ser professor, visando à compreensão da constituição da identidade profissional. Foram definidos como sujeitos da pesquisa professores com até seis anos de formação em Pedagogia que atuassem na educação infantil ou séries iniciais. Um dos objetivos do estudo consistiu em tentar compreender, a partir da ótica dos professores, como se dá a experiência concreta do trabalho docente e se existem lacunas na formação que levam o professor iniciante a se deparar com o chamado “choque com a realidade”. A pesquisa qualitativa foi realizada com o uso de questionários e entrevistas semi-estruturadas com 15 professoras dos municípios de Viçosa e Ponte Nova, em Minas Gerais.

O estudo revelou que a identidade se constitui de forma inerente ao processo de socialização, ou seja, a identidade é construída na interação social e cultural. O estudo apontou que o curso de formação de professores é uma etapa essencial na

construção da identidade profissional, assim como o processo de escolha da profissão, ou seja, as vivências que antecedem a formação inicial também possuem importância relevante no processo de constituição da identidade docente.

Já nos Anais das Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no período de 2010 a 2015, foram encontrados 4 (quatro) artigos que tratam do estudo sobre a identidade docente.

Um desses estudos é de Martins e Rocha (2013), que teve como objetivo compreender como se dá o processo de tornar-se professor, analisando os indícios de constituição da identidade docente de licenciandos em formação no Curso de Matemática de uma universidade pública em Mato Grosso. As autoras apropriaram-se de narrativas (auto) biográficas – memoriais de formação – para acompanhar e compreender melhor os processos pelos quais passaram os futuros professores.

Os dados apontaram que os licenciandos se tornam professores de forma gradativa, principalmente pelos antimodelos de docência que geraram traumas na escolaridade dos sujeitos da pesquisa, revelando a influência das experiências escolares dos futuros professores em sua formação e identidade profissional.

Outro estudo foi realizado por Slavez (2012), sobre o processo de construção da identidade do professor alfabetizador, tendo como referenciais norteadores, os conceitos de socialização e identidade profissional docente. A pesquisa ocorreu com professoras dos 1º e 2º anos do ensino fundamental de escolas estaduais, municipais e particulares no Mato Grosso do Sul.

Por meio do estudo, a autora concluiu que a identidade das professoras é construída a partir das relações que se estabeleceram ao longo do tempo e nos espaços vividos, em suas trajetórias, envolvendo, desde sua condição social de origem, seu percurso escolar, os professores que as formaram, as professoras alfabetizadoras de que se lembram, sua entrada na profissão e condições de exercício do magistério, seus alunos, seus pares, as exigências legais da profissão, os materiais de ensino e até a percepção delas próprias sobre suas identidades.

Já a pesquisa realizada por Costa e Ramos (2012), teve como objeto de estudo a construção das identidades profissionais dos professores da rede municipal de Austin, Nova Iguaçu, RJ. O objetivo geral da investigação foi analisar a construção das identidades profissionais dos professores em seu contexto local,

tendo em vista a diversidade e as possibilidades que afloram na dialética entre identidades e educação.

A pesquisa foi realizada com 76 docentes atuantes no 1º segmento da rede municipal de Austin. Como instrumentos de pesquisa foram utilizados os questionários e a observação direta. Os questionários foram complementados com 14 (catorze) entrevistas semi-estruturadas. Os autores concluíram que as participantes da pesquisa se descobriram professoras em um processo de construção de identidade contínuo e interminável, pois para elas, ser professor não se encerra nas quatro paredes de uma sala de aula, nem nos muros da escola. Ser professor, para essas professoras, reside também em compreender a realidade em que estão inseridas, em compreender as limitações impostas por tal realidade e pelas instituições públicas, mas acima de tudo, acreditar que tem um papel fundamental para ajudar a modificar tais cenários, por mais difícil que possa parecer. Assim, a identidade profissional constitui em um compromisso com sua profissão, seus alunos e com a comunidade a que estão atreladas diretamente.

Outro trabalho encontrado nos registros das Reuniões Anuais da ANPED que focou na identidade docente foi de Gonçalves e Azevedo (2010). Esse estudo abordou o processo de construção da identidade do pedagogo, cujo problema de investigação situava-se em conhecer qual a representação social que os futuros pedagogos tinham da profissão e como sua identidade profissional foi sendo construída a partir da formação oferecida nos cursos de Pedagogia. A pesquisa foi pautada em uma abordagem qualitativa e como instrumento de produção de dados foi utilizado questionário a 18 alunos ingressantes e concluintes do curso de Pedagogia de uma universidade pública no Estado de São Paulo.

A partir dos questionários respondidos, foram formados dois grupos com três alunos ingressantes e três concluintes do curso de Pedagogia do ano de 2009 para uma entrevista coletiva semi-estruturada. Dos resultados obtidos, observou-se que as falas dos sujeitos revelaram que, em relação à formação inicial, este curso ao desenvolver um currículo formal por meio dos conteúdos das disciplinas e das atividades práticas, como por exemplo, o estágio, não está dando conta de captar e trabalhar as contradições presentes nesta prática social de educar. Em contrapartida, o estudo revelou que o curso de Pedagogia interferiu na construção da identidade destes futuros pedagogos, pois promoveu reflexões sobre as

representações sociais que eles já tinham construído sobre a profissão ao ingressarem no curso. Estas reflexões ganharam fundamento no percurso da formação inicial, à medida que os professores foram adquirindo os conhecimentos teórico-práticos relativos à profissão.

Destacamos que não foi encontrado nenhum trabalho nas Reuniões Anuais da ANPED voltado para a identidade profissional de professores em início de carreira no período de 2010-2015, o que revela uma lacuna dessa temática na literatura da área. Contudo, observamos um crescimento de pesquisas apresentadas na ANPED e na Revista Brasileira de Educação, que discutem sobre o professor iniciante por meio de várias perspectivas, como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 1 – Trabalhos apresentados na ANPED com o tema “Professor Iniciante”

| ANO | INSTITUIÇÃO | TÍTULO DO TRABALHO |
|------|------------------|--|
| 2013 | UEMS/ UFMS/ UCDB | A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisa-formação. |
| 2015 | SEE-DF | Tornar-se docente: o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente. |
| 2015 | PUC-SP | O Professor especialista iniciante e o apoio do coordenador pedagógico. |
| 2015 | UCDB | Os encantamentos da docência na voz de professoras iniciantes na educação infantil. |
| 2015 | UFPE | Profissão docente: o consenso das representações sociais de professores iniciantes. |
| 2015 | UFMG | Dilemas e aprendizagens profissionais de professores iniciantes de Educação Física. |
| 2015 | UFRJ | As percepções de professores acerca das condições de trabalho e sua relação com a aprendizagem profissional no início da carreira. |

Fonte: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ ANPED.

Esses estudos revelam a fase do início da carreira docente como marcante no âmbito profissional do professor, devido às dificuldades que eles enfrentam nas instituições escolares, geralmente relacionadas à insuficiência da formação inicial para atender as novas realidades escolares brasileiras.

Com relação às pesquisas produzidas no Estado do Pará sobre identidade docente, fizemos um levantamento nos bancos de dados dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da

Universidade do Estado do Pará (UEPA). No recorte temporal de 2010-2015 não encontramos nenhuma produção do PPGED/ UEPA. Já no banco de dados do PPGED/ UFPA foram encontrados 2 (dois) estudos sobre identidade docente durante o período citado.

Um desses estudos foi de Galúcio (2014), que no seu trabalho fez um Estado da Arte acerca das produções realizadas no Estado do Pará sobre a formação docente, utilizando como foco as pesquisas que abordaram a identidade e a profissionalização docente. A autora realizou uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, com o levantamento da literatura que aborda a temática formação docente a partir do estudo das teses e dissertações das universidades públicas – Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade do Estado do Pará (UEPA) – perfazendo um total de vinte e três produções elaboradas no período de 2005 a 2013.

A autora relata que das vinte e três produções realizadas nos Programas de Pós-Graduação da UFPA e UEPA, dez direcionaram seus estudos para a identidade docente: um trabalho realizado em 2006; três realizados em 2007; quatro realizados em 2008; e duas produções em 2009.

Com base nessas produções, algumas conclusões foram reveladas no trabalho de Galúcio (2014). Segundo a autora, os estudos indicaram que identidade, dimensão pessoal, escolarização e profissão de uma pessoa nunca estão descoladas, mas caminham juntas corporificando as práticas de professores. Além disso, as identidades docentes são relativas e contraditórias, pois transformam-se em meio aos processos de socialização na vida familiar, social, escolar, nos cursos de formação docente e no exercício da profissão

Segundo Galúcio (2014), os estudos também revelaram que a identidade docente é construída a partir de uma dada proposta curricular, além de ser permeada pelas tensões existentes entre o governo e os movimentos sociais civis, entre as políticas nacionais e as determinações locais, e por meio do conflito existente entre os atuais paradigmas para a formação do educador. Os autores ainda enfatizaram que a identidade profissional é marcada pelos condicionantes teórico-metodológicos, políticos e ideológicos, traçados no decorrer de sua formação, ressaltando que nada institui identidades fixas, podendo elas serem construídas e reconstruídas no trânsito de sua profissão.

O levantamento produzido por Galúcio (2014) indica que a identidade docente, no Estado do Pará, configura-se por meio dos conceitos construídos ao longo da vida do agente. Tem seu fortalecimento na própria docência, nos cursos de formação inicial e continuada, no exercício de sua profissão, na sua relação com o conhecimento e nas relações estabelecidas em seu local de trabalho e nas vivências adquiridas, as quais influenciam seu modo de ser e agir como professor.

Outro trabalho encontrado no banco de dados do Programa de Pós-Graduação da UFPA foi o de Nassar (2013), que teve como objetivo analisar as identidades profissionais que os professores do magistério superior assumiam no curso de Educação Física. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, tendo como sujeitos da pesquisa 10 docentes da Faculdade de Educação Física do Campus de Castanhal, da Universidade Federal do Pará. Os dados empíricos foram produzidos por meio de questionário e entrevista estruturada.

O estudo revelou que a identidade profissional do professor de Educação Física está relacionada às inúmeras relações entre os grupos sociais, os campos de atuação, às questões sociais, filosóficas e humanas. Os dados empíricos também revelaram que o papel da formação inicial é possibilitar a construção da identidade profissional da área em que o professor atuará, pois a partir das experiências vividas no mundo acadêmico é que o professor confrontará com aquelas que viverá nos mais diversos campos de atuação.

Os resultados dos trabalhos aqui apresentados revelam que há uma recorrência de relacionar a identidade docente com as trajetórias de vida dos professores, tanto de docentes da educação básica, como do ensino superior. O levantamento mostra também a ausência de trabalhos voltados para o contexto dos professores em início de carreira no âmbito do Estado do Pará, o que aumentou nosso interesse em contribuir para a diminuição dessa carência.

Percebemos, contudo, que os estudos sobre a formação e atuação de professores em inserção na docência vêm crescendo no Brasil por várias razões, sendo uma delas pelo aumento de quantitativo de professores iniciantes nos últimos anos na educação básica e superior (GIOVANNI; MARIN, 2014). Segundo as autoras e os dados disponibilizados pela UNESCO, houve um aumento exponencial de cerca de 80.000 professores em exercício no ensino fundamental e médio entre os anos de 1997 a 2001, boa parte deles, provavelmente, iniciando suas

experiências profissionais docentes. O estudo realizado pela UNESCO (2004) revelou que dos 5.000 professores pesquisados, de escolas públicas e privadas das 27 Unidades da Federação, 13% manifestaram ter 5 anos de experiência profissional, o que demonstra um crescimento de professores iniciantes no decorrer da primeira década do século XXI.

Alguns autores que discutem sobre os professores iniciantes, como Huberman (1995), Perrenoud (2002) e Tardif (2002), sinalizam que o início da carreira docente é marcado pelo reajuste das representações sociais dos professores sobre a profissão, na qual eles (re) constroem sua identidade profissional a partir da transição de sua identidade de estudante para uma identidade como profissional. Além disso, apontam que é intenso o “choque de realidade” sentido pelos professores no início de carreira, devido, possivelmente, sua formação inicial ter sido estruturada num saber idealizado de professor, aluno e escola. Nesse sentido, é comum que nessa fase da carreira docente ocorra o abandono da profissão ou questionamentos do professor iniciante sobre a permanência na docência.

Com o intuito de conhecermos os desafios vivenciados por professores iniciantes, o projeto inicial traçado para esta pesquisa pretendia realizar o estudo com docentes da rede pública, pois, geralmente, é a rede de ensino que possui o maior número de escolas e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. O município escolhido foi Belém, por ter o maior quantitativo de professores em serviço no Estado do Pará (BRASIL, 2012). No sistema de ensino público do Município de Belém competem a Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC/Pará e a Secretaria Municipal de Educação de Belém – SEMEC/Belém ofertarem vagas para os anos iniciais do ensino fundamental.

De acordo com a legislação educacional brasileira, o ingresso do professor na carreira docente deve ser realizado por meio de concurso público, para escolas públicas, e por meio de contratos na rede privada. No município de Belém, contudo, há uma escassez de concursos públicos para a seleção de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. O último certame para a admissão de professores realizado pela SEDUC/Pará ocorreu no ano de 2008, e pela SEMEC/Belém em 2012. Foi com essa inferência que acreditamos que teríamos mais probabilidades de encontrar professores iniciando na carreira docente na Rede Municipal de Ensino de

Belém (RMEB), por ter realizado um concurso mais recente em que, provavelmente, muitos professores sem experiência profissional poderiam ter obtido aprovação.

Atualmente, a RMEB atende aproximadamente 72 mil alunos, sendo composta por 59 escolas³, localizadas nos 8 (oito) Distritos Administrativos, definidos por meio da localização geográfica das escolas: Distrito Administrativo de Belém (DABEL), Distrito Administrativo do Benguí (DABEN), Distrito Administrativo do Entroncamento (DAENT), Distrito Administrativo do Guamá (DAGUA), Distrito Administrativo de Icoaraci (DAICO), Distrito Administrativo de Mosqueiro (DAMOS), Distrito Administrativo de Outeiro (DAOUT) e Distrito Administrativo da Sacramenta (DASAC).

Em outubro de 2015, solicitamos a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC/Belém) a lotação dos professores que entraram no último concurso público, no ano de 2012. Contudo, devido aos entraves burocráticos, não houve resposta da SEMEC até fevereiro de 2016. Assim, em decisão conjunta com orientador, resolvemos fazer um levantamento nas próprias escolas da Rede Municipal para descobrirmos o quantitativo de professores iniciantes, por meio de aplicação de questionários aos docentes. Iniciamos a coleta preliminar de dados com o Distrito Administrativo de Belém (DABEL). O quadro a seguir apresenta as escolas que fazem parte desse distrito.

Quadro 2 – Escolas do Distrito Administrativo de Belém (DABEL)

| Unidades de ensino | Localização/ Bairro |
|---------------------------------|----------------------------|
| E.M. Francisco da Silva Nunes | Guamá |
| E.M. Miguel Pernambuco Filho | Jurunas |
| E.M. Profª Alzira Pernambuco | Pedreira |
| E.M. Ernestina Rodrigues | São Braz |
| E.M. Benvinda de França Messias | São Braz |
| E.M. Ruy da Silveira Britto | Marco |

Fonte: Portal Oficial da Prefeitura de Belém.

Durante as visitas nas escolas, não conseguimos acesso aos professores, pois os mesmos encontravam-se em formação continuada, alguns em reunião e outros ministrando aula. Assim, levantamos, com os coordenadores e diretores das

³ Informação extraída no Portal Oficial da Prefeitura de Belém.

escolas do DABEL, o número total de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e o quantitativo desses professores que entraram no concurso público realizado pela SEMEC em 2012. O quadro 3 apresenta esse quantitativo por escola.

Quadro 3 – Quantitativo de professores atuando nos anos iniciais e com até seis anos de carreira na SEMEC no Distrito Administrativo de Belém (DABEL)

| Unidades de ensino | Número de professores dos anos iniciais do ensino fundamental | Número de professores dos anos iniciais que entraram no concurso público de 2012 |
|---------------------------------|---|--|
| E.M. Francisco da Silva Nunes | 11 | 8 |
| E.M. Miguel Pernambuco Filho | 12 | 6 |
| E.M. Alzira Pernambuco | 8 | 4 |
| E.M. Ernestina Rodrigues | 9 | 6 |
| E.M. Benvinda de França Messias | Não informou o quantitativo | 5 |
| E.M. Ruy da Silveira Britto | 12 | 7 |

Fonte: Pesquisa de campo – 2016.

Iniciamos nossos contatos na E.M Francisco da Silva Nunes tentando conversar com o diretor da escola sobre a possibilidade de aplicação dos questionários de triagem de dados com os professores iniciantes. Contudo, no dia de nossa visita, a escola havia programado uma palestra ministrada por agentes da Secretaria Municipal de Saúde e Meio Ambiente (SESMA), a respeito do combate ao mosquito *aedes aegypti*, e por conta disso, não conseguimos conversar com o diretor, nem com os professores. Retornamos a escola em outro momento, porém, o diretor da escola, novamente não estava. Assim, conversamos com a coordenadora da escola, que nos forneceu o quantitativo dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e dos professores que entraram no concurso público realizado em 2012. Segundo a coordenadora, os 8 (oito) professores que entraram recentemente na escola, possuíam experiência na carreira docente. Assim, ao perguntarmos da possibilidade de aplicação dos questionários para sabermos quanto tempo de carreira docente esses professores possuem, a coordenadora disse que só poderia ser feito depois da autorização do diretor da escola. Ficamos

de, em outro momento, retornar à escola para conversar com diretor e aplicar os questionários.

Na Escola Municipal Miguel Pernambuco Filho fomos recebidos por um coordenador, que justificou a ausência dos professores tendo em vista uma paralisação programada por algumas escolas do município. Contudo, o coordenador nos informou que 6 (seis) professores entraram no último concurso da Rede Municipal, mas já atuavam anteriormente na Rede Estadual de Educação. Mesmo assim, o coordenador comprometeu-se em conversar com os professores sobre a aplicação dos questionários que seriam realizados após sua confirmação.

Situação semelhante ocorreu na Escola Municipal Prof^a Alzira Pernambuco, onde não encontramos nenhum professor na escola devido reformas na instituição. Conseguimos conversar com a diretora, e a mesma nos informou que todos os 4 (quatro) professores que entraram no concurso de 2012, já tinham mais de seis anos de carreira docente, pois trabalhavam anteriormente na Rede Estadual de Educação.

Na E. M. Ernestina Rodrigues, primeiramente conversamos com a diretora sobre a pesquisa e ela nos encaminhou para uma das coordenadoras da escola, que nos informou que os 6 (seis) professores aprovados no concurso de 2012, já possuíam experiência na área, embora sem poder precisar o quantitativo de tempo. A respeito da possibilidade de aplicação dos questionários, ela nos informou que naquele momento não era possível, pois os professores estavam em aula e que a diretora pretendia conversar conosco, outro dia, para a exposição da pesquisa.

Já na E.M. Benvinda de França Messias, conversamos com um dos coordenadores que disponibilizou o número de professores que entraram no concurso público de 2012. Segundo ele, todos os 5 (cinco) professores que passaram a trabalhar na escola após o último concurso, já tinham mais de 6 anos de experiência na carreira docente, pois atuavam na Rede Estadual. Com relação ao quantitativo de todos os docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental na escola, não foi disponibilizado pelo coordenador, pois, segundo ele, era preciso fazer um levantamento de dados. Assim, marcamos para outro dia o retorno à escola para coletarmos o quantitativo de professores dos anos iniciais e aplicação dos questionários.

Na E.M. Ruy da Silveira Britto fomos recebidos por uma das coordenadoras, que justificou a ausência dos professores devido os mesmos estarem em formação continuada. Entretanto, nos relatou que dos 7 (sete) professores aprovados no concurso de 2012, 5 (cinco) possuíam experiências docentes anteriores na Rede Privada e 2 (dois) na Rede Estadual. Segundo a coordenadora, todos ultrapassam 6 (seis) anos de experiência na docência.

Nesse sentido, ressaltamos a dificuldade de encontrarmos os professores que estariam em início de carreira na Rede Municipal de Educação de Belém, primeiramente, devido a SEMEC não nos retornar a respeito do quantitativo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental que entraram no concurso público de 2012 e, posteriormente, durante o levantamento nas escolas do DABEL, onde identificamos que todos os professores, que entraram nesse último concurso, já possuíam mais de 6 (seis) anos de experiência docente, porque iniciaram a docência em outras redes de ensino, principalmente na rede privada.

O contato com as escolas do DABEL nos sinalizou que, possivelmente, seriam as escolas particulares de Belém que possuíam a maior demanda de vagas para os docentes recém-formados após o ano de 2012, devido à escassez de concursos públicos para professores dos anos iniciais do ensino fundamental no município. Dessa forma, optamos em realizar a pesquisa na rede privada de ensino. A escolha pelas escolas particulares como *lócus* da pesquisa contribuiu para a possibilidade de conhecermos, mais detalhadamente, os desafios enfrentados pelos professores em início de carreira nessa rede de ensino que, nem sempre, são os mesmos vivenciados pelos docentes das escolas públicas.

Foi o interesse em contribuir com estudos sobre os professores em início de carreira que nos ensejou a busca em saber *quais os dilemas e desafios os professores iniciantes que atuam em escolas da rede privada no município de Belém vivenciam na construção de sua identidade profissional*. Nesta caminhada, duas questões norteadoras conduziram a pesquisa em busca das respostas à pergunta inicial: *Como os professores iniciantes concebem sua identidade profissional? Como eles vivenciam os dilemas profissionais em suas atividades docentes?*

Assim, constituíram-se em objetivos do estudo: a) analisar os dilemas e desafios de professores iniciantes que atuam em escolas da rede privada do município de Belém para a construção de sua identidade profissional; b) identificar e

revelar como os docentes concebem sua identidade profissional; c) revelar a forma como os professores vivenciam os dilemas profissionais em suas atividades docentes, bem como superam os desafios que lhes são apresentados.

A partir dos objetivos definidos, optamos por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, que segundo Chizzotti (2011), é uma abordagem que recobre um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno, procurando encontrar tanto o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que os sujeitos dão a eles. Para o autor, o termo qualitativo

implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível (CHIZZOTTI, 2011, p. 28).

Em outras palavras, a pesquisa qualitativa trabalha com as concepções que os sujeitos têm sobre uma dada realidade, embora seus relatos não correspondam necessariamente ao real. Nessa perspectiva, nossa atenção esteve voltada para uma compreensão heurística dos sentidos que os professores em início de carreira dão aos elementos que compõem o processo de sua construção identitária profissional.

Lüdke e André (1986, p.11), ao tratarem sobre a pesquisa qualitativa indicam que ela “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo”. Segundo as autoras, uma das principais características da pesquisa qualitativa é que os dados produzidos são predominantemente descritivos. Nesse sentido:

o material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. Citações são frequentemente usadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista. Todos os dados da realidade são considerados importantes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

Para seguir os caminhos da pesquisa foi preciso nos aproximarmos de alguns elementos do método da História de Vida ou da Autobiografia. Segundo Chizzotti (2011, p. 101), “história de vida é um relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo, oral ou escrito, relativo a fatos e acontecimentos que foram significativos e constitutivos de sua experiência vivida”. Para o autor, há uma

polissemia de termos e significados desse método, cada qual com particularidades teóricas e metodológicas próprias, visando descobrir as possibilidades heurísticas das trajetórias de vida pessoais inseridas em uma realidade social.

De acordo com Nóvoa e Finger (1988), o método das histórias de vida ou (auto)biográfico propicia que o próprio sujeito reflita sobre seu processo de formação, e dos momentos que, para eles, foram formadores ao longo de sua vida. Assim, a escolha pela abordagem da história de vida justifica-se pela possibilidade de o próprio sujeito da pesquisa analisar seu modo de ser e estar na profissão. Nessa perspectiva, o professor reflete sobre sua prática docente e o modo de ser professor, (re) construindo sua identidade profissional.

No Brasil, o método da história de vida emergiu na década de 60, quando passou a ser utilizado no Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas, que tinha como objetivo coletar depoimentos da elite política nacional (SOUZA; FORNARI, 2012). No ano de 1994, os estudos utilizando este método foram disseminando-se com a criação da Associação Brasileira de História Oral (ABHO), por meio de pesquisas e seminários que influenciaram a utilização do método no campo educacional. Desde então, várias pesquisas utilizam o método autobiográfico para o estudo da história de vida dos professores, de seus percursos profissionais, processos de formação e construções de identidade. Segundo Souza (2014, p. 40), no campo educacional brasileiro

[...] as pesquisas (auto)biográficas têm se consolidado como perspectiva de pesquisa e como práticas de formação, tendo em vista a oportunidade que remete tanto para pesquisadores, quanto para sujeitos em processo de formação narrarem suas experiências e explicitarem, através de suas narrativas orais e/ou escritas, diferentes marcas que possibilitam construções de identidades pessoais e coletivas.

Na literatura internacional, os trabalhos de António Nóvoa (1995), Michäel Huberman (1995), e Ivor F. Goodson (1995), autores da coletânea *Vidas de professores*, ilustram o forte respaldo da utilização da história de vida e das (auto) biografias na pesquisa educacional. Segundo Nóvoa (1995), as pesquisas que utilizam as narrativas das histórias de vida dos professores têm orientado reflexões com relação à ação e o processo identitário docente, pois “é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 17). Nesse sentido, a construção da identidade docente está essencialmente na história de vida dos professores, ou seja,

vivenciadas pelas culturas, pelas interações sociais, contextos socioculturais de trabalho dos professores.

Muitos trabalhos referentes à história de vida dos professores defendem a visão de que há “[...] muito mais continuidade do que ruptura entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais” (TARDIF, 2002, p. 72). Assim, investigar as trajetórias pessoais e profissionais dos professores constitui-se de uma produção que propicia a reflexão da construção da identidade profissional docente, na medida em que possibilita aos próprios professores realizarem uma leitura crítica de si, de sua formação pessoal e profissional.

A história de vida tem como principal característica a preocupação com o vínculo entre pesquisador e sujeitos, uma vez que aproxima-se da intimidade das pessoas ao relataram sobre suas trajetórias pessoais e profissionais. Por isso, é necessário que se estabeleça um elo de confiança para garantir a credibilidade dos dados e respeito ético para com seus resultados. Esse contato entre pesquisador e sujeitos acarreta críticas ao método da História de Vida, quanto ao rigor científico. Contudo, a história de vida é “um método científico com toda força, validade e credibilidade de qualquer outro método, sobretudo porque revela que por mais individual que seja uma história, ela é sempre, ainda, coletiva” (SILVA *et. al.*, 2007, p. 34).

Para Ferrarotti (1988) é possível ler uma sociedade através de uma biografia, pois todo indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, e, desse modo, pode-se conhecer o social a partir da especificidade de uma práxis individual. Segundo o autor, “toda a *praxis* humana individual é *atividade* sintética, **totalização ativa de todo um contexto social**” (FERRAROTTI, 1988, p. 26, grifo do autor). Em outras palavras, por meio da subjetividade do ser humano, pode-se conhecer e compreender as dinâmicas sociais no qual este está inserido historicamente e socialmente. Assim, a história de vida “possibilita compreender o singular/universal das histórias [...], ao revelar práticas individuais/coletivas inscritas na itinerância dos sujeitos em aprendizagem e formação” (SOUZA, 2008a, p. 142).

A pesquisa foi realizada no contexto da Rede Privada do Município de Belém. Segundo os dados oficiais disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), levantados em 2012, as escolas particulares de Belém possuíam o quantitativo de 2.764 professores, lotados em 253 escolas, sendo

a maior rede de ensino privado comparada aos outros Municípios do Estado do Pará (BRASIL, 2012).

Por meio de contatos com diretores e professores de escolares particulares, selecionamos três professoras de três escolas distintas da rede privada que manifestaram disponibilidade e interesse em participar do estudo, além de atenderem os seguintes critérios: a) atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental; b) possuir Licenciatura Plena em Pedagogia; c) ter experiência profissional de no máximo 6 (seis) anos, período caracterizado por Huberman (1995) como de professores em início de carreira. A escolha do quantitativo de sujeitos privilegiou o método da história de vida, em vez que como trabalha com a complexidade da constituição do indivíduo, prescinde grandes quantidades de sujeitos (SOUZA, 2008a).

Para maior compreensão, apresentamos no quadro abaixo, o perfil das professoras colaboradoras. Por questões éticas, e a pedido das docentes, foram preservadas suas identidades, assim como os nomes das escolas onde atuam. Assim, chamamos as professoras de Girassol, Margarida e Flora, e as instituições de ensino onde trabalham de Amarela, Vermelha e Azul, respectivamente.

Quadro 4 – Perfil das professoras colaboradoras

| Nome | Idade | Experiência profissional | Escola | Bairro | Ano |
|-----------|---------|--------------------------|----------|--------------|--------|
| Girassol | 31 anos | 4 anos | Amarela | Guamá | 1º ano |
| Margarida | 27 anos | 3 anos e meio | Vermelha | Coqueiro | 2º ano |
| Flora | 25 anos | 3 anos | Azul | Parque Verde | 2º ano |

Fonte: Pesquisa de Campo - 2016.

Girassol, 31 anos, possui 4 anos de experiência docente. Trabalha na escola “Amarela”, uma instituição de ensino de médio porte⁴ localizada no bairro do Guamá. Formou-se em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA) no ano de 2011 e fez Especialização em Educação Especial na Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA), iniciando no ano de 2013 e terminando em 2015. É professora

⁴ A definição do porte das escolas foi realizada com base na Instrução Normativa nº 3, de 1 de março de 2016 (PARÁ, 2016), que caracteriza escolas de pequeno porte aquelas com 6 a 20 dependências, e de médio porte com 21 a 30 dependências. São consideradas dependências: salas de aula, biblioteca, laboratórios, refeitório, quadra de esportes, sala para os professores e direção escolar, entre outros.

do 1º ano do ensino fundamental há 2 anos e trabalha com duas turmas, uma com 25 alunos (manhã), e a outra com 20 alunos (tarde), com auxílio de uma estagiária nos dois turnos. Antes de ingressar no curso de Pedagogia, foi auxiliar de docente em uma escola particular durante 1 (um) ano. É casada, mãe de um filho e mora em Águas Lindas, no município de Ananindeua⁵ – PA.

Margarida, 27 anos, possui 3 anos e meio de experiência profissional. Formou-se em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) no ano de 2013. Trabalha na escola “Vermelha”, uma instituição de ensino de pequeno porte localizada no bairro do Coqueiro. É professora do 2º ano do ensino fundamental há 2 anos e trabalha no turno da manhã, com uma turma de 22 alunos, sem auxílio de estagiária. É casada, mãe de uma filha e mora no bairro do Tenoné, no município de Belém- PA.

Flora, 25 anos, possui 3 anos de experiência. Trabalha no colégio “Azul”, uma instituição de ensino de médio porte localizada no bairro do Parque Verde. Formou-se em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) no segundo semestre de 2013. É professora do 2º ano do ensino fundamental há 2 anos e trabalha com duas turmas, uma com 35 alunos (manhã), e a outra com 29 alunos (tarde), com auxílio de uma estagiária nos dois turnos. É solteira e mora com os pais no bairro da Cidade Nova, no município de Ananindeua - PA.

Como técnicas de produção de dados foram utilizadas entrevistas narrativas, visto que o ato de entrevistar está vinculado às dimensões heurísticas, pois

[...] a entrevista de pesquisa biográfica instaura assim um duplo empreendimento de pesquisa, um duplo espaço heurístico que age sobre cada um dos envolvidos: o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo; o espaço do entrevistador, cujo objeto próprio é criar as condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 527).

Dessa forma, a preocupação das narrativas biográficas está além dos discursos dos sujeitos, pois vincula-se às marcas biográficas da vida entre entrevistador e entrevistado, por meio da partilha de experiências de vida e das trajetórias pessoais e profissionais.

⁵ Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Ananindeua é um município brasileiro do Estado do Pará localizado na Região Metropolitana de Belém. É o segundo município mais populoso do Pará com a estimativa de 510.834 habitantes (BRASIL, 2016).

Segundo Souza (2003, p. 21) “através da narrativa (auto)biográfica, torna-se possível desvendar modelos e princípios que estruturam discursos pedagógicos que compõem o agir e o pensar do professor”. Nesse movimento, as narrativas dos professores irão possibilitar a complexidade da docência e suas afirmações, encontros, tensões e contradições.

Assim, as entrevistas foram realizadas individualmente e os locais e os horários foram previamente definidos pelas professoras, conforme suas disponibilidades. Ocorreram duas sessões com cada professora, e o tempo aproximado de cada entrevista foi de uma hora e trinta minutos. As questões destacadas nas entrevistas foram elucidadas a partir de um roteiro pré-estabelecido tendo em vista os objetivos da pesquisa. Antes das gravações das entrevistas houve uma aproximação inicial com as docentes, para exposição do que tratava a pesquisa, seus objetivos e como ela seria desenvolvida.

Após as transcrições das narrativas das docentes, utilizamos como sistematização e análise dos dados a compreensiva-interpretativa. Esse processo de categorização e busca de significados envolve um movimento de ida e volta entre os dados concretos e conceitos abstratos, entre a descrição e a interpretação. Segundo Souza (2014, p. 43)

a análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação.

O processo de análise baseada na proposta da análise compreensivo-interpretativa compreende as maneiras como o entrevistado reflete sobre uma experiência enquanto narra, pois quando está narrando, também exerce uma forma de interpretação dessa vivência.

Souza (2014) utilizou a análise compreensiva-interpretativa para fazer um estudo das narrativas de professores da Rede Estadual de Salvador sobre o trabalho docente, ao cotidiano escolar e a homofobia no espaço da vida, da formação e da prática profissional. Tendo em vista que as narrativas trabalham com as ações de lembrar, narrar e refletir, o autor sistematizou e analisou as autobiografias utilizando três tempos: Tempo I - Pré-análise (leitura cruzada); Tempo II - Leitura temática (unidades de análise descritivas); Tempo III - Leitura

interpretativa-compreensiva do *corpus*. Assim, adotamos os tempos da análise compreensiva-interpretativa definidos por Souza (2014).

Denominado como tempo de pré-análise ou leitura cruzada, o Tempo I centrou-se na organização e leitura das narrativas, em busca da construção do perfil das professoras em início de carreira, para que após esse processo, fosse feita a leitura cruzada, a fim de assimilarmos as marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida. Segundo Souza (2014), a construção do perfil biográfico busca identificadores de cada sujeito individualmente e do grupo em sua dimensão coletiva - gênero, idade, relações familiares, questões culturais, socioeconômicas. Logo, a leitura cruzada implica no cruzamento individual e coletivo das histórias de vida dos colaboradores da pesquisa, além do mapeamento inicial de significações centradas nos percursos, trajetórias e experiências de vida dos sujeitos.

Já a Leitura temática ou unidades de análise temática/descritiva referente ao Tempo II, consistiu na construção das unidades de análise temática mediante a organização temática e o agrupamento de unidades de análise que possibilitaram a compreensão-interpretação do texto narrativo. Em outras palavras, os fragmentos das narrativas biográficas das professoras iniciantes foram articulados com a totalidade da história narrada, contrapondo-se à ideia de categoria. Segundo Souza (2014), a análise linguística e textual das narrativas (auto)biográficas, centrada na análise temática ou descritiva, considera as unidades de significação e excertos que revelem regularidades ou irregularidades narradas pelos sujeitos, seja de forma individual e/ou coletivamente.

Assim, a leitura analítica teve o objetivo de superar o agrupamento sucessivo de repetições contidas nos textos narrativos a partir da leitura interpretativa-compreensiva, a fim de apreendermos sutilezas, subjetividades, diferenças e regularidades históricas que comportam e contêm as fontes (auto)biográficas. Desse modo, as unidades de análise temática emergiram das narrativas autobiográficas das docentes, a partir de uma constante escuta e leitura de suas narrativas, em busca de esclarecer registros e articulações na compreensão das trajetórias e experiências pessoais e profissionais dos docentes.

Enfim, o Tempo III, chamado de leitura interpretativa-compreensiva, foi vinculado ao processo de análise, que ocorreu desde o início da pesquisa e, por

isso, exigiu leituras e releituras das narrativas individuais, e também aos agrupamentos das unidades de análise temática. Segundo Souza (2014), os três tempos de análise apresentam relações de dialogicidade e reciprocidade, pois apresentam entre si aproximações, assim como também momentos de singularidades de análise das narrativas.

Desse modo, ao utilizar a análise compreensiva-interpretativa, buscamos compreender, numa perspectiva colaborativa e de auto revelação de cada sujeito, sobre seus dilemas profissionais, suas experiências, as implicações e distanciamentos de cada uma em relação à leitura de si, das maneiras como se veem diante de suas narrativas, e de sua construção identitária ao longo de seu processo formativo.

Na perspectiva de um trabalho acadêmico do tipo Dissertação, este texto está estruturado em duas seções. A primeira trata das identidades profissionais das professoras iniciantes e como foram concebidas por meio de suas experiências pré-profissionais (trajetória escolar, entrada na docência) e profissionais (já exercendo a docência), dialogando com os autores que discutem os conceitos de *identidade* e *identidade docente*, como Ciampa (1989), Dubar (1997), Nóvoa (1995) e Pimenta (2002). A segunda seção aborda as fases do início da carreira docente categorizado por Huberman (1995), assim como revela a forma como as professoras iniciantes vivenciam os dilemas e os desafios profissionais em suas experiências na docência. Por fim, as considerações finais registram algumas conclusões sobre os resultados desenvolvidos neste trabalho, assim como contribuições para ampliar as discussões sobre a formação e desenvolvimento profissional de professores em início de carreira.

1 ITINERÁRIOS DE FORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL: IDENTIDADES EM DEBATE

A identidade constitui-se em um dos principais temas das teorias sociais contemporâneas, com o argumento de que as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram a visão de homem como sujeito unificado, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades, que possuem uma concepção de sujeito moderno fragmentado, em constante transformação. Autores de diferentes correntes teórico-metodológicas indicam que a identidade nunca foi tão discutida como nas últimas duas décadas (DUBAR, 2006).

Acreditou-se, desde o Iluminismo, numa visão essencialista de identidade, na qual o sujeito nascia com uma identidade, e esta continuava fixa durante sua vida. O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção de ser humano como um indivíduo totalmente centrado, unificado, que nascia e permanecia essencialmente o mesmo. Notamos que essa era uma concepção individualista do sujeito e de sua identidade. A partir dos movimentos artísticos e intelectuais ligados à modernidade, que emergiram em meados do século XX, a concepção de identidade passou por reformulações, resultado de uma sociedade moderna que apresentava uma rápida aceleração no seu processo de mudança. Segundo Giddens (2002), em uma sociedade moderna, o processo de esvaziamento do tempo e do espaço é marcado pelos princípios de fragmentação, ruptura e deslocamento das paisagens culturais relacionadas às questões de classe social, gênero, etnia, religiões e profissões, o que resulta em profundas transformações estruturais na vida contemporânea e que alteram significativamente a identidade pessoal dos indivíduos.

Assim, a identidade passou a ser vista como um processo contínuo de significação, que não é fixa ou dada, e sim construída nas relações desenvolvidas pelas interações sociais, em comunicação com cada contexto histórico-social.

Segundo Ciampa (1989), a identidade constitui-se em uma constante metamorfose que acompanha as mudanças de um determinado tempo e espaço, ou seja, a identidade é definida historicamente a partir do meio sócio-cultural no qual o sujeito está inserido e acompanha as transformações sociais de um dado período histórico.

Ciampa (1989) também aponta que a identidade, além de ser construída de forma histórica, os sujeitos são personagens de sua própria história, isto é, um processo de construção ao fazer-se autores e personagens ao mesmo tempo. “As

personagens são vividas pelos atores que as encarnam e que se transformam à medida em que vivem seus personagens” (CIAMPA, 1989, p. 157).

Segundo o mesmo autor, para compreender a identidade, faz-se necessário percebê-la como uma representação, pois a identidade é um processo recíproco que se dá pela e na representação do outro. Para Ciampa (1989), antes do nascimento de um indivíduo, este já possui uma representação prévia construída por outro - sujeito reconhecido como filho ou filha de alguém. Contudo, é pelo agir e pelo fazer que uma pessoa se torna algo ou alguém, assim, “nós somos nossas ações, nós nos fazemos pela prática” (CIAMPA, 1989, p. 64). Este fato denota um caráter temporal da identidade.

Nessa perspectiva, a identidade é construída historicamente e se concretiza na atividade social, porque tornamo-nos alguém por meio das relações sociais que construímos ao longo da vida em meio ao contexto histórico-social em que estamos inseridos (CIAMPA, 1989). Desse modo, para Ciampa (1998), a identidade é construída pelos diversos grupos que o indivíduo faz parte, pois:

se inicialmente, como vimos, apenas somos chamados, é à medida que vamos adquirindo consciência de nós mesmos que começamos a nos chamar. Quando ainda não nos vemos como objeto para nós mesmos - quando nossa consciência ainda não se desenvolveu - o nome (ou qualquer predicação) permanece como algo exterior, começamos a adquirir consciência de nós mesmos e começamos a nos chamar; podemos falar conosco, podemos refletir (CIAMPA, 1998, p. 132).

Nesse sentido, para Ciampa (1998), o nome dado a alguém não é a identidade, é a representação dela, além disso, a identidade pode ser representada de várias formas. "Ao dar nome a alguém, ao chamar alguém de uma maneira, torno esse alguém determinado" (CIAMPA, 1998, p.132).

Já para Dubar (1997), a identidade é uma construção concomitantemente individual e coletiva, relacionada ao processo de intervenção dos indivíduos sobre si mesmos e aos diversos fatores externos como, por exemplo, as percepções de mundo construídas socialmente. Segundo o autor “[...] a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos (DUBAR, 1997, p. 105).

Dubar (1997) focaliza seus estudos acerca da identidade no trabalho, destacando o caráter dinâmico da identidade profissional. Para o autor, a identidade profissional é uma construção social mais ou menos estável de acordo com um

legado histórico, assim como de um sistema de relações entre pares de um mesmo campo de atuação e contexto social.

Ao tratar da construção da identidade docente, Pimenta (2002) aponta que a identidade dos professores se constrói por meio do significado social da profissão e também pelas práticas consagradas culturalmente, as quais permanecem significativas. Nesse sentido, a identidade docente está diretamente relacionada ao significado que cada professor,

[...] enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e seus anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2002, p. 19).

Assim, acreditamos que os professores constroem sua identidade profissional por meio de suas histórias de vida, interligadas à sua formação e desenvolvimento profissional, criando representações sobre si mesmos e suas funções. Nessa perspectiva, a identidade do professor vai se construindo progressivamente ao longo da carreira, desde as fases iniciais em que o indivíduo começa a atuar e a encarar-se como profissional.

Conforme Nóvoa (1995, p.16), o processo identitário dos professores se sustenta sobre a adesão de três AAA: *A de adesão*, *A de ação*, *A de autoconsciência*:

— *A de Adesão* – porque ser professor implica sempre adesão a princípios e a valores, a *adopção* de *projectos*, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens.

— *A de ação* – porque [...] se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros.

— *A de autoconsciência* – porque [...] tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria *acção* [...] na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo.

Notamos que a identidade profissional é indissociável da identidade pessoal, como bem sublinha Nóvoa (1995, p.15) citando Nias (1991): “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. Nessa perspectiva, não há como analisar a construção identitária profissional do professor, sem considerar a história de vida e a pessoa do professor. Segundo Veiga (2012), três dimensões são fundamentais para a construção da identidade docente:

O desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de construção de vida do professor; o desenvolvimento profissional, que diz respeito aos aspectos de profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para a obtenção de seus objetivos (VEIGA, 2012, p. 17-8).

Logo, acreditamos que a identidade docente é construída a partir da trajetória de vida do professor, por meio das relações que se estabeleceram ao longo do tempo e das experiências vividas, desde o momento da escolha da profissão, assim como na formação inicial e no seu local de trabalho. Apresentamos alguns elementos que configuram a identidade profissional do professor por meio do seguinte diagrama:

Figura 1 – Configuração da identidade profissional do professor



Fonte: Diagrama construído com base em Veiga (2012, p.19).

Sendo assim, partimos do pressuposto que a identidade é um processo contínuo de significação, que não é fixa ou dada, e que é construída nas relações desenvolvidas pelas interações sociais, em comunicação com cada contexto histórico-social. Portanto, a identidade docente está diretamente relacionada com as experiências vividas no contexto de trabalho e nas trajetórias de vida dos professores. Segundo Veiga (2012, p. 18), a identidade profissional

é uma construção que permeia a vida profissional desde o momento da escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes

espaços institucionais onde se desenvolve a profissão, o que lhe confere uma dimensão no tempo e no espaço (VEIGA, 2012, p. 18).

Trazer para o debate a questão da identidade profissional de professoras iniciantes não foi tarefa fácil, pois por meio das narrativas das docentes, identificamos a complexidade que seria adentrar neste campo de estudo. Contudo, foi no diálogo com as professoras que identificamos a construção de suas identidades profissionais em uma perspectiva dinâmica, relacionada aos contextos culturais, sociais e profissionais das docentes. Assim, procuramos conhecer as trajetórias pessoais e profissionais das professoras por meio das diversas dimensões de suas trajetórias de vida – o contexto onde viveram e vivem, família, lugar de trabalho, processo de escolarização – e suas experiências ao longo de seus percursos profissionais – formação inicial, continuada e prática pedagógica.

Mizukami (2008) afirma que o processo de construção da identidade profissional inicia antes da entrada nos cursos de licenciatura, pois a escola e outros espaços são importantes para a formação do futuro professor. Logo, “conhecimentos teóricos diversos assim como aqueles que têm como fonte a experiência pessoal e profissional são objetos de aprendizagens constantes” (MIZUKAMI, 2008, p. 389). Desse modo, ao discutirmos a respeito da identidade profissional das professoras em início de carreira, foi necessário evidenciar suas trajetórias pessoais e profissionais, e trazer à tona episódios de suas experiências escolares, da formação inicial e de sua prática docente.

1.1 ITINERÁRIOS DE FORMAÇÃO: TRAJETÓRIAS ESCOLARES

Ao narrarem sobre sua vida e infância, o processo de escolarização foi a constante mais destacada pelas professoras iniciantes, embora seus percursos nos contextos familiar e social também tenham sido apresentados em suas narrativas, as quais exerceram influências em suas formações pessoais e profissionais. Segundo Souza (2006, p. 95), “os cenários e contextos que são descortinados através da narrativa de si inscrevem-se em experiências e aprendizagens individuais e coletivas, a partir dos diferentes contextos vividos por cada um”. Dessa forma, as experiências eleitas pelas docentes para falarem de si, de seus vínculos familiares e dos lugares vividos foram relatadas de maneira mais expressivas em suas vivências escolares, que revelarem aprendizagens construídas no decorrer de suas vidas.

Girassol nasceu em 1985, em Belém do Pará, morou até os cinco anos com sua avó materna, pois seus pais trabalhavam em um supermercado durante o dia e não tinham tempo para cuidar dela e do irmão mais velho, com exceção dos finais de semana. Ela estudou no colégio particular Monteiro Lobato, próximo da casa de sua avó, até o Jardim II e, todos os dias, sua mãe os levava para a escola. Quando completou seis anos, Girassol e o irmão passaram a morar na casa dos pais, no bairro Cidade Nova. Ela recorda que foi um período difícil, pois sua mãe ainda trabalhava no supermercado e quem passou a cuidar deles foi uma tia, que morava próximo. Contudo, a nova rotina complicou-se com a mudança de escola, pois passou a estudar em um colégio público chamado Associação de Mulheres do Município de Ananindeua (AMMA). Para ela e seu irmão foi uma mudança brusca, pois ela era uma criança tímida e seu irmão tinha uma necessidade especial e não falava. Sua mãe precisou ficar uma semana com eles na escola, até conseguirem se adaptar a nova rotina.

De acordo com Souza (2008b, p. 95), “o ato de lembrar e narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática”. Sendo assim, ao lembrar, narrar e refletir sobre sua trajetória escolar, Girassol relacionou seu sofrimento no período de adaptação de uma escola para outra, com o que ela vivencia com seus alunos na transição do Jardim II para o 1º ano do ensino fundamental:

Nós sentimos muito essa transição. O início eles sentem muito, nós sentimos também o impacto, porque eles vêm muito dependentes. Então, quando chega aqui no 1º ano, tem criança, que ainda está nessa fase. Os pais reclamam, porque vai só ao banheiro, porque tem que beber água sozinho. Então, quando eu fui pro [colégio] Maria Araújo, eu senti muito essa parte, porque eu era muito pequena. Eram vários professores, tinha aquela quebra de horário, era uma escola grande, eu já via outras linguagens que eu não estava acostumada. Foi um período bem difícil pra me adaptar (Professora Girassol).

O ingresso para o 1º ano do ensino fundamental caracteriza-se como um novo modelo de escolarização, com estrutura escolar e trabalho pedagógico diferenciado das lembranças e aprendizagens da fase da educação infantil. Assim, a estrutura curricular adotada nos anos iniciais do fundamental, com divisão das áreas do conhecimento de maneira fragmentada e em tempos pré-determinados, podem ocasionar momentos difíceis, tanto para os alunos que estão saindo da pré-escola, quanto aos professores que terão a tarefa de colaborar na adaptação nessa nova etapa da educação básica.

Girassol ficou na escola AMMA até a 4ª série, pois a escola não oferecia o ensino fundamental II. Assim, foi para a escola Maria Araújo Figueiredo, também no Município de Ananindeua. Novamente, ela e seu irmão sentiram a transição de escola, pois a escola AMMA era pequena, com poucos professores e alunos e, assim, sentia-se mais aconchegada. Já a escola Maria Araújo Figueiredo era grande, ofertava o ensino até o 2º Grau. A docente relatou que foi difícil adaptar-se porque ainda era uma criança tímida, quieta, calada, que falava pouco com as pessoas.

Girassol foi para outra escola na 7ª série, Madre Celeste, onde também concluiu o Ensino Médio. Quando estava terminando o 1º ano do ensino médio, ela engravidou, aos 16 anos. Assim, Girassol frequentou a escola durante os nove meses de gravidez, ficou dois meses de resguardo e retornou apenas para fazer as provas finais. Mesmo engravidando na adolescência, a docente conseguiu concluir o ensino médio com ajuda de sua mãe e do pai de seu filho, que cuidavam do bebê enquanto ela estava na escola.

Já Margarida, nasceu em Belém do Pará em 1989. Até os oito anos morou no bairro da Sacramenta, em Belém, com sua mãe, avós maternos e um tio. Ela estudou em uma escola católica próxima a sua casa, Instituto Catarina Labouré. No período da educação infantil e ensino fundamental, Margarida gostava de sentar perto de seus professores, gostava de agradá-los. Ela descreveu-se como uma criança introvertida, que tirava notas boas, mas era muito tímida, muito retraída, não gostava de ser o centro das atenções. Margarida recorda que desde pequena mora de aluguel e precisou mudar-se muitas vezes, inclusive de cidade, pois seu padrasto (o qual ela considera como pai) é sargento do exército e era comum a mudança de moradia.

Em 1998, Margarida e sua família foram para Salvador, onde permaneceram até o ano de 2003. Quando estava na 6ª série relatou que sofreu *bullying* na primeira escola em que estudou em Salvador - BA, principalmente pelo fato de ser paraense e muito tímida. Por conta disso, ela foi para uma escola menor, onde cursou a 7ª e a 8ª série, porém a instituição estava passando por crises financeiras.

Era uma escola que estava falindo, estava nesse processo dos professores não estarem recebendo, praticamente o que eu estou vivendo agora. O corpo de alunos muito unidos, mas a escola se desfazendo. Os professores sem receber, começaram a paralisar suas atividades, então, foi, assim, bem complicado (Professora Margarida).

Ao acionar as lembranças de sua vivência escolar, Margarida relacionou o passado com o presente, revelando uma situação vivenciada quando era estudante e sua atual situação como professora. Segundo Souza (2006), a narrativa surge da dialética entre o vivido – passado – e potencializa-se nas situações presentes, a partir da entrada do sujeito em suas recordações-referências de seu processo de formação pessoal e profissional.

Margarida retornou ao Pará em 2004 e foi morar na Cidade Nova, Município de Ananindeua, junto com sua mãe, padrasto e irmão (fruto do atual casamento). Ela cursou o Ensino Médio na Escola Estadual Pedro Amazonas Pedroso. Descreveu-se como uma boa aluna, embora costumasse passar na média.

Flora nasceu em 1990, em Belém do Pará. Morou toda sua infância com seus pais no bairro da Pedreira, município de Belém. Durante sua trajetória escolar, estudou em duas escolas conveniadas, a primeira foi no SESI, onde gostava de estudar porque era uma escola organizada, desde o lanche até a sala de aula.

Do SESI ela foi para a escola Nossa Senhora Aparecida, também no bairro da Pedreira. Para entrar na escola foi realizar uma prova de admissão. Ela relatou que tinha sete anos quando tentou fazer a prova, e foi bastante assustador porque era muito nova, porém, conseguiu passar na prova. Flora estudava de manhã e a tarde ficava com os primos mais velhos, que vieram do interior do Estado do Pará para estudar e trabalhar na capital. Entre os primos, uma foi marcante em sua trajetória escolar, pois era professora, então todas as tardes, sua prima ensinava Flora ler e escrever.

[...] estudava direto com minha prima, ela que me ensinou a ler, então ela marcou muito a minha vida. Quando eu saí do Jardim II, já saí lendo, eu não tive dificuldade com leitura, então eu só aprimorei nessa transição do Jardim II pra alfabetização e depois para a 1ª série. Eu estudei muito tempo com ela, estudava bastante, toda tarde ela me ensinava, até porque minha mãe trabalhava, então quem ficava comigo eram os meus primos (Professora Flora).

Nesse trecho da narrativa de Flora, notamos a influência familiar em seu processo de aprendizagem e, mais tarde, na escolha da profissão. Segundo Souza (2006), o acompanhamento de pessoas da família deixa marcas nas trajetórias de escolarização das crianças e constituem experiências formadoras e aprendizagens experienciais.

Quando estava na 8ª série, tentou ingressar no Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) ⁶, porém não teve êxito. No ano seguinte, seu irmão mais novo tentou entrar e conseguiu passar na prova. Ela recorda que durante sua infância e adolescência havia uma competição com seu irmão mais novo, para saber quem era o mais inteligente, pois sua mãe era muito rígida com os estudos dos filhos e fazia comparação entre os dois. Com sua frustração de não conseguir estudar no CEFET, fez o ensino médio na Escola Estadual Visconde de Souza Franco, no bairro do Marco, onde estudava no turno da manhã e a tarde fazia cursinho pré-vestibular, dedicando-se ao máximo para passar em uma universidade pública.

Quando fazem o trabalho de reminiscência de suas trajetórias escolares, as professoras evidenciam as representações, imagens e diversos aspectos de seus professores da educação básica. Girassol relatou que havia uma professora que a marcou muito na escola AMMA. Mesmo não recordando a série, Girassol a descreveu como uma professora muito atenciosa e que chamava atenção pelas dinâmicas em sala de aula, tornando-se sua primeira referência de profissional.

Margarida recorda de vários professores que marcaram sua infância, como sua professora do Jardim, que, inclusive, ainda está na profissão, porém, prestes a aposentar-se. Ela descreveu suas professoras sempre sendo muito amigas e bondosas. Flora recorda-se de uma professora que a marcou positivamente quando estava na 1ª série, inclusive, lembra detalhes de seus aspectos físicos e de sua personalidade, a descrevendo como uma professora “super amorosa”. Relembra, também, como ela organizava a sala e como ministrava suas aulas, geralmente, envolvendo atividades lúdicas e em grupos.

Dessa forma, as experiências construídas na trajetória escolar deixam marcas e memórias formadoras sobre as identidades e subjetividades de um sujeito. É nesse sentido que Souza (2006, p.133) reafirma o papel do professor e da escola no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, “como processo formativo, [que] decorre diretamente das diferentes práticas que são engendradas no cotidiano escolar”. No caso de Flora, as representações sobre as professoras em sua vivência escolar manifestam-se nas lembranças da organização do espaço da sala de aula, além das atividades pedagógicas desenvolvidas e nas formas de ensinar.

⁶ Atualmente denominado Instituto Federal do Pará (IFPA).

Este excerto da história de vida e de escolarização das professoras indica que os professores são sujeitos que marcam a vida de seus alunos:

O professor, ele marca a vida de uma criança, se ele não marca positivamente, ele marca negativamente, porque ela nos tem como espelho, nós que estamos ali. Então, a criança te olha como alguém que vai marcá-la positivamente ou negativamente, tu vais ser a peça principal daquela criança (Professora Flora).

A partir da fala da professora Flora podemos compreender a importância da leitura dos processos vividos como projeto que sugere aprendizagens sociais da profissão docente, isto porque nas vivências escolares é possível desvendar os modelos que estruturam os discursos pedagógicos que constroem o agir e pensar das professoras iniciantes (SOUZA, 2006). Dessa forma, a utilização das narrativas (auto)biográficas em pesquisas na área da educação, podem trazer contribuições para a superação da racionalidade técnica como o único modelo de formação, isto porque

[...] a pesquisa narrativa de formação funciona como colaborativa, na medida em que quem narra e reflete sobre sua trajetória abre possibilidades de teorização de sua própria experiência e amplia sua formação através da investigação-formação de si (SOUZA, 2006 p. 98-9).

Ainda segundo Souza (2006), as narrativas de formação ou (auto)biográficas questionam os sentidos das vivências dos sujeitos, de suas trajetórias pessoais, mediadas no interior de práticas sociais produzidas em seus itinerários pelas instituições, cuja instituição escola foi a que mais destacou-se nas lembranças das professoras colaboradoras. Foram apresentadas por elas as ações de seus antigos professores como uma das principais referências em suas práticas profissionais atuais, seja por experiências consideradas por elas como positivas, assim como negativas. Girassol recordou que desde pequena sentia muito sono, às vezes, “fora do normal”. Estudava a tarde e, um dia, acabou cochilando na aula de História, e o professor bateu na mesa, chamando sua atenção, gritando. Após o episódio, ficou traumatizada, porque ele era um professor muito rígido, que todos da turma tinham temor. Com essa experiência, Girassol foi construindo suas primeiras impressões acerca da figura do professor em sala de aula:

Eu acho que todo professor tem que cobrar, mas acho que a cobrança dele ia muito além. Na verdade, ele não queria ser respeitado, ele queria ser temido, essa que era a verdade. Ele não queria o respeito dos alunos, ele queria o temor, porque era assim que eu me sentia, me sentia acuada (Professora Girassol).

A docente relatou que não conseguia fazer as provas da disciplina de História por causa do professor, pois na véspera ela passava mal, sentia febre. Das quatro avaliações de História na 5ª série, ela só conseguiu fazer as provas de 2ª chamada. Na prova da 4ª avaliação, o professor queria que ela fizesse a prova normalmente, junto com os demais alunos, senão ficaria de recuperação. A mãe de Girassol precisou intervir e falou ao professor que ela tinha um trauma, causado por ele. Explicou que sua filha tinha problemas de sonolência excessiva, e pediu para o professor mais paciência. Após isso, o docente conversou com Girassol e, no ano seguinte, ela conseguiu fazer as provas normalmente. Contou, também, que o professor ficou mais maleável, porém, ainda havia por parte dela e dos demais alunos o temor por ele.

Para a docente, esse professor a inibiu para falar em público, inclusive na faculdade, pois a maioria dos trabalhos de exposição na sala de aula era da disciplina dele: *“Ele inibiu muito esse meu lado pra expor trabalho, pra falar em público. Eu sempre fui quieta, calma, na minha, e pelo fato dele ser assim, fiquei pior”*. Segundo Souza (2006) humilhações verbais ou punições podem afetar diretamente o corpo, por meio da dominação e disciplina. Semelhante a Girassol, Margarida descreveu um professor do ensino médio como intolerante, que queria mostrar autoridade e acabava sendo autoritário. A docente contou um episódio em que ele a retirou de sala, porque havia dois colegas conversando ao seu lado e ela estava entre os dois e o professor achou que ela não estava prestando atenção na aula.

As narrativas das professoras demonstram que as práticas disciplinares eram estabelecidas como forma de manter a ordem e garantir o funcionamento da organização escolar e da sala de aula, em que os recursos utilizados envolviam controlar as ações e os pensamentos dos alunos. Assim, “as punições, humilhações e interdições são tão significativas que deixam marcas físicas, psicológicas e imprimem dimensões práticas que influenciam na aprendizagem e nas representações sobre a escola” (SOUZA, 2006, p.135).

Apesar da rigidez de seu professor de História, Girassol relatou aspectos positivos na postura dele, pois o via como um docente que instigava o aluno a buscar o conhecimento. A cobrança dele foi um elemento em que Girassol assumiu como aspecto que faz parte do trabalho do professor e, inclusive, está presente em

sua prática profissional, porém, costuma trabalhar mais com a afetividade. Para ela, a postura do professor em sala de aula deve ser equilibrada, pois outros de seus professores eram muito brincalhões e, muitas vezes, o conteúdo a ser trabalhado ficava prejudicado.

Já Margarida não gostou da atitude do professor, que nem a deixou explicar a situação e, por conta disso, foi à coordenação, contou o que houve e retornou a sala. No primeiro momento, o docente ficou chateado com a atitude de Margarida, que não acatou sua ordem e procurou mecanismos de reivindicar o direito de ser ouvida, porém, após conversarem sobre o ocorrido, passaram a se tratar com respeito. Segundo Souza (2006), buscar transgredir as práticas disciplinares são algumas das formas desenvolvidas pelos alunos para minimizar a dor e vergonha que passaram, em que a negação das interdições possibilitam compreender a escola como espaço de diálogo e socialização.

Contudo, uma educação que utilize o diálogo como estratégia pedagógica ainda é um desafio nas escolas brasileiras, devido ao caráter padronizador, homogeneizador e monocultural de educação escolar nas instituições escolares em nosso país. Segundo Fleuri (2001), para construir uma sociedade mais justa e mais solidária, é necessária a realização de algumas mudanças no sistema escolar, entre as quais destacamos: a formação e a requalificação dos professores, para que os cursos de formação docente superem a perspectiva monocultural e etnocêntrica, marcada pela padronização nos modos de educar e de se relacionar com seus alunos (são todos iguais); e repensar as funções e os métodos utilizados na escola, em que, geralmente, são hierárquicos e arbitrários.

Essa superação da escola homogeneizadora é necessária para que a educação escolar no Brasil não fique pautada em práticas opressoras, pois segundo Imbernón (2011), o aluno, ao transitar pelo sistema educativo, assume uma determinada visão de educação, o que pode desenvolver estereótipos e esquemas que, algumas vezes, são difíceis de serem superados e/ou eliminados. Ao analisarmos as vivências das docentes quando eram estudantes identificamos que as concepções sobre o ensino e “ser professor” são construídas antes mesmo da entrada do indivíduo no curso de formação de professores, em suas experiências pré-profissionais, quando ainda eram alunas, as quais colaboram para a construção de suas identidades, pois “somos um pouco de tudo que encontramos no nosso

caminho” (LIMA, 2005, p. 148). Dessa forma, as narrativas das professoras iniciantes revelam a figura do professor como marcante em sua formação pessoal e profissional, pois muitos serviram de modelos e até mesmo antimodelos para suas práticas e concepções acerca da profissão.

Geralmente, as professoras que serviram de modelos para sua formação profissional, voltam-se para a visão da professora amável, cuidadosa. As experiências afetivas vivenciadas por elas durante suas trajetórias escolares junto as suas professoras serviram como referência, pois atualmente descrevem-se como professoras amorosas e cuidadosas: “*Eu gosto muito da questão da afetividade, eu trabalho muito isso com os meus alunos*” (Professora Margarida); “*Eu sou muito apaixonada pelos meus alunos, adoro, eu os amo, de paixão mesmo*” (Professora Flora). Freire (1997) ressalta que o ato de ensinar exige tanto amorosidade quanto competência científica, pois envolve o trabalho com a formação de pessoas. Com base nisso, Brito (2013) relata que a relação de afetividade entre professor-aluno pode incentivar nos estudantes o interesse pelos estudos, a obter um bom desenvolvimento escolar, e contribuir na formação da personalidade do indivíduo.

Em contrapartida, por se tratar de um trabalho que histórica e socialmente tem sido desenvolvido essencialmente pelo gênero feminino, a imagem das professoras como “trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras” contribui para a concepção da docência como um ato de “sacerdócio” e não como uma profissão (LOURO, 1997). Historicamente, a feminização do magistério no Brasil ocorreu no momento de expansão do campo educacional, no final do século XIX, em que o trabalho realizado nas escolas passou a ser visto também como uma forma extensiva da maternidade. Assim, o perfil de atuação nas escolas primárias estava muito mais relacionado ao modelo idealizado da mulher/mãe/tia, como naturalmente apta a cuidar e educar crianças. Embora a feminização da docência ainda seja vista pela sociedade de maneira negativa, em que atribui-se a desvalorização da profissão com o ingresso das mulheres no magistério, esse processo não ocorreu de maneira descontextualizada, pois a história da docência foi marcada pela força das mulheres lutando em defesa de suas crenças e de seus direitos ao trabalho e independência, sendo conveniente que esse estereótipo da passividade da mulher seja superado.

Por outro lado, as lembranças sobre o processo de escolarização vivenciado pelas professoras também destacaram a participação de professores que reforçaram a imagem de docentes em moldes da escola tradicional, geralmente marcada pelo autoritarismo do professor em relação ao aluno, em que o primeiro possui conhecimento para ensinar e a função do segundo é o de receber o conhecimento transmitido pelo professor. Tais posturas foram refutadas pelas professoras iniciantes e não são utilizadas em suas práticas atuais, como demonstradas em alguns excertos das narrativas: *“Acredito que todo professor tenha que cobrar, mas acho que a cobrança dele ia muito além”* (Professora Girassol); *“Eu tive um atrito com um professor no Ensino médio, porque ele era intolerante, autoritário e gostava de castigar os alunos. Não concordo que um professor tenha esse tipo de atitude”* (Professora Margarida).

Essa concepção de educação, ainda presente nas escolas brasileiras de variadas maneiras, é o que Freire chama de Pedagogia Bancária, cujo ato de educar pauta-se na visão dos alunos como os depositários e os professores como depositantes, ou seja, o professor é o único detentor do conhecimento, que transmite para os alunos, os quais são indivíduos que somente o recebe, como bem ressaltou Girassol: *“Era muito a visão dele, nós não podíamos dar nossa opinião em nada, sempre em silêncio”*. Nesse sentido, “em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 1987, p. 33).

Em contrapartida a essa visão de educação, considerada antidialógica e opressora, Freire (1987, p. 54) propõe a Pedagogia Libertadora – crítica e dialógica –, que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”, ou seja, nessa concepção de educação, ambos os sujeitos constroem o conhecimento. Assim, a Educação Libertadora abre espaço ao diálogo, ao levantamento e questionamento de problemas, e a reflexão sobre a realidade, em busca por sua transformação.

Nas narrativas apresentadas, as colaboradoras expressaram reflexões sobre a concepção de professor, umas harmoniosas, outras conflitantes, que puderam ocasionar, em alguns casos, transtornos. Essa aproximação e/ou distanciamento reporta-se ao que Ciampa (1989) relata, que a identidade é pautada na diferença,

por meio do qual um indivíduo se iguala ou se diferencia do outro, naquilo que o sujeito quer ou não quer ser. Assim, as situações de interação que as docentes vivenciaram com seus professores em seus itinerários escolares foram significativas para sua atuação profissional. Para Lima (2005), na medida em que ocorre um processo de identificação dos sujeitos com as propostas vivenciadas em suas trajetórias, novos valores e posturas vão se projetando e nesse dilema entre mudança e permanência, continuidade e diferença, é que se constroem as identidades.

Assim, as identidades das professoras iniciantes envolvem também as experiências vivenciadas com seus familiares e professores da educação básica, os quais foram fundamentais para suas primeiras impressões acerca da profissão e de suas motivações para a entrada na docência.

1.2 A ESCOLHA PELA DOCÊNCIA: ITINERÁRIOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Com relação à entrada na profissão, identificamos que não foi despertado o interesse pela docência na infância ou na adolescência das professoras. A identificação com o magistério ocorreu de forma diferenciada para cada uma.

Depois de eu ter engravidado, fiquei cinco anos sem estudar ou trabalhar, porque como tinha o bebê, meu marido trabalhava e minha mãe cuidou dele só enquanto eu estava no Ensino Médio. Eu era nova, tinha dezesseis anos, então, minha mãe me criticou muito no início da minha gravidez, porque ela sempre teve um diálogo muito aberto comigo, ela sempre me falou tudo muito claro, só que eu acabei engravidando. Passado esses cinco anos, uma tia me convidou para trabalhar na escola dela, ela estava precisando de uma auxiliar de professora, daí pensei: “Meu filho está maior, então eu vou tentar trabalhar porque eu preciso, mulher que trabalha tem seu próprio dinheiro, é mais independente, é melhor não depender de marido.” Fiquei com ela durante um ano e depois tentei a faculdade no curso de Pedagogia, na UVA, entrei em agosto de 2007. Entrei na profissão de paraquedas porque quando era criança, não queria ser professora, eu queria ser nutricionista, eu queria fazer zootecnia, área de animais, mas nunca passou na minha cabeça ser professora. Me identifiquei com a docência com as experiências na escola da minha tia e com o curso de Pedagogia (Professora Girassol).

Pra te falar a verdade, quem me inscreveu no curso de Pedagogia foi o papai. Eu nem fazia ideia do que eu queria, ele que me inscreveu, mas, por sorte, foi realmente o que eu me identifiquei, ele acabou me conhecendo mais do que eu mesma. Mas, eu pensava, desde pequena, em algo voltado pra sociedade, algo voltado pra fazer alguma diferença, eu tinha muito essa concepção na minha cabeça: “Eu não quero uma profissão só pra ganhar dinheiro, eu quero uma profissão que eu seja importante pra alguém, que eu faça a diferença na vida das pessoas”. Então, eu sempre tive isso comigo desde criança: “Quando eu crescer, quero ser alguém que mude a vida das pessoas. Médica não dá porque tenho medo de sangue, então tem que ser humanas. Exatas, fora!” Então, sobrou humanas (Professora Margarida).

Eu sempre quis ter o nível superior por causa dos meus primos, eles que vieram do interior, lutaram e conseguiram, são bem financeiramente, têm uma estabilidade. Então, eu tinha que passar no nível superior, além de ter a cobrança do meu irmão em ter passado, pelo fato de ser mais novo, conseguiu passar na escola técnica e eu não consegui. Então, tudo isso foram acúmulos que eu sabia que tinha que passar, mas não sabia qual profissão escolher. Por que eu decidi a Pedagogia? Porque eu via a minha prima, que me ajudou quando eu estava na 1ª série, me ajudou a passar na escola Aparecida. Teve a minha tia também, que hoje ela é aposentada da Prefeitura e do Estado, que me incentivou, ela dizia: “Se tu queres, faz, faz pra tu entrares”. E eu fiz, assim, sem saber o que eu queria, até hoje em dia, eu te digo que Pedagogia é o que eu quero porque foi o que eu fiz, entendeu? Eu nunca fiz outro curso pra testar, nunca tive um amor a primeira vista (Professora Flora).

Os excertos das narrativas das professoras chamam atenção pelo fato de que a escolha da profissão docente ocorreu devido às circunstâncias da vida, identificadas nas expressões: “*Entrei na profissão de paraquedas*” (Girassol), “*Eu nem fazia ideia do que eu queria*” (Margarida) e “*Não sabia qual profissão seguir*” (Flora), trazendo a concepção que a entrada na docência foi por acaso ou por “sorte”. Nessa perspectiva, descortina-se a representação do professor vítima do destino, que não escolheu a profissão, e sim, foi escolhido, sendo determinada pelas eventualidades e oportunidades. É notório que a escolha pela profissão das docentes não era um objetivo de vida, porém, passou a ser construído ao longo de suas trajetórias de vida e acadêmica.

Tomando como base o relatório do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE/2014 (BRASIL, 2014a), que abrangeu 111.863 alunos do curso de Pedagogia de todo o Brasil, os graduandos, quando indagados sobre a principal razão que os levaram a optar pelo curso, 43,1% atribuem a escolha ao fato de acreditarem ser sua vocação, 24,6% por considerarem a profissão importante, 6,6% porque tiveram professores que os inspiraram, e 3,9% por considerarem uma boa carreira. Já 21,8% não escolheram a docência por afinidade ou por interesse pela área⁷. Apesar da maioria demonstrar ter ingressado no curso por vontade de exercer o magistério, a taxa dos que não tinham interesse é relativamente alta. O mesmo relatório revelou que 72,2% desses estudantes tinham o desejo de exercer a docência como atuação profissional principal, já os que não queriam ter a docência

⁷ Respostas apresentadas pelos Licenciandos de Pedagogia: É uma opção alternativa de atividade profissional (4,4%); Não tive condições financeiras de frequentar outro curso (3,8%); Facilidade de acesso ao local do curso (1,3%); Não havia oferta de bacharelado na área (0,3%); Influência da família (3,1%); Outra razão (8,9%).

como profissão principal, os que ainda não decidiram, e os que não tinham pretensão de atuar como professores somam 27,8%. Nessa perspectiva, muitos estudantes de Pedagogia não se sentem atraídos pelo magistério antes da entrada no curso, como revelado pelos dados do ENADE/2014 e pelas professoras Girassol, Margarida e Flora.

Outro ponto de regularidade nas narrativas das docentes é que as três possuem na família pelo menos um dos pais com pouca escolaridade, no caso de Girassol e Flora, são os dois. A escolaridade dos pais pode ser tomada como um indicador importante da bagagem cultural das famílias de que provêm os estudantes (GATTI, 2010). Tendo como referência novamente o ENADE/2014, a média⁸ de estudantes de Pedagogia oriundos de lares de pais analfabetos é de 15,25%, e aos pais que frequentaram apenas o 5º ano (4ª série) do ensino fundamental é de 46,7%, ou seja, mais da metade dos alunos vêm de família com pouca escolaridade. Além disso, 64,8%⁹ desses estudantes situam-se nas faixas de renda familiar de até 3 salários mínimos. Nesse sentido, os pais que são de classes populares que, geralmente, não possuem uma cultura letrada, veem à educação como um espaço de promoção social. Segundo Gatti (2010), pais e mães do curso de Pedagogia são rotineiramente menos escolarizados que as demais licenciaturas, assim “o constante investimento na educação dos filhos representa um valor simbólico significativo nas famílias de classe média e popular, tentando garantir aos filhos a escolaridade a que não tiverem acesso” (SOUZA, 2006, p. 112).

Assim como as professoras participantes da pesquisa, muitos jovens recorrem aos cursos de licenciatura como uma formação inicial mais objetiva para conseguir um emprego, pois muitos atribuem à docência como uma oportunidade para adentrar no mundo do trabalho mais rapidamente, e obter uma mudança de posição social. Pela legislação atual, as licenciaturas são os cursos que têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental e ensino médio.

⁸ O ENADE/2014 apresenta separadamente o grau de escolaridade do pai e da mãe de estudantes, assim, didaticamente, resolvemos fazer a média aritmética do percentual dos dados, apresentando o percentual de ambos.

⁹ Até 1,5 salário mínimo (até R\$1.086,00), o percentual é de 27,8%. De 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.086,01 a R\$ 2.172,00) é de 37%.

No caso do curso de Pedagogia, após a Resolução n.1, de 15/05/2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais, essa licenciatura passou a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo principal a formação de professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (GATTI, 2010). Apesar das tensões e impasses envolvendo o desenvolvimento curricular desse curso nas Universidades e IES brasileiras, as professoras colaboradoras apresentam elementos importantes para a formação e identificação com a docência. Desse modo, a formação inicial é imprescindível para a construção das identidades profissionais, pois facilitam a construção de saberes que dão base na relação com o trabalho e o desenvolvimento profissional (DUBAR, 1997).

Girassol iniciou o curso de Pedagogia no 2º semestre de 2007, na Universidade Vale do Acaraú (UVA), em Belém do Pará. Para ela, o curso ofereceu trocas de experiências, principalmente com os colegas de turmas mais experientes na docência. Costumavam fazer roda de conversa e os professores do curso desenvolviam metodologias de ensino com base nas vivências dos alunos. Identificamos, em sua narrativa, que os conhecimentos construídos na graduação colaboraram para a construção de competências¹⁰ profissionais, sob a forma de saber (conhecimento pedagógico) e saber-fazer (habilidades).

Como lá era uma escola pequena [escola da tia], ela não trabalhava projetos, ela não trabalhava muito a interdisciplinaridade, que isso nós aprendemos na faculdade, não aprendi isso com ela. Já havia atividades interdisciplinares com os alunos da escola anterior, só que eu não tinha nem ideia que aquilo era uma atividade interdisciplinar. Só vim saber quando eu entrei na faculdade, que os professores foram explicar e tudo mais, quando fizemos vários projetos sobre interdisciplinaridade. Pra cá, na escola Amarela, ela não é uma escola grande, ela é uma escola, eu considero, de médio porte e, assim, ela exige muito, ela puxa muito pra trabalhar de forma diferenciada com os alunos, pra buscar metodologias diferentes, ela quer que nós estejamos sempre inovando (Professora Girassol).

O que podemos identificar na narrativa de Girassol é que o curso de Pedagogia foi à base para que ela compreendesse o exercício da docência e a importância da formação para o desenvolvimento de sua prática, pois, como narrou, já possuía a vivência na sala de aula, como auxiliar, porém era necessário ser professora formalmente. Nesse entendimento, Imbernón (2011) afirma que o

¹⁰ O termo competência é conceituado por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p.70) como a “capacidade manifestada na ação [...] que possibilita resolver com eficácia e eficiência situações-problemas da profissão”.

conhecimento pedagógico especializado, com uma formação científica, cultural, psicopedagógica e pessoal são bases fundamentais a serem desenvolvidas na formação inicial do futuro professor, para “assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com flexibilidade e o rigor necessários” (IMBERNÓN, 2011, p. 63).

Margarida terminou o ensino médio em 2006. No ano seguinte, fez o cursinho pré-vestibular e no 2º semestre de 2008 iniciou o Curso de Pedagogia na UEPA, concluindo apenas em 2013, pois no segundo ano de curso engravidou e reprovou um semestre, devido ao resguardo. Já Flora ingressou no curso de Pedagogia da UEPA no 2º semestre de 2009, no ano seguinte que concluiu o ensino médio. Para ambas, as experiências na graduação fizeram com que elas fossem se identificando com o curso e a docência. A cada semestre que passava, gostavam mais das leituras, lembravam de seus professores da escola, analisavam suas posturas. Flora, porém, narra que, por ter ingressado direto do ensino médio para o ensino superior, sentia-se insegura por conta da dinâmica da universidade, e por ter dificuldade para falar em público, sofreu muito porque sabia que a profissão exigiria isso. Inclusive, no seu primeiro seminário na graduação, ela não conseguiu fazer sua apresentação por causa de sua timidez.

A cada semestre que passava mais eu gostava do que eu estava lendo, do que estava estudando, lembrava dos meus professores, analisava, criticava: “Ah, esse aqui foi legal, esse aqui não foi”. Então, eu fui crescendo assim, nessa questão na graduação. Antes nós temos aquela noção do que é o trabalho do professor, mas quando nós estamos estudando a respeito, vamos crescendo naquilo, vamos aprofundando o que sabemos realmente sobre o professor, vemos que não é assim tão fácil como as pessoas imaginam. Eu escuto muitas pessoas falarem assim: “Eu estou tentando passar em Direito, se não der certo, eu viro professor”. Eu olhava assim: “Vai nessa! Pensa que é fácil?” (Professora Margarida).

Então, eu fui pra educação e quando eu entrei no curso, eu entrei, assim, de paraquedas mesmo, entrei porque foi o curso que eu fiz, que eu achava que era o que eu tinha mais afinidade, com o curso, que eu conhecia gente que fez e tudo, me inspirou, mas, assim, eu entrei muito de paraquedas, entendeu? Pense, imagina, eu com dezessete anos, numa Universidade, tudo diferente, amizade diferente. Tu te viras. Tu és apresentada pra tudo novo, imagina? É uma situação muito complicada. Então, fiz um ano, o 1º semestre, gostei. Mas, me apaixonei mesmo pelo curso no 2º semestre, na Psicologia, que fui me identificando mesmo, foi lá que me apaixonei pelo curso. Depois vieram os outros semestres, e eu comecei a fazer estágio, e fui me apaixonando e estou na sala de aula até hoje (Professora Flora).

Segundo Marcelo García (1999), os alunos, quando iniciam nos cursos de formação de professores, já possuem certas concepções e crenças enraizadas em

relação ao que se espera do professor. Assim, Margarida e Flora entraram no curso trazendo uma noção do que era o trabalho do professor, mas foram adquirindo amadurecimento profissional durante a graduação e percebendo que a profissão não é tão fácil como imaginavam.

Identificamos, com base na narrativa de Margarida, que ainda é comum na sociedade o estereótipo que para ensinar, o sujeito precisa apenas possuir qualidades pessoais para desempenhar bem sua função, o que permite entender que toda pessoa que deseje, pode ser professor. Nesse sentido, a concepção de ensino é vista com caráter prescritivo e comportamental, sendo uma tarefa fácil, ao alcance de qualquer um (NÓVOA, 2013). Mas, a formação de professor lhe conduz a perceber que a realidade é outra, bem mais complexa de ser trabalhada, pois é preciso dominar saberes específicos.

Outro ponto que nos chamou a atenção na narrativa de Margarida foi que muitos de seus colegas de turma foram desistindo do curso, por não possuírem afinidade com a área da educação:

Muitos dos meus colegas desistiram, metade dos que entraram no curso, tinham entrado só pra dizer que tinham passado no vestibular, morreu ali. Muitos dos meus colegas queriam Jornalismo, Farmácia, queriam coisas totalmente diferentes, não tinha nada a ver com a Pedagogia, nem sequer gostavam de criança (Professora Margarida).

De acordo com Silva Filho *et.al.* (2007, p. 642), as perdas de estudantes que ingressam no curso superior, mas não concluem, ocasionam “desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos”, pois são recursos investidos sem o devido retorno à sociedade, além de tornarem-se “fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico”. Segundo os dados do Censo da Educação Superior (2013), o quantitativo de concluintes das licenciaturas é mais baixo comparado aos cursos de bacharelado e tecnológico. Entre os anos de 2012-2013, período em que as professoras colaboradoras se formaram, houve queda de concluintes nos cursos de licenciaturas em todo o Brasil, cerca de 10%. Para Diniz-Pereira (2013), isso ocorre no Brasil porque, já algum tempo, o país enfrenta uma crise da profissão docente. Segundo o autor

a dificuldade de os alunos manterem o seu sustento durante a graduação, a baixa expectativa de renda em relação à futura profissão e o declínio do *status* social da docência fizeram que os cursos de licenciatura, tanto em instituições públicas como privadas, convivessem com altíssimas taxas de evasão e, conseqüentemente, permanecessem em constante crise (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 220).

Para Cunha e Morosoni (2013), a evasão é um fenômeno que apresenta diversas causas e dependem dos contextos sociais, culturais, políticos e econômicos em que os estudantes e as instituições superiores estão inseridos. Com base em seu estudo, as causas da evasão de alunos da educação superior podem ser de caráter pessoal e/ou institucional. Logo, identificar as razões que ocasionam a desistência dos graduandos de seus cursos é necessário para que ações possam a vir serem tomadas para reverter essa situação, principalmente nas licenciaturas, em que os dados oficiais revelam o baixo nível de conclusão, devido, possivelmente, ao desprestígio social da docência.

Outro fator que pode vir a contribuir com o desencantamento de alunos pela docência pode estar na insuficiência formativa evidente nos currículos de formação de professores, em que é frágil a associação entre os conhecimentos teóricos discutidos nas universidades com a realidade nos ambientes escolares. Segundo Gatti (2010), o desequilíbrio na relação teoria-prática no curso de Pedagogia, em favor dos discursos mais teóricos, quase ausenta a escola como espaço de formação, cuja base formativa do futuro professor fica construída em um caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto em que ele vai atuar.

De acordo com Kishimoto (2002), nos cursos de formação docente, pouco tempo é disponibilizado para a prática pedagógica, pois o plano curricular no curso de Pedagogia dilui-se na fragmentação por disciplinas e perde solidez, não havendo uma compreensão do saber e fazer pedagógico. Nesse sentido, é comum a compreensão da teoria ser vista primeiro e a prática ao final do curso, sendo ramificada como se fosse um funil.

A metáfora do funil aponta as razões de a prática pedagógica ficar restrita ao final do curso, pois trata-se de uma ponta, de um funil, de uma aplicação. Perceber o problema, o fenômeno desde o início, com instrumentos científicos de observação e avaliação, requer a ação direta desde o início dos cursos de formação. Estes devem levar os alunos às escolas, para iniciar diálogo com a realidade (KISHIMOTO, 2002, p. 112).

Segundo o parágrafo único do artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996, um dos fundamentos para atender as especificidades do exercício das atividades dos professores da educação básica, é a associação entre teoria e prática, mediante estágios supervisionados. O Parecer nº CNE/CP 28/ 2001 define o estágio curricular supervisionado de ensino

[...] como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a

prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário [...] Este é um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado (BRASIL, 2001, p. 10).

O estágio pode ser supervisionado (obrigatório), quando está definido no Projeto Político Pedagógico do Curso e cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma, como pode ser também desenvolvido como atividade opcional (não obrigatório), que parte do interesse do aluno em fazê-lo¹¹ (BRASIL, 2008a). Assim, evidenciamos nas narrativas das professoras iniciantes, as experiências vivenciadas nos estágios supervisionados e opcionais, enquanto uma das instâncias da formação inicial, por compreendê-los como momentos de aprendizagens sociais da docência, possibilitando, assim, as identificações profissionais dos futuros professores com elementos da profissão presentes no âmbito escolar.

Nos estágios supervisionados eu procurava ajudar as professoras, mas, em algumas escolas, às vezes, a professora não dava muita abertura pra mim, então eu procurava ajudar na medida do possível. Quando me davam abertura, eu ajudava, mas quando eu via que não queriam, eu ficava só observando (Professora Girassol).

Eu comecei na sala de aula, no meu primeiro estágio, no segundo ano de curso. Pra falar a verdade, se eu fosse ter uma estagiária que nem eu era, eu não ia querer, porque eu era uma estagiária que só queria observar, eu não ajudava e, hoje em dia, o que as professoras querem é que a estagiária trabalhe com elas e não que fique só observando, e eu só queria observar, porque eu estava no meu terceiro semestre, então era muita novidade pra mim está do outro lado da sala de aula. Tudo era ainda muito novo, eu tinha medo de falar de certa forma com eles [alunos], tinha medo deles não gostarem, eu queria que eles gostassem de mim, eu queria ser o oposto da professora. Enquanto a professora era a durona, eu não, eu queria ser a tia que eles gostavam, a tia que eles mandavam cartinha. Na hora que ela [a professora] me deixava sozinha com eles, eu ficava em apuros porque eles não me respeitavam: “É a tia da brincadeira, não era a tia da aula”. Eu já senti esse primeiro impacto. Já no estágio supervisionado fiz com uma professora excelente, que eu aprendi muito com ela. Tinha uma estagiária e tinha eu. Essa estagiária era como eu era [na antiga escola], não tinha iniciativa, e eu, como eu já tinha passado por essa fase, eu já sabia que eu não poderia ser assim. Já me joguei, já estava no final do curso, tinha que mostrar que eu sabia alguma coisa. Então, me jogava nas brincadeiras com

¹¹ Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, a qual dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.

eles, contava histórias, fazia leitura. Então, já foi outra experiência (Professora Margarida).

Se eu não tivesse os estágios, os estágios que fiz por conta própria, eu estaria perdida na sala de aula, eu seria mais uma professora, eu acredito, eu não saberia nem o que eu iria fazer, na verdade. Chegar numa sala de aula sem você fazer estágio, é uma insegurança muito grande, é você tendo que lidar, com o tripé pais- alunos- direção de uma escola, você no centro, entendeu? Ainda tem escola que você tem que lidar com o corpo pedagógico que não te apóia, que é muito difícil, que são os professores e, graças a Deus, eu não tive problema com os professores (Professora Flora).

Girassol revela em sua narrativa a percepção de alguns professores das escolas a respeito das atividades do estágio voltadas para a observação fria e distante entre professor e estagiário. Segundo Souza (2006), o estágio deve significar mais que a simples quantidade de horas que os licenciandos passam nas escolas, utilizando prescrições de métodos e técnicas na tônica positivista, para ser entendido numa concepção mais ampla. Assim,

há necessidade de se reverem legalmente as determinações sobre os estágios, no sentido de se recuperar a sua realização, impedindo o velho teatro: alunos fingindo que aprendem, professores fingindo que ensinam, todos aplaudindo sem saber qual é o autor da peça (PICONEZ, 1991, p.31).

Da mesma maneira, Margarida em seu primeiro estágio, ainda no início do curso queria apenas estar ali para observar o trabalho da professora e ter uma boa relação com os alunos, pois a sala de aula, como futuro local de trabalho, era algo novo para ela. São comuns os embates envolvendo os estágios durante a formação inicial do professor, geralmente, vistos como “atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas” (GATTI, 2010, p.1371). Esse modelo de estágio baseado apenas na observação perpassa pela prática como imitação de modelos, sendo esta uma concepção em que o ensino e a realidade apresentam-se estáticos, imutáveis, cujo licenciando valoriza a reprodução e reelaboração de práticas consagradas socialmente.

Contudo, o estágio pautado inicialmente na observação, pode possibilitar ao futuro professor desenvolver a habilidade de investigação, percepção e reflexão, sobre sua própria prática, como também sobre as ações de outros sujeitos. Desse modo, os licenciandos podem até aprender com os professores por meio da observação, imitando-os, porém, a partir desses elementos que eles criam em seu próprio modo de ser e estar na profissão docente (PIMENTA; LIMA, 2004). Foi o que ocorreu com Margarida, pois com a experiência do primeiro estágio e no decorrer do

curso, foi adquirindo novos conhecimentos, passando a sentir-se mais segura e com novas atitudes em sala de aula, descrevendo-se, assim, como uma estagiária em constante transformação. É provável que o professor, ao refletir sobre seu processo de formação e autoformação, amplie suas “capacidades de autonomização, de flexibilidade, iniciativa e criatividade no seu desenvolvimento profissional (SOUZA, 2006, p. 143).

Já Flora apresenta em sua narrativa o estágio como uma prática de iniciação para o fazer docente, pois foi o momento em que pôde analisar como se organizava e se desenvolvia a prática da profissão, para saber lidar com o universo educativo depois de formada. Segundo Oliveira e Cunha (2006), o estágio é uma atividade que propicia ao formando adquirir a experiência profissional que é relativamente importante para a sua inserção em sua área de atuação, por isso, deve ser realizado pelos estudantes dos cursos de Licenciatura para que os possibilite à identificação, ou não, com a docência.

Dessa forma, as motivações para a entrada na docência e as vivências apreciadas na formação inicial revelam transformações nas identidades e subjetividades das professoras iniciantes, por compreendermos que a identidade profissional “atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão [...], passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola” (MOITA, 1995, p.115-6). Assim, por meio das histórias de vida das docentes, foi permitido explorar diferentes experiências construídas ao longo da vida e nos espaços de formação profissional, que estão diretamente ligadas à construção de suas identidades profissionais quando passaram a atuar como professoras.

1.3 O INÍCIO DO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE: NOVAS CONEXÕES IDENTITÁRIAS

O início do exercício da docência para as três professoras colaboradoras ocorreu em escolas da rede privada de Belém, no mesmo ano em que concluíram o curso de Pedagogia. Vejamos o que as professoras iniciantes pensam sobre o seu ingresso nas escolas do segmento privado:

Entrei na rede privada porque foi a rede de ensino que me deu a oportunidade de ter um emprego, no caso, iniciei como auxiliar na escola da minha tia. E depois, na escola Amarela, apareceu a chance de ser professora titular. Uma amiga minha, que era estagiária na escola, falou que estavam precisando de professora. Então, eu não tenho do que reclamar,

porque o espaço físico da escola é bom e a equipe é unida, embora eu perceba que na rede privada, o professor é mais cobrado e precisa mostrar serviço (Professora Girassol).

Uma amiga da graduação, que já estava trabalhando na escola Vermelha, me informou de uma vaga disponível para professora. Então, ingressei na rede privada porque é onde tem emprego, é a demanda que temos, é a rede que nos dá oportunidade, porque para rede pública, os concursos estão escassos. Então, é a rede privada até conseguir um emprego público, que sabemos também que não são “mil maravilhas”, mas tem uma estabilidade financeira, é uma segurança, diferente da privada que qualquer crise somos cortados, jogados de lado, são outros “quinhentos” (Professora Margarida).

Não tive escolha, não teve motivo, na verdade, o motivo foi o comodismo de ficar na rede privada. Como eu já era estagiária da escola, foi muito fácil continuar lá, entendeu? Foi comodismo porque eu não procurei ainda me dedicar pra fazer um concurso e passar. Não tive motivo, foi comodismo mesmo. O comodismo, o tempo, tudo isso... acho que o tempo não é nem uma falha, o tempo não é nem uma desculpa, realmente, é comodismo porque quando queremos, nós conseguimos, acredito muito nisso (Professora Flora).

Segundo Marin (2014), é comum que alunos recém-formados passem diretamente do curso de formação inicial para atuar em escolas particulares devido à demanda maior de vagas disponíveis. Em muitos casos, essa migração para essa rede de ensino ocorre pela escassez de concursos públicos para profissionais da educação básica. No caso do município de Belém, por exemplo, o último concurso¹² ofertado pela Secretaria Municipal de Educação – SEMEC/Belém, para os cargos de professores e pedagogos, foi realizado em março de 2012, período em que as docentes ainda estavam na graduação. Assim, Girassol e Margarida ficaram sabendo de vagas disponíveis em instituições particulares por meio de colegas da graduação, que já estavam atuando nas escolas, e Flora garantiu seu emprego no colégio em que estava fazendo seu último estágio opcional.

Com a entrada na carreira docente, o professor apresenta representações sociais¹³ sobre a profissão que sofrem transformações, pois está transitando entre duas identidades: abandonando sua identidade de estudante para adotar a de uma profissional responsável por suas decisões. Logo, o início da carreira é marcado

¹² Edital Retificado e Consolidado n.º 02/2011, de 29 de dezembro de 2011.

¹³ Para Moscovici (1978), a representação social é um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social. Segundo esse autor, os indivíduos, ao se depararem com as mais variadas situações da vida cotidiana, criam conceitos, significados e opiniões para os mais diversos acontecimentos.

pelo reajuste das representações sociais das docentes sobre a profissão e, desse modo, vão (re)construindo sua identidade profissional (PERRENOUD, 2002). A partir da consolidação e das condicionantes da experiência prática, o professor inicia seu julgamento com relação a sua formação inicial, ocorrendo, geralmente, um distanciamento dos conhecimentos acadêmicos com o seu contexto de trabalho, pois, para muitos professores, “muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho” (TARDIF, 2002, p. 86).

Essa situação foi revelada por Flora em sua narrativa, pois com as leituras e discussões no curso de Pedagogia, ganhou amadurecimento intelectual, porém, tinha a figura do professor como aquele que mudaria o mundo, como um herói. Já como professora, ela o vê como um profissional que pode colaborar para a mudança na vida das pessoas, mas que precisa de apoio para exercer a profissão:

Na graduação, eu tinha a visão de que o professor mudaria o mundo, e não é, ele muda uma pessoa, e uma pessoa muda o mundo. Além disso, nós precisamos ter apoio, tanto da direção de uma escola como do Governo, principalmente do Governo, e ser estimulado porque a violência está tão grande que o professor tem até medo de falar com o aluno, entendeu? Então, eu acredito que nós precisamos de apoio pra mudar o que está acontecendo, pra mudar o contexto que nós estamos vivendo, e nós não temos esse apoio, e na graduação achamos que vamos ter todo o apoio do mundo, mas não é assim (Professora Flora).

Identificamos que a concepção de Flora acerca da profissão docente mudou quando tornou-se professora, pois observou um distanciamento entre o que foi discutido na graduação e o contexto real de seu local de trabalho. Segundo Guarnieri (2005), nos primeiros anos de exercício profissional, o professor pode abandonar e/ou rejeitar os conhecimentos que foram trabalhados em sua formação inicial, devido à dificuldade de associá-los com sua prática. Nessa perspectiva, podemos inferir que o saber docente não se restringe no momento da formação acadêmica, pois ele articula-se com outros saberes construídos na trajetória de vida e durante a experiência profissional.

Desse modo, compreendemos que os saberes docentes são “construídos na interação social à medida que o sujeito vai iniciando a sua formação, com os conhecimentos referentes às áreas de ensino [...] às experiências vividas como alunos e na sala de aula como professores, além da troca entre seus pares” (LIMA, 2012, p. 140), componentes necessários para o desenvolvimento da aprendizagem

docente e para a construção da identidade profissional. Nessa perspectiva, ao analisarmos a identidade docente, é importante levarmos em consideração os valores, as crenças, as culturas e as diferentes formas que as docentes veem e vivenciam a profissão, como bem ressalta Nóvoa (1995, p. 17): “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”. Nesse sentido, as professoras revelaram em suas falas quais concepções apresentavam sobre o papel do professor no ambiente escolar:

Acredito que em toda escola particular, a exigência é maior sobre o professor, ela exige maior cuidado e que o professor mostre realmente seu trabalho. Então, eu acho que é bem diferente da época que eu estudei, embora eu não saiba como está a escola pública atualmente, porque meu filho estuda em escola particular também. Mas, querendo ou não, é diferente, a estrutura, o espaço físico é outro, é totalmente diferente (Professora Girassol).

Dentro da escola, tu és o educador e tu não vais passar só o que tu acreditas, tu vais passar o que os alunos precisam aprender, tem que dar uma visão de mundo pra eles, mesmo que lá na frente eles digam: “Não é isso que eu quero”, mas, tu tens que mostrar todo um leque, essa é tua função, tu não podes te negar oferecer um determinado conhecimento porque tu não acreditas nele (Professora Margarida).

É ensinar, é ser alguém que o aluno vai olhar e dizer: “Foi o meu professor!” Não é ser só um professor, é ser o professor que vai marcar a vida dele. Eu tento fazer com que eu seja alguém que vá marcá-los, não negativamente. Cobro muito deles, cobro bastante. Não sou de ficar gritando: “Menino faz isso, menino não faz aquilo!” Não faço isso, eu falo sério: “Olha, lápis no chão, tudo jogado, e vocês têm que ter noção que aqui é uma escola particular, uma escola que o pai está investindo em vocês, então quantos pais não queriam estar com vocês, mas têm que trabalhar pra está pagando a escola de vocês? Que também não é uma escola tão barata”. Então, eu sempre tento trazê-los pra realidade, entendeu? E eu tento ser uma profissional que vá marcá-los de alguma forma, não porque eu quero aparecer ou algo do tipo, é porque eu sei que o professor fica marcado na vida de alguém, de alguma forma, como os meus professores me marcaram. Então, eu tento ser uma profissional que vá fazer alguma diferença na vida deles (Professora Flora).

As três professoras revelaram posições diferenciadas referentes às suas representações acerca da profissão. Girassol avalia que atuar em escolas da rede privada exige mais cobrança por parte da coordenação e gestão escolar, pois, na maioria das instituições particulares, os gestores centram-se numa perspectiva autoritária e fiscalizadora em cima do trabalho de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental (SOUZA, 2006).

Para Margarida, o trabalho do professor envolve várias ações, como respeitar e saber discutir com as variadas formas de pensamento, mesmo quando vai de

encontro as suas concepções de mundo, superando a concepção do professor com a função de “professar uma fé”, o qual evoca os alunos a se integrem aos seus valores e mentalidades. Segundo Imbernón (2011, p. 7), as novas atribuições do trabalho docente envolvem proporcionar, aos futuros cidadãos, uma educação que colabore para a construção de uma sociedade mais “democrática, plural, participativa, solidária [e] integradora”, que respeite e integre a diversidade e os pontos de vistas dos sujeitos. Contudo, ainda são comuns práticas transmissoras e individualistas nas escolas brasileiras, devido, possivelmente, ao sistema educacional e os cursos de formação de professores estarem pautados em diretrizes de cunho monocultural e hegemônico.

Flora carrega consigo a visão de que o professor é aquele que marca a vida de uma criança, pois muitos a marcaram em sua trajetória escolar, por isso procura ser uma profissional que vá fazer alguma diferença na vida de seus alunos. Desse modo, podemos reafirmar que os professores demonstram aprendizagens da profissão docente em seus percursos escolares, incorporados nessa fase de socialização (FURLAN, 2011).

Assim, o que podemos identificar, nas narrativas das docentes, é que a construção dessas concepções, acerca do papel do professor na escola particular, são resultados de diversos processos de socializações que ocorreram em suas experiências pré-profissionais, e com as interações sociais com seus alunos e coordenação/ direção de seus ambientes de trabalho, por meio da inserção na cultura escolar¹⁴.

A construção da identidade pessoal e profissional é permeada por sucessivas socializações que são desenvolvidas ao longo da vida de um sujeito (NÓVOA, 1995; GIDDENS, 2002; CIAMPA, 1998; DUBAR, 2005). Segundo Giddens (2005), a identidade é construída em um processo contínuo, experimentado, inicialmente, na infância, dentro do anseio familiar – *Identidade primária*; e em novos setores do meio social, como na escola e no trabalho – *Identidade secundária*.

As abordagens culturais e funcionais da socialização enfatizam uma característica essencial da formação dos indivíduos: ela constitui uma incorporação das maneiras de ser (de sentir, de pensar e de agir) de um grupo, de sua visão de mundo e de sua relação com o futuro, de suas

¹⁴ Julia (2001, p.10) compreende a cultura escolar como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”.

posturas corporais e de suas crenças íntimas. Quer se trate de seu grupo de origem, no seio do qual transcorreu sua primeira infância e ao qual pertence "objetivamente", quer se trate de outro grupo, no qual quer se integrar e ao qual se refere "subjetivamente", o indivíduo se socializa interiorizando valores, normas e disposições que fazem dele um ser socialmente identificável (DUBAR, 2005, p. 97).

Segundo Carrollo (1997), a identidade profissional provém de uma atividade socialmente construída, utilizada para identificar um grupo que possui um determinado conhecimento especializado. Assim, podemos inferir que o processo de construção da identidade profissional desenvolve-se na “relação que o docente estabelece com a sua profissão e seu grupo de pares, ao mesmo tempo, da construção simbólica, pessoal e interpessoal, que a ela implica” (GONÇALVES, 1995, p. 145). Sabemos que o professor desenvolve interações com diferentes grupos sociais que fazem parte da comunidade escolar (funcionários da escola, alunos), as quais são fundamentais para o sentimento de pertença ao grupo e espaço profissional. Desse modo, vejamos o que as professoras narraram a respeito de seus processos de socializações com suas respectivas equipes de trabalho:

A equipe da escola é muito boa, unida, que quando tem um trabalho pra desenvolver, todos se unem em prol dele, daquele projeto. A equipe, eu acredito, que a escola em si, ela é muito boa, são todos muito unidos. Claro, como em todo local de trabalho, sempre tem aquelas divergências, aquelas intrigazinhas, mas quando se fala de fazer o trabalho acontecer, todo mundo se empenha e se une pra fazer (Professora Girassol).

Eu fui contratada pela coordenadora. De cara nos identificamos muito, ela tem o mesmo ponto de vista, acredita muito nas mesmas coisas que eu. Fui fazer a entrevista e no mesmo dia fui contratada, levei os livros pra casa e tudo mais. Então, ali era ela meu porto seguro porque as outras pedagogas eu não tive muito contato. Atualmente, a nossa relação é tranquila, como eu te disse, eu sempre tratei de igual pra igual, esse negócio de hierarquia comigo não funciona muito. Então, meu relacionamento com as pessoas é isso, desde o porteiro até a diretora, eu trato assim: “Nós estamos juntos, nós somos um corpo” (Professora Margarida).

Minha relação com a equipe da escola é boa, só que eles nunca deram nada pra mim, entendeu? Na verdade, eles não dão nada pra ti, tu tens que conquistar o teu espaço, porque se tu não conquistares, eles não vão te dá nada. Mas, eu sempre tive um bom relacionamento, eu nunca fui de ter relacionamentos com muitos conflitos (Professora Flora).

Quando Girassol e Margarida dizem: “*Quando se fala de fazer o trabalho acontecer, todo mundo se empenha e se une pra fazer*” (Professora Girassol) e “*Nós estamos juntos, nós somos um corpo*” (Professora Margarida) destacam que a colaboração entre os colegas de trabalho é necessária para desempenhar um

trabalho melhor, mesmo que, em alguns momentos, ocorram distinções de posicionamentos, as quais também são importantes para o desenvolvimento da escola. Já Flora, que também considera o relacionamento com os demais funcionários de seu local de trabalho boa, revelou que precisou mostrar serviço para ganhar seu espaço na escola. Segundo Carrollo (1997), as relações de trabalho nos ambientes escolares são fatores que podem favorecer, ou não, a integração de um sujeito ao seu grupo profissional. Desse modo, o clima no ambiente escolar, as conversas informais, a dinâmica e a participação da equipe, são condicionantes de construção de maneiras de ser e estar na profissão docente.

Com relação aos processos de socialização com os alunos, as três professoras demonstraram que as relações com eles foram sendo construídas permeadas por afetividade, embora, em alguns momentos, fosse necessário assumir posturas mais sérias e de cobrança:

A relação com os meus alunos é boa. Ela é descontraída, mas quando eu tenho que cobrar, eu cobro mesmo, porque eu preciso dessa cobrança, eu não posso me deixar levar pelo sentimento de gostar, eu não posso fugir do meu papel de profissional. Eu gosto deles, trato eles bem, mas no momento que eu preciso chamar atenção, que eu preciso ser mais séria com eles, eu sou, eu sou bem mais firme com qualquer um, não faço diferença (Professora Girassol).

O aprendizado que eu tive foi à questão de ser mais compreensiva com os meus alunos. No início, eu não era muito, eu queria ser amiga, mas eu não era muito compreensiva, eu não buscava entender porque aquela criança não havia entregue o trabalho, eu queria o resultado, eu não queria saber o que ele já tinha avançado. Hoje em dia, eu busco ser mais compreensiva e enxergar além do que a criança está me mostrando, e procuro buscar o porquê daquele resultado. Logo no início eu não era assim, era o resultado aqui e acabou. Se falhou, não interessava o porquê, eu dei minha aula, eu expus o que eu tinha que expor, por que falhou? Agora não, já é de outra forma, eu já não espero a falha pra procurar, eu já vejo no dia a dia. Eu já os coloco pra fazer pequenas apresentações, tudo eu vejo a questão do esforço. Eu já não coloco uma pontuação idêntica pra todos, critérios idênticos, mas eu sei o que cada um está superando ali, a partir disso que eu vou avaliar o que cada um evoluiu, o que cada um aprendeu, eu tenho que levar em consideração as dificuldades que aquele aluno está enfrentando, e o que ele está superando (Professora Margarida).

A relação com meus alunos é boa, eles têm um carinho muito grande por mim, e eu tenho um carinho muito grande por eles, uma relação afetiva muito boa, de abraçar, de beijar, de conversar e de brincar (Professora Flora).

Os excertos das narrativas das professoras demonstram que é comum, em alguns casos, as docentes assumirem uma posição de cobrança para garantir o respeito e autoridade diante de seus alunos. Contudo, a afetividade é a

condicionante que elas acreditam ser que mais facilita o processo de ensino-aprendizagem, porque por meio da aproximação professor-aluno, é possível identificar as aprendizagens e dificuldades de cada criança. Dessa forma, consideramos importante o afeto estar presente nas práticas das professoras, pois “a afetividade [...] é essencial à constituição dos seres humanos [e] está intimamente relacionada à subjetividade a ser produzida e reproduzida” (MONTEIRO, 2002, p. 254).

Por meio dos processos de socializações entre os diferentes grupos no ambiente escolar, dois tipos de identidades podem surgir: a *identidade para si* – uma “identidade social real”, ou seja, aquela que o sujeito deseja ser ou que atribui a si próprio; e a *identidade para o outro* – uma “identidade social virtual”, aquela que é atribuída ao sujeito pelo outro, isto é, uma identidade que pode ser proposta ou imposta por outro sujeito (DUBAR, 2005). Para o autor, a identidade é resultado de constantes negociações identitárias, individuais e relacionais. Desse modo, as histórias de formação dos sujeitos são constituídas pelos sentimentos construídos a partir de seus percursos formativos, construídos individualmente e socialmente, que constituem o conhecimento de si, sendo este de caráter crítico e emancipador. O conhecimento de si revela ao indivíduo reconhecer suas crenças, expectativas, valores, atitudes e pensamentos, os quais deparam-se com suas subjetividades e identidades pessoais e profissionais:

Como profissional, me vejo uma pessoa qualificada, capacitada pra encarar qualquer escola particular, não sei te dizer pública, mas acredito que pública também não iria ficar atrás, mas, particular, qualquer uma que me chamasse, eu iria sem medo nenhum, porque a escola Amarela me deu uma base muito bacana pra sair preparada pra enfrentar qualquer escola. E me sinto uma profissional boa, capacitada, me sinto qualificada totalmente. A experiência que eu tive aqui foi muito boa, é muito boa. Eu gosto da escola, eu gosto da maneira de como a escola desenvolve o trabalho, não só com os alunos, mas também com os funcionários, porque ela não tem aquela visão só do cliente, ela também tem a visão dos funcionários, tem um lado, assim, muito bom (Professora Girassol).

Eu sou muito esforçada, dedicada, eu não consigo separar os meus alunos de mim, enquanto estou com aquela turma eu sou daquela turma, sou inteiramente deles, eles me sugam o que eles podem, estou ali pra ser sugada mesmo, acredito que isso é muito da dedicação. Quando tu te dedicas, quando tu és apaixonado pela tua profissão, tu és assim. Então é isso, eu sou dedicada. Eu trabalho muito com a afetividade, eu acredito muito nisso, de que quando o aluno gosta do professor, o aluno aprende mais, ele confia mais, e ele se sente mais seguro em dizer onde ele sente mais dificuldade. Isso é um exercício constante, porque se tu deixares, tu vais cair no livro didático, tu vais cair na mesmice, só no que eles [direção/coordenação] te mandam fazer. Então, você está se exercitando o tempo todo pra não cair na mesmice, pra não ser como os professores que

tu não admiravas, tu queres ser melhor até do que tu admiravas, tu queres ser como aqueles que te inspiraram (Professora Margarida).

Como profissional, eu sinto que eu estou conquistando meu espaço, eu estou conseguindo, aos poucos, ter um espaço. Eu estou feliz, estou me aperfeiçoando cada dia mais, cada ano que passa eu aprendo, eu vejo o que deu certo, o que não deu certo. O que deu certo, eu continuo, o que não deu, eu mudo. Eu estou disposta, todo dia, a aprender uma coisa nova, eu estou ali [na escola] para aprender junto com eles. Eu não sei tudo, ninguém sabe tudo, e isso nós conquistamos com o tempo (Professora Flora).

É por meio destes processos formativos de aprender a ser professora que as docentes concebem suas identidades profissionais. Neste sentido, percebemos que a construção de si próprio é um processo de formação interativa, pois “ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações” (MOITA, 1995, p. 115). Desse modo,

[...] o processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação (MOITA, 1995, p. 115).

Nesse sentido, ao tentar identificar o processo de construção da identidade docente, deve-se perceber a relação intrínseca entre a pessoa e o profissional. Trata-se de pensar como determinados modos pessoais relacionam-se ao profissional em seu trabalho, pois “é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional” (TARDIF, 2002, p.107).

Segundo Scoz (2011, p.28-9), a identidade pode ser compreendida como algo em construção, baseada “nos sentidos que os sujeitos vão produzindo na condição singular em que se encontram inseridos em suas trajetórias de vida e, ao mesmo tempo, em suas diferentes atividades e formas de relação”. Assim, ao construírem suas subjetividades ao longo de seus percursos pessoais, acadêmicos e profissionais, as professoras estão construindo, desconstruindo e reconstruindo suas identidades:

[Minha identidade profissional foi construída] com atropelos, com erros, porque todo mundo erra, foi construída com experiências junto a outras pessoas. Quis me espelhar em alguns professores, aqui mesmo da escola, eu vi alguns professores que tinham dinâmicas muito boas, que eu peguei pra mim. É assim, eu construí muito o meu lado profissional buscando o

melhor, sempre o melhor. Como eu te falei, se eu tiver que fazer algo, eu tenho que fazer, e fazer bem feito (Professora Girassol).

[Minha identidade profissional foi construída] com muita “cabeçada”, ainda estou dando “cabeçada”, eu ainda não cheguei no que eu quero ser, eu ainda estou “engatinhando”, eu ainda me vejo assim. Mas, até aqui, é toda uma questão de vida mesmo, desde quando você é criança até agora, tudo isso vai te montando como ser humano e como profissional, principalmente na nossa área, que nós trabalhamos com formação de pessoas. Eu não quero, por exemplo, que as crianças passem pelo que eu passei, pelas dificuldades que eu tive e, geralmente, aquelas maiores dificuldades que eu tive na sala de aula, até mesmo familiar, são as dificuldades que eu lido com eles, onde eu não quero que eles sintam, quero protegê-los de alguma forma, para que eles não passem pelo o que eu passei. Então, é questão de vivência, das experiências mesmo da vida, que foi me moldando como pessoa pra que eu quisesse ser algo diferente pras outras pessoas, que eu quisesse ser luz na vida de alguém, assim como alguns professores foram na minha. Na verdade, eu quero ser até mais, ser aquela pessoa que as crianças podem contar até pra ajudar com problemas não só em sala de aula. Às vezes, a primeira pessoa que te socorre é o professor, entendeu? Então, eu quis ser esse professor, é por isso que eu não saio [da docência] porque, se eu sair, eu não sei quem é que vai estar ali pra dar a mão pra aquela criança, pode ser alguém que não se importa, então eu prefiro está ali porque eu estou por perto. Então tudo isso foi, realmente, uma construção de vida, foi tudo que eu passei, tudo o que eu sofri, tudo eu que ralei sozinha, que eu tive que aprender, e ainda estou aprendendo (Professora Margarida).

[Minha identidade profissional foi construída] com as experiências que eu vivi como estagiária, quando eu assumi a primeira turma, assim eu comecei a construir a minha identidade, vendo, vivenciando com as outras professoras, vivenciando, por exemplo, com uma professora que fiz meu primeiro estágio, que me fez ver a educação de uma forma diferenciada, de me mostrar que, nem sempre, a sala de aula é igual como é ensinada na faculdade. Então, eu fui construindo com as experiências, com o que deu certo, com o que não deu, com o que foi frustrante, com o que foi bom, porque a sala de aula não é “mil maravilhas”, tem dias que dá vontade de jogar tudo pro céu e dizer: “Não quero, porque não é pra mim!”. Mas, aí, tu lembra das crianças, entendeu? Então, tudo foi aprendizagem pra ser quem eu sou hoje (Professora Flora).

O que podemos inferir, com base nas narrativas das professoras, é que cada uma destaca situações que se relacionam com a construção de suas identidades profissionais. Girassol coloca que sua identidade docente foi construída por meio de observações do trabalho de outras professoras, das dinâmicas que integravam os alunos, e pela busca de fazer seu trabalho com excelência. Margarida apresenta a identidade como uma construção de vida, pois com as experiências foi construindo seu lado pessoal e profissional, apontado por ela, como algo indissociável. Também apresenta que sua identidade profissional ainda está em construção, pois demonstra que está em constante aprendizagem. Flora destaca que sua identidade profissional foi construída desde seu processo de formação inicial, com ênfase no período dos

estágios, mas, sobretudo, na prática de sala de aula, com as experiências que foram positivas e frustrantes, por meio das interações com os seus alunos.

Nesse sentido, podemos afirmar que a identidade é construída ao longo da vida, por meio das interações, nas relações sociais e nas representações entre o *eu* e o *outro*, cujo professor está em um processo contínuo de aprendizagem, como ser “aprendente”. Segundo Lima (2012, p.142), “o professor ‘aprendente’ é aquele que superou as marcas de sua formação, conseguiu transgredir a ordem da escola e aprendeu a pensar sobre si mesmo - em como aprende, no que aprende, em quando aprende”. Assim, compreendemos que a identidade é constituída em um constante processo de transformação, e não como algo pronto, acabado. Isto é condição principal para a busca da valorização do profissional da docência.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE E OS DILEMAS DE PROFESSORES INICIANTES

Segundo Veiga (2012, p.13), a docência, no sentido etimológico, tem suas raízes no latim *docere*, que significa “ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender”. Segundo a autora, o registro do termo na língua portuguesa é datado de 1916, por isso, considerado recente no espaço dos discursos educacionais. De modo geral, podemos inferir que a docência é produzida pelas ações de seus atores sociais, ou seja, os docentes. Segundo Tardif e Lessard (2007), as finalidades da docência variam de acordo com a época e com a sociedade. Assim, no decorrer da história da educação, a concepção de docência foi passando por modificações.

De acordo com Tardif e Lessard (2007), a escola é o produto de uma evolução histórica que se iniciou aproximadamente no século XVI com as pequenas escolas de caridade e os primeiros colégios. Nessa época, o ensino era essencialmente uma “profissão de fé”, considerado como uma vocação. O trabalho docente é orientado por “uma ética do dever com forte conteúdo religioso, fundamentado na obediência cega e mecânica a regras codificadas pelas autoridades escolares e, muitas vezes, religiosas”, em que ensinar tinha como sinônimo “fazer obedecer” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 36). Para Nóvoa (1999), a função do professor

desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes (NÓVOA, 1999, p.15).

É apenas no fim do século XVIII e início do século XIX, com a Revolução Industrial, que a escola apresenta uma nova organização social, em que se consolida e se difunde. O capitalismo provocou transformações no modo de produção, que passou de artesanal para fabril, trazendo mudanças no cotidiano das famílias e novas exigências para o mercado de trabalho. Por conta da modernização das indústrias e das formas de organização do processo de produção, foram criadas condições para a entrada de vários membros da família nas fábricas, inclusive mulheres e crianças. A utilização desses sujeitos era bastante atrativa para um mercado que tinha como objetivo diminuir ao máximo os custos da produção, aproveitando-se da exploração de mão de obra barata (ALVES, 2006).

Devido à intensa pressão da classe trabalhadora, a utilização da mão de obra infantil nas fábricas não durou muito tempo. Segundo Alves (2006), as denúncias contra a exploração do trabalho de crianças nas indústrias colaboraram para a produção de um conjunto de normas que reduziram, gradativamente, sua jornada de trabalho, e foi tornando obrigatória sua escolarização. Assim, a escola

deixou de ser uma instituição frequentada exclusivamente pelos filhos da burguesia, dos gerentes de seus negócios e dos funcionários do Estado. Ao chegar também à classe trabalhadora, finalmente a escola se viu tomada por um movimento que começava a realizar sua necessária e irremediável universalização (ALVES, 2006, p. 141).

Iniciou-se, dessa forma, o processo de expansão da escolarização e da heterogeneidade da população que tinha acesso a educação, atendendo não só os filhos dos dirigentes da sociedade, como também os filhos dos trabalhadores. Contudo, as instituições escolares eram definidas pelo modelo escolar dualista. Segundo Alves (2006), o dualismo produzido no final do século XVIII até a primeira metade do século XIX, foi marcado pelo reconhecimento de diferentes classes sociais, justificando, dessa maneira, a criação de dois tipos de escolas que refletiam e reforçavam a estratificação social: uma para os filhos da burguesia, fundada nas artes e nas ciências modernas, e outra para os filhos dos trabalhadores, de cunho profissionalizante. Para esta última, o ensino ainda era voltado para uma ação catequética, com o objetivo de desenvolver as habilidades de ler, escrever e contar (ALVES, 2006).

Neste novo contexto social, a atividade educacional deixou o controle absoluto da Igreja para se submeter à ação centralizadora dos Estados Nacionais. Nesse período, surgiram as primeiras escolas públicas laicas para o ensino primário e foi tornando-se obrigatória a entrada das crianças na escola. A docência deixa, progressivamente, a concepção de vocação, para tornar-se contratual e salarial, um ofício.

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre (NÓVOA, 1999, p.15).

No século XX houve um aumento nas taxas de expansão escolar nas sociedades capitalistas, devido à modernização de seus sistemas produtivos. No

Brasil, por exemplo, a partir da década de 70, as oportunidades de ingresso à escola ampliaram-se, permitindo que as camadas populares tivessem acesso à educação. Essa foi uma estratégia para alavancar o desenvolvimento do país, “cuja ênfase maior incidiu sobre a instalação de uma expressiva infra-estrutura industrial” que impactou diretamente na educação (ALVES, 2006, p. 209). A intenção era criar instituições de ensino que se adequassem à modernização que o país almejava. Se o sistema educacional brasileiro expandiu-se em termos quantitativos, a sua qualidade não acompanhou esse processo.

Com o desenvolvimento das sociedades capitalistas e o crescimento de profissionais em todas as áreas - saúde, educação, justiça, indústria - a docência passou a ser discutida a partir de um molde de profissão. Nesse sentido, buscou-se a construção de uma base de conhecimento para o ensino, a qual é adquirida através de uma formação universitária de alto nível intelectual, exigindo atualizações frequentes. Logo, “a docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição de habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente” (VEIGA, 2012, p. 14). Assim, no sentido formal, podemos dizer que

docência é o trabalho dos professores; na realidade estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas. As funções formativas normativas convencionais, como ter um bom conhecimento sobre a disciplina e como explicá-la, foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho (VEIGA, 2012, p. 13).

Então, em um conceito atual, podemos inferir que a docência é o trabalho dos professores que exige um conjunto de funções que transcende a tarefa de ensinar conteúdos e ministrar aulas, devido principalmente às novas condições de trabalho e às demandas sociais que o século XXI impõe: a desregulamentação social e econômica, as ideias e práticas neoliberais, a globalização, as novas tecnologias, a diversidade cultural, a inclusão de pessoas com deficiência, entre outros. Frente a essas mudanças sociais vivenciadas, a docência requer cada vez mais formação profissional e especializada para seu exercício, logo o professor deve possuir conhecimentos específicos para exercê-la e tentar atender as exigências e inovações da sociedade contemporânea. Dessa forma, segundo Esteve (1999), há um aumento das exigências que se fazem ao professor, em que este assume um número cada vez maior de responsabilidades.

Para além de saber a matéria que *lecciona*, pede-se ao professor que seja facilitador de aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e *afectivo* dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc. (ESTEVE, 1999, p.100).

Assim, o professor deixa de ser um transferidor de conhecimentos prontos e se constitui em “sistematizador de experiências”, passando a ser “um formulador de problemas, provocador de situações. Arquiteto de percursos, enfim agenciador da construção do conhecimento na experiência viva da sala de aula” (VEIGA, 2012, p. 31). A própria LDB/1996, em seu artigo 13, prevê incumbências para os professores que agrega novos elementos que tornaram a docência ainda mais complexa:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, art. 13).

Diante dessas atribuições, o professor “deverá ser capaz de adaptar-se às mudanças, de trabalhar com a criatividade, com o novo, com as novas tecnologias, com a incerteza, com a reflexão” (KULLOK, 2000, p. 12), sendo um dos profissionais que mais possui a necessidade de buscar novos conhecimentos para dar conta da complexa tarefa que exerce. Contudo, segundo Marcelo García (2013), as instituições escolares estão longe de ajustarem-se as novas necessidades atuais da sociedade, tanto em sua estrutura, como em seu conteúdo.

De acordo com Nóvoa (1999), um dos elementos que geram processos de exclusão e crise docente envolve a utilização das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) nas práticas de professores. Embora, atualmente, a sociedade mundial seja caracterizada pela “era da informação” e pelo uso de equipamentos tecnológicos, a introdução das TICs nos espaços escolares é algo muito distante. Segundo um estudo realizado na Espanha e revelado por Marcelo García (2013), as principais razões que os professores alegam para não usarem as tecnologias na escola são: por não terem acesso as tecnologias necessárias; por não possuírem habilidades para utilizá-las; por considerarem que não são úteis para a sua

disciplina; e por não serem uma prioridade na escola em que trabalham. Segundo o autor, os resultados desse relatório são consistentes com pesquisas realizadas em outros países, que mostram a dificuldade que os docentes sentem ao tentarem integrar a tecnologia em seu trabalho.

Outra exigência que passa a ser demanda no século XXI envolve a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva¹⁵. Segundo a LDB/1996, em seu art. 58, a educação especial é uma modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, nas redes regulares de ensino, para alunos com deficiência. Assim, para se trabalhar com a educação especial no ambiente escolar, é necessário ser assegurado a esses estudantes, metodologias e práticas pedagógicas que favoreçam seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Contudo, é comum que o professor, que tenha em sua classe alguma criança com deficiência, não ter a clareza sobre as teorias pedagógicas adequadas para a especificidade desse aluno. Isso pode ser resultado de sua precária formação inicial, que contribui para o desconhecimento dos pressupostos teórico-metodológicos da educação inclusiva e dificulta sua implantação nas instituições escolares (GLAT; PLETSCHE, 2012).

Segundo Imbernón (2011, p. 46), para o exercício docente, inúmeros fatores influenciam como “o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente [...] e, é claro, a formação”. Para o autor, os modelos de formação de professores não são concebidos de maneira isolada das políticas educativas de um determinado momento histórico e social. Assim, julgamos importante apresentar uma síntese histórica de como se estruturou as políticas de formação de professores no Brasil durante meados do século XIX até o início do século XXI, conforme o quadro a seguir:

¹⁵ A educação especial organizou-se, tradicionalmente, como um atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, que levou à criação de instituições especializadas e classes especiais. Com a criação de documentos legais e orientadores da Política de Inclusão Escolar, como as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” e a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, a educação especial passou a integrar a proposta pedagógica da escola regular e a atuar de forma articulada com o ensino comum, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008b).

Quadro 5 – Síntese histórica da formação de professores no Brasil

| Período | Marco histórico |
|--|--|
| Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890) | Cursos específicos para o ensino das “primeiras letras” por meio da criação das escolas Normais. Nesse período, os professores eram obrigados a se instruírem pelo método do ensino mútuo, às próprias custas. O que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. |
| Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932) | Reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo. A reforma foi marcada pela centralização do preparo dos novos professores nos exercícios práticos de ensino. |
| Organização dos Institutos de Educação (1932-1939) | Reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933, transformando a Escola Normal em Escolas de Professores, pensadas e organizadas de maneira a incorporar as exigências da Pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico, rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente. |
| Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971) | Os Institutos de Educação foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação. No entanto, os cursos foram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor. |
| Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996) | Desapareceram as Escolas Normais e em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante. |
| Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) | Os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, promovendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. Foi atribuído ao curso de Pedagogia, após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais, a formação de professores para a educação infantil e do ensino fundamental, além de formação de gestores. |

Fonte: Saviani (2009, p. 144).

Como podemos visualizar no quadro anterior, a formação de professores passou por várias reformulações nos últimos dois séculos. Em meados do século XIX, a docência não possuía um estatuto próprio, assim a formação de professores ocorria na própria escola, junto a um professor mais experiente, em uma lógica de mestre e aprendiz. Entre o final do século XIX e meados do século XX, a formação de professores passou a ser realizada nas escolas normais, prevalecendo uma lógica de preparação teórica e pedagógica, em articulação com escolas de aplicação, onde eram realizados os estágios. Somente nas últimas décadas do

século XX, a formação de professores adquiriu progressivamente um estatuto superior, de nível universitário (NÓVOA, 2013).

Atualmente, a política de formação de professores é amparada por Legislações, Resoluções, Pareceres que deram-lhe uma nova configuração, principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/96. Segundo o seu artigo 62, a formação dos professores, para atuarem na educação básica,

[...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, art. 62) ¹⁶.

Com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, a formação de professores foi redimensionada, ampliando o campo de atuação do pedagogo. Segundo o artigo 4º dessa resolução,

o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, art. 4º).

Segundo Gatti (2010), os licenciandos em pedagogia que ingressaram no curso após essa Resolução de 2006, apresentam uma formação mais aligeirada e multifacetada, devido a pouca articulação entre os aspectos teóricos e práticos da docência. É justamente essa dicotomia entre teoria e prática que, geralmente, contribui para o sentimento de despreparo nos primeiros anos de atuação profissional, em que o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes encontram-se comprometidos.

¹⁶ Redação dada pela Lei nº13.415, de 2017.

Entendemos por professor iniciante, o profissional que encontra-se nos primeiros anos de atuação na carreira docente (HUBERMAN, 1995; PERRENOUD, 2002; TARDIF, 2002; CAVACO,1999). A fase inicial da carreira docente pode ser considerada como “[...] um período realmente importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (TARDIF, 2002, p.84). Assim, devido sua peculiaridade, a atual política educacional brasileira reconhece a necessidade de apoio a esses profissionais que estão no início do exercício docente. Um bom exemplo disso está no Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014b). Este dispositivo legal apresenta diretrizes para a formação dos professores e as ações a serem feitas na educação básica do país e, assim, criam modelos de professor e de escola, principalmente nos cursos de formação de professores, sendo uma etapa essencial do percurso profissional do professor (PERRENOUD, 2002).

Ao tratar da existência de planos de carreira aos profissionais da educação na meta 18, estipula na estratégia 18.2 implantar nas redes de educação básica e superior, “acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar [...] curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do(a) professor(a)” (BRASIL, 2014b, p.82).

Outra ação formativa presente no PNE (2014-2024) é ampliar programas de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, aprimorando a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica. Entre esses programas está o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Implementado pelo Decreto nº 7.219, em 24 de junho de 2010, o PIBID é um programa, criado pela CAPES, que “tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2010, art. 1º). Um dos objetivos do PIBID é inserir os estudantes de licenciaturas no cotidiano das escolas, contribuindo para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes.

Embora este programa não seja destinado aos professores em início de carreira, ele é uma iniciativa que apresenta possibilidades na aproximação e identificação do futuro professor com seu campo de trabalho, ainda no período de

formação inicial, favorecendo a aproximação entre universidade e escola (CORRÊA; PORTELLA, 2012).

Para Diniz-Pereira (2013), a profissão docente não é mais tão atrativa aos jovens brasileiros devido ao seu atual quadro – baixos salários, más condições de trabalho, formação com déficits. Assim, os impactos previstos pelo PIBID devem recair sobre a diminuição da evasão e aumento da procura pelos cursos de licenciatura.

Segundo André (2012), esse programa permite uma maior interação entre os diversos atores sociais ligados à educação escolar, como os alunos de licenciaturas, professores das universidades, assim como os professores das escolas, onde estes acompanham as atividades dos bolsistas no espaço escolar, atuando em articulação com o formador da universidade. A dinâmica de aproximação entre licenciandos e escolas gera um ambiente válido para a criação de soluções, pois todos os envolvidos são beneficiados.

É notório que, com a implementação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), houve um avanço nas discussões educacionais em termos de valorização e formação dos profissionais da educação básica, inclusive os que estão iniciando na docência e os futuros professores, embora ainda haja dificuldades de colocar em prática as metas e estratégias dessa legislação.

Assim, apesar dos avanços nos parâmetros legais atuais, que estipulam melhorias para a formação e valorização de professores da educação básica, o ensino continua direcionado para práticas antigas, com condições de trabalho ainda em situações instáveis – baixos salários; intensificação dos trabalhos docentes, através de exigências por parte das autoridades políticas, que tratam esses profissionais como trabalhadores das indústrias, isto é, como uma mão de obra flexível e barata (TARDIF, 2013).

Nessa perspectiva, na atual conjuntura econômica e social, é inevitável o acirramento das exigências feitas aos professores e à escola, pois as mudanças econômicas e sociais da sociedade interferem diretamente no trabalho desses profissionais. Segundo Frigotto (2011), a primeira década do século XXI foi marcada pelas concepções e práticas educacionais mercantis típicas da década de 1990, por meio do controle de conteúdo do conhecimento, dos métodos de sua produção, da autonomia e da organização docente. A partir desse processo foram criados maiores

mecanismos de controle e de prestação de contas aos docentes, submetidos a sistemas de incentivos por resultados de aprendizagem de seus alunos e, assim, promovendo dispositivos que desqualificam o trabalho docente.

Desse modo, os professores estão cada vez mais numa posição de expectadores em sua profissão, com pouca autonomia em seu trabalho, tendo em vista que as diretrizes sobre a profissão e formação docente são geralmente definidas por grupos externos ao processo – pesquisadores do ensino superior, especialistas, formuladores de políticas educacionais, entre outros (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001). É evidente que a presença desses grupos trouxe um enriquecimento ao campo educacional, mas à custa de uma perceptível marginalização dos professores. Nesse sentido, há uma dificuldade por parte dos professores em definir suas reais funções, “resultante da insegurança acerca do que deve saber, ensinar e como ensinar” (GUESTA, 2005, p.73), gerando assim uma crise de identidade docente.

Esse contexto torna-se mais preocupante com os professores em início de carreira, fase onde é intenso o “choque de realidade” sentido por eles na entrada na profissão, devido sua formação inicial estar estruturada num saber idealizado de professor, aluno e escola. Nesse sentido, acreditamos que os professores em início de carreira se veem diante de dilemas específicos de sua condição profissional, causados por seus primeiros impactos na realidade escolar.

Dessa maneira, nesta seção será apresentada a forma como as professoras colaboradoras da pesquisa vivenciam e lidam com os dilemas e os desafios em suas atividades profissionais, utilizando como embasamento teórico, o estudo de Huberman (1995) a respeito das fases da carreira docente.

2.1 PROFESSORES INICIANTES: OS PRIMEIROS IMPACTOS COM A REALIDADE PROFISSIONAL

Segundo Marcelo García (1999), a carreira docente passa por diferentes fases, que representam várias exigências de cunho pessoal, profissional, organizacional, contextual, psicológica, entre outros. Contudo, não há um consenso por parte dos autores em definir quando o professor deixa de ser iniciante, devido à situação desse profissional ser transitória e situacional. Os períodos variam de três, cinco, e sete anos de experiência docente (TARDIF, 2002). Com base no estudo de

Huberman (1995), que aborda sobre os ciclos de vida dos professores, o início da carreira docente pode ser compreendido até o sexto ano de experiência profissional. Durante esses seis anos de carreira, os professores iniciantes passam por duas fases: exploração e estabilização.

Figura 2 – Fases do início da carreira docente



Fonte: Huberman (1995).

A fase de exploração (um a três anos de carreira) é caracterizada pelo confronto inicial à complexa realidade do exercício da profissão, podendo ocorrer, o desencantamento pela docência (TARDIF, 2002). É nessa fase que surgem os estágios de “sobrevivência” e “descoberta”. Segundo Huberman (1995, p.39), o aspecto da sobrevivência

traduz o que se chama de vulgarmente o ‘choque do real’, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o *tactear* constante, a preocupação consigo próprio [...], a distância entre os ideais e as realidades *quotidianas* da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material *didáctico* inadequado, etc.

Como podemos inferir, a “sobrevivência” relaciona-se as dificuldades que os professores iniciantes vivenciam nos primeiros anos na profissão docente, caracterizado pelo “choque com a realidade” ou “choque do real”. Essas expressões estão relacionadas ao processo de socialização profissional do professor em suas primeiras experiências na profissão. Segundo Silva (1997), citando Veenman, o chamado "choque da realidade" refere-se à situação que muitos professores

atravessam na fase inicial da carreira docente, sofrendo com seus primeiros impactos na realidade escolar.

Por outro lado, o aspecto da descoberta é caracterizado como o “entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 1995, p.39). Compreendemos também esse estágio como a busca de soluções para a confrontação inicial enfrentadas pelos professores iniciantes, por meio da superação dos desafios encontrados nos primeiros contatos com a profissão docente. A “sobrevivência” e a “descoberta” são vividas paralelamente, sendo a última motivadora para suportar a primeira.

Já a fase de estabilização (de quatro a seis anos de carreira), é caracterizada pelo estágio do “comprometimento definitivo” ou da “tomada de responsabilidades” (HUBERMAN, 1995). Nessa fase surge um sentimento de confiança e de “conforto”, no qual o professor preocupa-se menos consigo mesmo e mais com os objetivos didáticos. Segundo Tardif (2002), o professor sente-se mais à vontade para enfrentar situações complexas e inesperadas e manifesta um interesse maior pelos problemas de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a fase de estabilização é acompanhada pela consolidação de um repertório pedagógico, onde o professor encontra um estilo próprio de ensino e um domínio maior dos diversos aspectos do trabalho pedagógico.

O início da carreira também é marcado por um reajuste nas expectativas e percepções dos professores antes de sua entrada na profissão. Com o “choque de realidade”, os professores iniciantes passam a questionar sobre a visão idealizada de alunos e até mesmo de professor ideal. Segundo Perrenoud (2002), os professores iniciantes apresentam representações sociais da profissão que sofrem transformações com a entrada na carreira docente. Boa parte dos problemas sentidos pelos iniciantes são resultados de um tipo de saber idealizado, isto é, da representação idealizada de escola e aluno, estruturada, geralmente, nos cursos de formação inicial (HUBERMAN, 2002).

Nessa perspectiva, os primeiros anos de docência envolvem adentrar num campo complexo: “o da dicotomia entre os saberes acadêmicos, construídos no campo de formação, e os saberes escolares, construídos no espaço de atuação”.

(LIMA, 2012, p.139). Segundo Cunha (2007), o 'saber profissional' dos professores é formado não por um 'saber específico', mas por vários 'saberes' de diferentes origens, assim, o saber docente é "um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (TARDIF, 2002, p. 36). O referido autor destacou que geralmente há uma distância entre os saberes experienciais e os saberes universitários, acarretando ao professor à rejeição da formação teórica adquirida na universidade e/ou adaptações de certos conhecimentos universitários a fim de incorporá-los à prática.

Acreditamos que é nessa desarticulação entre universidades x escolas que podem ser concebidos os principais dilemas de professores em início de carreira, vivenciando, assim, o chamado "choque com a realidade. De acordo com Lima (2012, p. 144), os dilemas profissionais fazem parte do cotidiano dos professores e estão relacionados às incertezas, as instabilidades e aos conflitos de valores presentes cotidianamente no trabalho docente. Assim, com base em Zabalza (1994, p.61), compreendemos os dilemas dos professores como "todo o conjunto de situações bipolares ou multipolares que se apresentam ao professor no desenrolar da sua atividade profissional". Essas situações dilemáticas são caracterizadas pelas tomadas de decisões que os professores precisam exercer no contexto imprevisível da sala de aula. Assim, os dilemas podem ser compreendidos como

vivências subjetivas (não as situações externas), os conflitos interiores, cognitivos e práticos, ocorridos em contextos profissionais e em relação aos quais o professor equaciona duas ou mais alternativas (de ação e/ou de valoração) (CAETANO, 1997, p. 194).

Para Caetano (1997), os dilemas presentes nas atividades docentes podem gerar tensões emocionais no professor, que busca o equilíbrio no campo de trabalho por meio de suas ações, decisões e resolução de conflitos. Assim, compreendemos que os dilemas vivenciados pelo professor, principalmente no início da carreira, não são fáceis de serem superados, embora seja nesse entorno que os professores iniciantes (re)constroem sua identidade profissional, pois as situações dilemáticas podem ser fontes de inquietação e de mudanças em suas práticas profissionais, como bem ressalta Nóvoa (1995, p.16, grifo do autor): "a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na

profissão [...] realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*”.

2.2 OS DILEMAS PROFISSIONAIS DAS PROFESSORAS INICIANTES

Identificamos nas narrativas das professoras algumas situações que aproximam-se das que Huberman (1995) apresenta a respeito do estágio da “sobrevivência” ou “choque com a realidade” e que causam dilemas profissionais às professoras iniciantes.

Segundo Tardif (2002), o professor iniciante, por sentir a necessidade de ser aceito pelos alunos, colegas, diretores de escolas e pais de alunos, acaba tendo como foco ele mesmo, pois coloca à prova suas competências para exercer a profissão. Assim, “sobressai como característica [...] a insegurança e a falta de confiança em si mesmo (MARCELO GARCÍA, 1998, p. 63).

O maior desespero de todos, foi a colação [de grau] daqui. A colação é bem puxada, nós que organizávamos tudo, confecção dos brindes, fazer as listas do que ia ficar na mesa dos alunos, tudo muito trabalhoso. Então, foi uma experiência que eu nunca tinha vivido antes, que eu vivi aqui, que eu entrei em desespero, em pânico. Ficava com medo de não conseguir fazer, de algo sair errado, de errar, de me chamarem atenção (Professora Girassol).

Quando encarei a minha primeira turma foi muito desafiador porque eu tinha muito medo de acontecer algo errado. Nesse primeiro momento, fiquei muito preocupada em como ia ensinar, como ia encarar os pais. Na minha primeira reunião pedagógica, lembro que fiquei muito nervosa: “Ah, meu Deus, como é que vai ser?” Ao mesmo tempo, senti muita emoção quando assumi a turma, foi a sensação de dever cumprido: “Nossa, consegui uma turma, tenho uma turma pra dizer que é minha turma!” Fiquei muito entusiasmada, querendo mudar algumas coisas, querendo mudar (Professora Flora).

Inferimos, com base nas narrativas das docentes, que os primeiros anos de experiência profissional envolvem processos de aprendizagem intensa, aproximando-se do estágio de sobrevivência e descoberta profissional, pois demonstra os sentimentos de insegurança e do medo de errar. Embora os professores iniciantes dediquem horas no espaço escolar, seja como alunos da educação básica, ou nos momentos dos estágios dos cursos de formação de professores, eles adentram ao um mundo estranho e desconhecido quando começam a ensinar, como bem ressalta Lima (2012, p.144-5): “ensinar [...] é como se ‘lançar numa aventura’: não se sabe ao certo o que se vai encontrar pelo caminho e como cada obstáculo será vencido”.

Concomitantemente ao processo de angústia e insegurança, Flora também sentiu os sentimentos de realização e satisfação por estar exercendo a profissão docente, caracterizando, assim, o estágio da descoberta, em que serve de motivação e faz com que os professores iniciantes suportem esse momento de inconstância pessoal e profissional. É a descoberta que contribui para que o professor permaneça na docência. Assim, tornar-se professora acarretou em um amálgama de emoções para Flora, como empolgação, apreensão e insegurança, quando se deparou com as situações inerentes ao trabalho docente.

Outro dilema apresentado pelas professoras iniciantes foi o que envolveu o manejo do ensino, que é um dos principais elementos que fazem parte da gestão da sala de aula, pois envolve a organização e a logística para o efetivo funcionamento do trabalho escolar (ALEXANDER, 1971 *apud* MARIN; GOMES, 2014). Tais tarefas incluem: o cuidado com o ambiente, planejar e organizar as atividades, construção de materiais didáticos, entre outros. Algumas ações envolvendo o manejo do ensino foram evidenciados como uma das principais dificuldades das professoras iniciantes:

Na escola em que estagiei, a professora [tutora] não fazia plano de aula, diário de classe, nem plano de curso, quem fazia tudo era a diretora. Então, ela que tinha o diário e anotava tudo que era pra ser feito por nós, então ninguém se preocupava com isso. Então, quando cheguei aqui, que me entregaram o diário de classe e o plano de aula, fiquei desesperada, eu disse: “Meu Deus do Céu, como vou fazer isso?” Só que tinha uma coordenadora, muito boa, que me ensinou tudo sobre isso, demorei a fazer. Ela me deu uma aula, sentou na minha sala e disse: “Vou te explicar tudo, senta aí”. Me deu aula aqui no quadro. Foi assim que consegui fazer tudo direitinho. Quando entrei na escola, já peguei essa parte pronta, a parte do plano de curso já estava pronta, só precisava colocar em prática. Agora, o diário de classe, o plano de aula, eu tinha que fazer mesmo. Essas foram as minhas primeiras dificuldades que encontrei (Professora Girassol).

Quando tinha os eventos [da escola], tentava me inserir pra ver as outras pedagogas, tentava aprender um pouquinho com elas, porque cheguei e não sabia cortar [o papel] EVA, não sabia fazer quase nada, e elas sabiam fazer tudo. Ficava olhando admirada: “Como é que elas conseguem fazer isso?” Eu ia cortar um EVA, estragava toda a folha e não tinha quem me ajudasse. Geralmente, a coordenadora me dava os materiais no dia anterior para que pudesse levar pronto no outro dia. Quando tinha que enfeitar a sala, eu fugia, não fazia (risos). Como eu era da tarde, era a mesma sala usada de manhã, então a professora da manhã fazia e eu dava meu jeito de não fazer porque não sabia (Professora Margarida).

Logo quando cheguei na escola, a coordenadora pediu pra nós fazermos um painel na frente da escola, pensei: “Meu Deus, como é que vou fazer isso? Eu não sei, não tenho habilidade pra desenhar!” Então, não fiz, falei pra ela: “Não tenho como fazer porque não tenho habilidade pra fazer nada no [papel] EVA”. Eu não sabia nem cortar o EVA, na verdade, eu picotava todo o papel. Uma das professoras tentava me ajudar e dizia: “Não é assim, presta atenção como é que tu tens que cortar! Tu não tens que tirar a tesoura do EVA”. Eu respondia frustrada: “Ah, não consigo, não vou

conseguir!” Só que depois, é aquela coisa, acredito que quando você quer, e coloca na sua cabeça: “Eu vou fazer! Eu vou conseguir!”. Fui tentando até acertar. Hoje em dia, eu mesma faço a decoração da minha sala, tudo sou eu que faço (Professora Flora).

Margarida e Flora apresentaram como desafios iniciais da profissão a decoração da sala de aula e atividades que exigiam das docentes habilidades motoras, como cortar e desenhar. Flora, por ter pouca experiência profissional, sentia-se insegura e, geralmente, pedia ajuda da direção ou dos professores que já estavam há mais tempo na escola. Segundo Marcelo García (1998), a escola, em busca da unidade no trabalho, deve desempenhar papel fundamental no serviço aos professores em início de carreira, ajudando-os a abordar os problemas para possibilitar o fortalecimento da autonomia desses profissionais. Já Margarida, que trabalhava em um turno separado das demais pedagogas, sentia-se isolada em seu primeiro ano profissional e não ganhou apoio de outros professores ou da coordenação para lidar com essas dificuldades.

Segundo Souza (2006), nos primeiros anos de exercício profissional é comum que o professor sinta-se isolado, sem ninguém pra dialogar, para partilhar dúvidas e incertezas, que o ajude a superar os dilemas da profissão docente que cada vez exige mais do professor. Segundo Marcelo García (1998), as condições de trabalho encontradas pelos professores no local de trabalho, o apoio que recebem e as relações favoráveis que vivenciam são ações que podem tornar o início da carreira docente empolgante ou desafiador.

Outra situação que desencadeou o estágio de “sobrevivência” nas professoras em início de carreira, relacionado ao manejo de ensino, foi relatado por Girassol, sobre os aspectos da organização e coordenação da ação docente, como a elaboração de planos de aula e lidar com o diário de classe. A professora apontou que na escola que era auxiliar, os planos de aula, de curso, os diários de classe e todas as anotações referentes ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, eram feitos pela diretora da escola. Assim, quando passou a atuar como professora, não possuía competências e habilidades para elaborá-los, nem conhecia a importância dos mesmos para seu trabalho em sala de aula.

Para Alves e Araújo (2009), o planejamento escolar deve ser uma atividade frequente do professor, como um processo de reflexão da prática docente e não como uma atividade mecânica, direcionada para o preenchimento de formulários de

maneira burocrática e totalmente técnica. Nesse sentido, é fundamental que a ação de planejar as atividades desenvolvidas na escola seja discutida nos cursos de formação de professores e nas próprias escolas, para que não haja dúvidas sobre a importância dessa ação para a qualidade do ensino.

Contudo, com as transformações ocorridas na sociedade brasileira no cenário da globalização e do neoliberalismo, algumas medidas foram adotadas apresentando a exclusão dos professores do processo de decisão, por meio da divisão técnica do trabalho. Dessa forma, ampliou-se a divisão do trabalho pedagógico nas instituições escolares entre os que pensam e os que executam, sendo os professores vistos como “tarefeiros, cumpridores de programas, de conteúdos parcializados e fragmentados no processo de ensino” (SOUZA, 2006, p. 30).

A mediação didática foi outro dilema presente nas narrativas das professoras colaboradoras. Ela envolve a relação estabelecida entre professor-aluno e os objetos de conhecimento. Segundo Lima (2012, p. 145), a mediação didática

é um dos aspectos que mais angustiam os professores no desenvolvimento de sua ação docente, pois a mediação didática inclui um conjunto de interações e, como sistema didático, insere-se em sistemas mais largos; essa mediação depende da relação estabelecida entre o professor e seus alunos e da relação didática estabelecida de modo disciplinar ou interdisciplinar entre esse professor e os objetos de conhecimento.

Pode-se afirmar que “a mediação didática, portanto, desenvolve-se por meio dessa ação, na qual se situam o professor, seus instrumentos de ensino e as situações de aprendizagem que organiza” (LIMA, 2012, p.145-6). As professoras iniciantes apresentaram em suas narrativas acontecimentos diferentes envolvendo essa relação.

Eu recebi uma aluna com síndrome de *down* na minha turma. Era o primeiro ano que ela estava estudando, a primeira escola, o primeiro contato dela fora do ambiente familiar, o primeiro contato com pessoas estranhas. Então, foi aí que eu balancei, fiquei desesperada. Primeiro, a minha sala era uma sala aberta e toda hora passava gente, distraindo os alunos. Então, eu tinha que ter muito domínio de turma para eles ficarem sentados e conseguir passar a atividade, desenvolver meu trabalho. E com a L., ela era muito inquieta, mas, até entendia, tudo era novo para ela e estávamos em uma sala aberta, que víamos as crianças passando o tempo todo. Então, ela subia na mesa, não sentava, queria andar, correr, ir para o parquinho. Sabe, a primeira semana que ela chegou foi muito cansativa para mim, ia para casa e pensava: “Meu Deus, não vou conseguir. Senhor me ajuda!”. Foi um trabalho muito árduo, porque tinha que está o tempo todo vendo se ela queria fazer xixi, porque ela não falava. Foi através dela que eu fiquei muito inquieta, não tens noção: “Meu Deus, me mostre um caminho, como é que eu vou trabalhar com essa criança?” Fiquei muito desesperada, porque não

queria excluí-la da minha sala, mas eu também não sabia como trabalhar com ela, queria que ela desenvolvesse algo. Para piorar a situação, a mãe dela a limitava muito, tinha muito cuidado com ela, tanto que ela ficou uma semana na porta da sala nos observando, já pensou? Uma mãe ficar uma semana ali fora me olhando o tempo todo, a porta aberta e eu dentro da sala de aula com a L. pulando, entendeu? Então, não me sentia a vontade nem para ser um pouco mais firme com ela. Ficava muito difícil até para desenvolver um trabalho com ela (Professora Girassol).

A minha turma da tarde, é uma turma desafiadora, é a que me proporciona maior trabalho. Tem metodologias que são específicas da tarde, tanto o acordar, tanto o chegar, tanto o acolher. Não são todos, são uns cinco, mas são esses cinco que fazem toda a diferença na minha vida. Os meninos não sabem ler, não conhecem o alfabeto, não reconhecem as letras, como é triste! Além disso, percebi que não tenho apoio dos pais, então eu que tenho que fazer por eles. Nós chamamos a mãe, ela diz que vai dar uma solução e tudo. Então, sozinha, não posso mudar, entendeu? Dou chances, vejo que eles querem aprender, então levo coisas diferenciadas pra eles, mas vejo que a mãe não está dando apoio, não está dando suporte. Eles não pensam: “É o meu filho! A única coisa que posso deixar pro meu filho é a educação, o ensino, é o que ele vai aprender”. Eles não conseguem ter essa visão. Nós vemos que eles estão errando, mas não podemos fazer nada também, eu não posso fazer nada. Mas, é muito triste, porque mexe conosco, mexe com o nosso profissional (Professora Flora).

Girassol aponta que sua dificuldade ocorreu quando recebeu em sua turma uma aluna com Síndrome de *Down*. Já Flora era com alunos com dificuldades de aprendizagem. De acordo com Castro (1995), ao serem abordados sobre os principais desafios encontrados ao ensinar, geralmente os professores iniciantes destacam saber lidar com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem ocasionadas por problemas físicos, emocionais, intelectuais ou sociais. No caso de Girassol e Flora, essas situações tornaram-se mais desafiadoras porque, para a primeira, havia uma intervenção muito forte da mãe da criança em seu trabalho, pois era super-protetora e ficava na porta observando a filha e, para segunda, era a falta de apoio dos pais dos alunos que dificultava o desenvolvimento de seu trabalho com eles.

Foi a partir dessa dificuldade que Girassol decidiu pesquisar mais sobre a especialidade da aluna, resolvendo fazer sua Pós-Graduação em Educação Especial. Segundo Nóvoa (1995), formação inicial e continuada do professor implica formar-se, buscar novos conhecimentos que respondam aos desafios, incertezas e angústias presentes em seu trabalho. Devido à formação inicial de Girassol não ter proporcionado uma base suficiente para trabalhar com a educação especial, ela a buscou por meio da formação continuada, neste caso, a Pós-Graduação *Lato Sensu*.

Eu sabia que tinha que fazer atividades diferenciadas com ela, só que não sabia como avaliá-la. Então, era nesse ponto que eu tinha dificuldade: “Como vou poder avaliá-la?” Foram essas coisas que, a princípio, me deixou muito preocupada. Na época que a L. entrou na escola, a coordenadora estava saindo, então não tinha alguém que pudesse me dizer de que forma eu poderia está trabalhando com ela. Só vim perceber que os avanços dela eram diferenciados depois que estudei alguns autores da área da educação especial, quando iniciei a pós. Entendi que não poderia equiparar o desenvolvimento dela com o desenvolvimento das outras crianças. Foi daí que pude perceber que ela tinha avançado, mas é claro, diferenciado dos outros alunos, eu não poderia avaliá-la da mesma forma que avaliava os outros alunos (Professora Girassol).

De acordo com o excerto da narrativa de Girassol, o processo de avaliar a sua aluna com síndrome de *down* acarretou dificuldades e incertezas, até porque não tinha algum profissional que pudesse apoiá-la nesse sentido. Segundo Lima (2012), o que se vê nas escolas são formas padronizadas de avaliação atribuídas por meio de notas e outros modelos de classificação homogeneizadora. Assim, avaliar os alunos com ritmos de aprendizagem diferenciados

constitui um dos dilemas evidenciados pelos professores no aspecto da mediação didática [...] a ideia que se tem é de que os professores não sabem ao certo o que fazer, porque não sabem também o que é necessário priorizar para cada grupo de alunos, ou seja, seu dilema está em não saber identificar “o quanto já sabe” cada um de seus alunos, para propor situações adequadas de mediação didática considerando o tempo de aprendizagem (LIMA, 2012, p. 146).

De acordo com Guarnieri (2005), é comum serem direcionadas aos professores iniciantes as turmas consideradas mais difíceis de uma escola, geralmente, classes que apresentam variados casos de alunos com dificuldades ou ritmos de aprendizagem bem diferenciados. Essa situação foi apresentada nas narrativas das professoras Girassol e Margarida como outro dilema profissional:

A primeira turma que fecha é a da professora mais antiga da escola, então, vêm mais alunos de outras escolas pra mim, é onde eu sinto muita dificuldade, porque tem aluno que vem e não sabe copiar do quadro, tem aluno que não sabe o que é letra A, e fico desesperada: “Como é que uma criança do 1º ano não sabe o que é letra A?” Tenho que voltar, fazer todo um trabalho da Educação Infantil, até chegar onde tenho que trabalhar, que é o 1º ano, a questão da leitura e da escrita. É muito difícil, é onde me desespero. Por isso que digo, que aqui, o 1º ano é o peso. É bem complicado (Professora Girassol).

Quando cheguei na escola, na véspera de iniciar o ano letivo, todas as professoras da escola já tinham escolhido suas turmas, sobrou pra mim a turma “bomba”. Era uma turma de 27 crianças de 5º ano, na época, a sala não tinha ar condicionado e era muito fechada. Eram só sete meninas, a maioria meninos, maiores do que eu, pareciam que tinham tomado fermento. Então, foi muito complicado, é uma idade que eles, mesmo com dez anos, já estavam entrando na pré-adolescência. Como eu era muito novinha, alguns até achavam que podiam ter alguma intimidade. Essa foi

uma das minhas maiores dificuldades, a questão da minha idade. Muitos pais também achavam que eu não ia dar conta por causa da minha idade. Iniciei na escola com vinte e dois ou vinte e três anos, e eles achavam que eu tinha dezenove. Eu era bem magrinha, aparentava ter menos ainda, então eles achavam que eu era bem mais nova. Por incrível que pareça, sempre me deram turmas assim, as mais difíceis, sempre, até hoje. A turma que estou agora também é considerada a “terror” da escola, aquela que nenhum professor aguenta. Sempre caio nessas turmas, desde o estágio (Professora Margarida).

Em suas narrativas, as docentes revelaram algumas dificuldades que ainda sentem em suas atividades docentes. Girassol relatou que sua principal dificuldade está nos alunos que vêm de outras escolas e que sentem a mudança de rotina e ambiente escolar que cada escola apresenta. Assim, a fase de adaptação dos alunos novos torna-se mais difícil pela transição da dinâmica da educação infantil (Jardim II) para o ensino fundamental (1º ano), pois, geralmente, as crianças chegam muito imaturas no 1º ano.

Girassol tenta superar tal dilema por meio do diálogo com as professoras do Jardim II: *“Como os alunos chegam muito dependentes, procuro conversar com as professoras do Jardim II, para trocarmos experiências”*. Segundo Kramer, Nunes e Corsino (2011), ambas as etapas da educação básica exigem estratégias de transição e devem favorecer a aquisição e/ou construção de conhecimentos, além da criação e imaginação de crianças. Assim, é essencial que as instituições de ensino incentivem estratégias de transição para essas duas etapas da educação básica e, por conta disso, é fundamental o papel dos diretores, coordenadores e supervisores das escolas acompanharem o trabalho dos professores e colaborarem também na identificação dos problemas para serem analisados coletivamente, com o objetivo de pensar, discutir e problematizar as situações que emergem na prática dos docentes, decidindo sobre o que compete à educação infantil e aos primeiros anos do ensino fundamental.

Para Margarida, há uma preferência por parte da direção da escola em lotar os professores mais antigos em turmas mais “tranquilas”, enquanto para os novatos as “piores” turmas, como uma forma de encarar a realidade desafiadora do trabalho do professor: *“Os que já estão aqui, eu vou dar preferência, vou escolher as turmas mais tranquilas, já sofreram muito, coitados* (Professora Margarida).

Segundo Freitas (2013), um dos objetivos centrais a ser alcançado pelas políticas educacionais, por meio do PNE, está em mudar radicalmente a maneira

como os jovens iniciam na carreira docente, para que eles sintam-se motivados a permanecer na profissão. Desse modo, algumas condições básicas são necessárias para enfrentar tal desafio:

Assumir escolas e turmas menos desafiadoras; adotar mais horas para estudos e planejamentos e menos horas em sala de aula; angariar apoio dos colegas mais experientes por meio de planejamentos coletivos; institucionalizar nas escolas espaços de discussão e análise coletiva da prática docente (DINIZ-PEREIRA, 2013, p.226).

Podemos referendar outras ações necessárias para colaborar com o desenvolvimento profissional de professores iniciantes, como aponta Romanowski (2012, p. 8):

(i) desenvolvimento de uma política de reconhecimento de que os professores principiantes carecem de apoio quando iniciam sua atividade profissional; (ii) criação de programa de acompanhamento e supervisão destinados a promover o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira; (iii) estabelecimento de projetos de formação específicos que atendam às demandas do início do trabalho docente; (iv) melhoria das condições de vínculo dos profissionais em início de carreira, proporcionado remuneração e valorização do desenvolvimento profissional; (v) revisão de critérios de lotação e designação de trabalho para professores principiantes que favoreçam sua adaptação aos sistemas escolares; (vi) fomento para realização de pesquisas sobre este período de desenvolvimento profissional e para pesquisas colaborativas que visem propiciar contribuição com a formação e prática desses profissionais em início de carreira.

Nesse sentido, mostra-se relevante a implantação de culturas colaborativas, do trabalho em equipe, em que os professores experientes desenvolvam papéis centrais na formação dos mais jovens, devolvendo aos professores a responsabilidade na formação de seus pares, por meio de práticas e políticas docentes¹⁷ (TELLO, 2011). Contudo, ainda são incipientes os programas de formação de professores que venham realizar essas medidas necessárias para atender os dilemas e desafios dos professores em fase de iniciação da docência.

Mesmo com dificuldades, Margarida buscou maneiras de superar tal dilema, por meio de escolhas capazes de alterar essas situações dilemáticas:

Eu fui bem direta com eles: “Olha, vamos falar a realidade, eu preciso de vocês e vocês precisam de mim. Então, vou precisar da ajuda de vocês e também vou estar disposta a ajudar vocês no que precisarem. Somos uma equipe, se não nos ajudarmos, não vou conseguir trabalhar, nem vocês vão conseguir aprender”. Mantivemos esse diálogo o ano inteiro e construímos

¹⁷ Tello (2011) utiliza o termo políticas docentes para se referir a uma série de fatores que moldam a realidade dos professores. Para o autor, os componentes que deveriam constituir uma política docente incluem a história da subjetividade do docente e as formas de ingresso na carreira profissional.

uma relação de amizade. Houve respeito, e eles acabaram sendo meus porta-vozes, porque fizeram com que os pais e a diretora gostarem de mim. Por causa deles, as crianças de outras turmas queriam ser meus alunos, porque eles diziam que eu era diferente das outras professoras, mas foi porque precisei ser assim, porque se eu batesse de frente com eles, eu iria ter o repúdio, não iria saber suas dificuldades, e eles não iriam me ajudar. No final do ano, o trabalho foi excelente, a turma terminou me respeitando completamente. Hoje em dia, se eu passar perto deles, eles me cumprimentam, me abraçam, todos grandes, já estão com quatorze anos, e ainda me chamam de tia. Até a própria coordenadora ficou surpresa por eu ter conseguido desenvolver um bom trabalho com eles, ela me disse: “Olha só, te dei um ‘abacaxizão’”, respondi: “Foi, mas foi o melhor ‘abacaxi’, porque se passei por isso, passo por qualquer coisa (Professora Margarida).

Margarida precisou de um posicionamento mais flexível para superar a dificuldade de trabalhar com uma turma que não a respeitava devido ser jovem. Desse modo, podemos compreender que o início da carreira docente pode constituir-se em um momento válido para mudanças de posicionamento dos professores iniciantes, pois

enquanto os profissionais experientes não consideram ou nem percebem mais seus gestos cotidianos, os estudantes medem o que supõem ser serenidade e competências duramente adquiridas. Portanto, a condição de principiante induz, em certos aspectos, a uma *disponibilidade*, a uma busca de explicações, a um pedido de ajuda, a uma *abertura à reflexão* (PERRENOUD, 2002, p. 19).

Nessa perspectiva, compreendemos que os professores aprendem a partir do seu próprio contexto de ação, a partir da análise e interpretação de sua própria atividade por meio da reflexão na ação. Segundo Marcelo García (1998), a reflexão na ação é uma atividade cognitiva consciente do sujeito enquanto está atuando. Na reflexão na ação, o professor reage a uma situação, a um problema, com uma relação dialética entre teoria e prática, e, dessa maneira, constrói novos conhecimentos e saberes. Nessa perspectiva,

[...] não há melhor lugar para aprender a ser professor do que o próprio espaço da sala de aula. É lá que tudo acontece: as alegrias, as angústias, os medos, os acertos e os desacertos. Mas, ao mesmo tempo, tudo é muito intuitivo. Os caminhos são tortuosos e nem sempre as escolhas são as mais adequadas. Ainda assim, a cada tempo, as experiências vividas vão permitindo o pensar e o repensar da ação (LIMA, 2012, p.139).

Podemos inferir que a fase inicial da carreira docente varia de acordo com cada professor, podendo ser fácil ou problemática, entusiasmadora ou decepcionante, sendo condicionada pelos parâmetros impostos pela instituição. Isso demonstra que a fase de exploração é vivenciada de maneira subjetiva para cada

professor, de acordo com suas trajetórias formativas e profissionais. Para Huberman (1995, p.42), o desenvolvimento de uma carreira é

[...] um processo, não uma série de acontecimentos. Para alguns, esse processo pode parecer linear, mas, para outros há oscilações, regressões, becos sem saída, declives, descontinuidades. O fato de encontrar seqüências-tipo não deveria ocultar o fato de que há pessoas que jamais deixam de explorar, ou que jamais chegam a estabilizar-se, ou que se desestabilizam por motivos de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses, mudança de valores) ou externas (acidentes, mudanças políticas, crises econômicas).

Identificamos também por meio das narrativas das professoras, que elas estão em uma fase de transição, entre a exploração e a estabilização, pois, segundo Tardif (2002), a estabilização não ocorre apenas em função do tempo cronológico decorrido desde o início da carreira do professor, mas também em função dos fatos que marcam a trajetória profissional, inclusive as condições de exercício da profissão:

Antes, me sentia muito insegura, pensava: “Meu Deus do Céu, será que vai dar certo? Será que não vai dar?” Hoje em dia, faço com mais segurança. Quando a diretora ou coordenadora colocam o ponto de vista delas, claro, cada um tem seu ponto de vista, às vezes, coloco a minha posição também, elas dizem: “Poxa, achas que isso vai dar certo?” Respondo: “Tenho certeza que vai dar certo, porque já pensei a forma que vou trabalhar, se não der dessa forma, vou trabalhar dessa outra maneira”. Então, tenho dois planos, o plano A e o plano B. Um dos dois tenho certeza que vou conseguir desenvolver. Eu confio porque conheço a turma, eu que estou no dia a dia com eles. Então, hoje em dia, já me sinto mais segura (Professora Girassol).

No início, fazia tudo que me mandam fazer, sem questionar. Hoje, respeito o que me dizem, aceito, mas também estou mais segura nas minhas opiniões. Se eu achar que está errado, vou falar, mesmo que seja a minha diretora, porque tenho a visão que nós estamos lutando juntos por um objetivo, que é uma educação melhor para as crianças, por isso, a colaboração de todos é importante (Professora Margarida).

Logo no início, foi tudo muito novo pra mim, mas depois, com o tempo, fui me adaptando. Já neste ano, estou colocando em prática o que não deu certo no ano passado, e também estou mudando, sempre com mudanças em prol dos meus alunos (Professora Flora).

Assim, compreendemos que nos primeiros contatos com a profissão docente, as professoras sentiram sentimentos como insegurança, sobrevivência, adaptações, conformismo e alienação. Assim, a experiência inicial vai dando progressivamente aos professores certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração na escola e na sala de aula. Desse modo, a fase da estabilização

indica o sentimento de pertencimento a um corpo profissional e uma confiança em si e no seu trabalho, a qual o professor iniciante (re)constrói sua identidade profissional (HUBERMAN, 1995).

No início da carreira docente, os professores iniciantes estabelecem interações com os mais diversos grupos da comunidade escolar, nas quais constroem algumas lógicas que podem ser definitivas em suas práticas docentes, assim como influenciam em suas identidades profissionais. Na seção anterior, apresentamos como ocorriam essas relações e identificamos a importância desses processos de socializações para o sentimento de pertencimento a um grupo profissional. Agora, abordaremos na próxima subseção as situações conflituosas presentes nessas relações, em que, alguns casos, podem vir a gerar uma crise profissional nas professoras iniciantes.

2.3 OS DILEMAS RELACIONAIS E A BUSCA DE RECONHECIMENTO PROFISSIONAL

Na subseção anterior, a maioria dos dilemas e desafios das docentes iniciantes envolvia a relação professor-aluno. Aqui, nos deteremos nas interações com os demais grupos que constituem o ambiente escolar – professores, gestores e pais:

Quando cheguei na escola foi um desespero total, porque eu via as dinâmicas das professoras e eu não as conhecia, não tinha tanta intimidade em dizer: “Poxa, podes me ajudar?” Tinha uma colega, mas ela não era professora, ela era auxiliar [docente] aqui, agora já é professora. Eu ficava perdida, ela dizia: “Não fica assim, vou te ajudar”. E foi com a ajuda dela que consegui ir desenvolvendo o meu trabalho. E como eu era muito inexperiente, a diretora sabia dessa minha inexperiência. Ela sabia que o que ela tinha pra me oferecer, eu não ia suprir, mas, ela confiou no meu trabalho, na minha capacidade. Hoje em dia, mostrei pra ela que sou capaz de estar aqui, de ser uma profissional tão competente como qualquer outra da escola (Professora Girassol).

Cada escola é que nem uma casa, pois cada uma tem um jeito. Quando entrei na escola, não houve aquela conversa sobre a dinâmica do colégio Vermelho, e era algo que eu recriminava. Quando passaram a entrar professores novos, eu explicava como a escola funcionava. Fazia isso porque me solidarizava, porque ninguém fez isso por mim e senti falta disso, então procurei fazer isso com eles. Até porque, eu vejo assim, o educador é o que você orienta a ele ser dentro da escola, acredito que o trabalho da coordenação também envolve muito isso, eles têm que saber dialogar. Não é que a coordenação vai ensinar pro professor tudo que ele tem que fazer, mas você tem que ajudar. Se eles estão vendo que o professor não está agindo de uma forma boa, precisam chegar com ele e falar: “Poxa, por que você não tenta de outra forma? Isso aqui não está legal”. Então, vi muitos colegas sofrerem com isso também, de simplesmente serem mandados

embora porque não corresponderam ao invés de chegar e tentar ajudar, mostrar como é que a escola funciona. Além disso, não tive tanto contato com as demais pedagogas, no meu primeiro ano na escola, porque elas trabalhavam de manhã, eu à tarde, a única turma dos anos iniciais do fundamental isolada das outras turmas. Então eu não tinha contato com elas, já vim conhecê-las no meu segundo ano na escola. Eu tive mais contato com os professores horistas, que também não era algo constante, um dia sim, um dia não. Eram professores de Português, de Educação Física. Fora isso, não tinha muita ajuda, tive que me 'virar nos 30', fui colocada naquela situação sozinha (Professora Margarida).

Na escola tem uma professora que está quase pra se aposentar. Quando eu cheguei, ela achava que eu queria mudar o mundo. Não sei o que passava na cabeça dela, acho que ela já devia estar cansada, porque cansa, querendo ou não, é uma profissão cansativa. Daí tudo que eu queria fazer de diferente, ela dizia: "Ah, ela quer aparecer, acabou de sair da graduação, então não sabe nada, ela acha que vai mudar o mundo, coitada". Logo, tive que conquistá-la com o tempo. Mas, fora isso, com as demais professoras, foram relações boas, assim como é até hoje, mas com ela, foi algo muito desafiador. Quando tinha dificuldade, eu recebia apoio das outras professoras, no caso, das três professoras que trabalhavam de manhã e a tarde junto comigo, então foram essas três que mais me apoiavam, entendeu? Até hoje, nós somos unidas, porque juntas nós somos o tripé da educação, justamente as professoras do 1º, 2º e 3º ano. Então, fazemos muitos trabalhos interdisciplinares, que trazem benefícios pros alunos, porque é o tripé da base da alfabetização (Professora Flora).

Segundo Girassol e Flora, por terem pouca experiência profissional, sentiam-se inseguras e, geralmente, pediam ajuda da direção ou dos professores que já estavam há mais tempo na escola. Margarida, por trabalhar em um turno separado das demais pedagogas, sentia-se isolada em seu primeiro ano profissional e não ganhou apoio de outros professores ou da coordenação para lidar com suas dificuldades. Segundo Lima e Santos (2007), as tarefas a serem desenvolvidas nas escolas envolvem um grupo de pessoas, e que para atingir seus objetivos é necessária a dinâmica do diálogo. Assim, o conhecimento da vida escolar e de suas relações necessitam de uma visão de coletividade, para que seus desafios sejam compreendidos e problematizados.

Desse modo, Girassol e Flora, que receberam apoio de outros profissionais da escola, mantiveram relações positivas com os alunos e com os seus colegas de trabalho e o entusiasmo inicial de estarem exercendo a docência. Já Margarida evidenciou em sua narrativa a ansiedade, o sentimento de isolamento, dificuldades com os alunos e demais atores escolares (HUBERMAN, 1995; GONÇALVES, 1995). De acordo com Gomes (2009, p. 55),

para que uma educadora organize um trabalho educativo fundamentado em processos culturais, de desenvolvimento e aprendizagem adequados às crianças [...], revela-se indispensável que ela própria tenha acesso a

espaços de aprendizagem, de reflexões e de pertença por meio de uma postura contínua de aprendiz, que resultará, conseqüentemente, em modos análogos de ver-se em determinada cultura, de desenvolver-se, de ensinar e de aprender.

Inferimos o quanto é importante o apoio da equipe de trabalho, como professores e gestores escolares, para amenizar a fase inicial da carreira docente, que é marcada por grandes desafios e, por isso, “os professores precisam ser parte de uma comunidade de colegas que influencie nas tentativas de repensar e experimentar práticas” (LIMA, 2006, p.13). Logo, os professores em início de carreira necessitam de um acolhimento, acompanhamento e apoio adequado, para que eles possam se sentir mais autoconfiantes e menos isolados. Nesse sentido, o trabalho do professor precisa de uma reflexão a partir do espaço coletivo, e, portanto, necessitam desenvolver três famílias de competências: “saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organiza-se, saber analisar e saber analisar-se” (NÓVOA, 2002, p. 22).

Nas narrativas, observamos que as relações mais conflituosas existentes no cotidiano profissional das professoras iniciantes estão em suas interações com os pais de seus alunos, seja por parte da cobrança e/ou desconfiança que esses impõem sobre elas e seu trabalho, por terem pouca experiência, ou pela falta de apoio da família no acompanhamento das crianças na escola:

Olha, faço a leitura com meus alunos, se eu vejo o meu aluno com dificuldade, digo: “Você fez leitura em casa? Alguém te ajudou? Quem fez o dever com você? Seu pai fez a leitura com você?” Se a criança falar que não, eu cobro dos pais também: “Olha pai, seu filho está com dificuldade, preciso da sua ajuda. Seu filho disse que não fez leitura em casa, e percebi mesmo, porque ele ficou com dificuldade pra ler as palavras”. Então, peço ajuda deles também porque, como estou te falando, 1º ano, alfabetização, os meus alunos ficam quatro horas comigo, nesse tempo, eu posso fazer um bom trabalho, mas, se eu tiver ajuda dos pais, faço um trabalho melhor ainda. O 1º ano é muito interesse, muito empenho também da família. Na verdade, a educação dos filhos como um todo, os pais precisam estar ali juntos com o professor (Professora Girassol).

A minha maior dificuldade são os pais, eles me tiram o sono, se o pai e a mãe souberem lidar com a criança, o professor não tem dificuldade. Quando os pais não sabem lidar com o filho, nós sentimos, porque eles te cobram o que nem eles fazem. Isso é um problema. Geralmente, meu foco é a família. Da feita que consigo fazer a família entender que precisamos ser parceiros, meu trabalho melhora (Professora Margarida).

A confiança dos pais foi a maior dificuldade, porque eles tinham que me conhecer, porque no início do ano foi uma professora e, de repente, no meio do ano, mudou de professora, uma professora nova, pra eles foi um susto. Então, a minha maior dificuldade também foi essa, deles não confiarem pelo fato de eu ser nova, não ser tão experiente, porque eles me viam na escola,

sabiam que eu era auxiliar, e de repente virei professora, entendeu? Tem mãe de aluno que tem o dobro da minha idade porque preferiram se estabilizar primeiro, tiveram filhos muito tarde, caducam com os filhos, literalmente. Então, a dificuldade da idade foi muito grande mesmo, mas depois perceberam que poderiam contar comigo (Professora Flora).

As três professoras concordam com a necessidade da parceria entre escola-família para o desempenho escolar dos alunos. Segundo Gomes (2009), a afetividade dos vínculos entre escola – família são importantes, pois as instituições escolares necessitam da participação de todos para melhorar a qualidade do ensino. Nesse sentido, o trabalho das professoras envolve também saber lidar de maneira harmoniosa/dialógica com a família, para que cada um saiba qual seu papel na educação das crianças. Contudo, as docentes demonstram grande frustração de não receberem apoio dos pais/responsáveis, sobrecarregando o trabalho das mesmas. Segundo Lima (2006), pesquisas revelam a falta de clareza das funções da família e da escola na educação de crianças, devido as mudanças aceleradas que têm ocorrido na composição e no funcionamento de ambas. Diante disso, geralmente, os pais cobram as professoras por não estarem cumprindo com suas obrigações, que envolve a educação de seus filhos.

Nessa perspectiva, é concebida a ideia de que o fracasso ou sucesso da educação depende, em grande parte, da qualidade do desempenho dos professores, e que geralmente é depositado a eles a culpabilidade pelos problemas do ensino escolar, onde “a baixa produtividade da escola, em muitos casos, é relacionada ao despreparo do professor” (GUESTA, 2005, p. 70). Contudo, não são levadas em consideração as dificuldades e as condições de trabalho que os professores enfrentam em seu cotidiano profissional.

Desse modo, muito se espera dos professores e muito lhes é exigido, contudo, eles ainda encontram-se como profissionais desprestigiados socialmente e as escolas são encaradas como prestadoras de serviços. Desse modo, a atividade do professor

foi pensada pela simples transposição das regras dos negócios mercantis para a formação humana [...]. A educação como ‘prestação de serviço’ trouxe implicitamente consigo a ideia de que o fim visado pode e deve ser definido por qualquer um que se situe no exterior da própria atividade: só o que importa é o resultado, o “produto” (SANTOS, 2013, p. 19).

Assim, esse modelo de racionalidade do ensino, baseado nos paradigmas dominantes do mundo econômico e o do campo empresarial, foi uma constante

destacada pelas professoras colaboradoras, as quais precisam mostrar resultados para os gestores e os pais, para manterem-se na escola:

Nós somos cobradas final do ano. Tem a questão da leitura, a própria diretora faz pra ver quantos alunos estão lendo na turma. Então, aqui, como te digo, o 1º ano é um peso aqui na escola, é responsabilidade, é o teu trabalho final do ano, tens que mostrar teu trabalho nesse ponto, é onde o desespero aparece também (Professora Girassol).

Primeiro, tens que agradar os pais, porque são os teus “clientes”, são os clientes da escola. No meu primeiro dia de trabalho foi me deixado bem claro que é mais fácil a escola perder um professor do que um aluno. Então, escola particular é isso, se não agradares os pais, não ficas, porque direção quer agradar os pais, são eles que pagam as contas (Professora Margarida).

A cobrança de escola particular é muito grande. Tudo, na verdade, é como se fosse um supermercado e todo mundo ali é como se fosse uma mercadoria, então quem quer perder uma criança? Quem quer perder uma matrícula? Ninguém quer perder uma matrícula. É muito complicado (Professora Flora).

Com base nas narrativas das docentes, conceitos do mundo empresarial como eficiência, eficácia e produtividade estão presentes em suas atividades, o que faz com que elas sintam-se constantemente ameaçadas de não conseguirem atender a necessidade imposta pelas escolas. Isso evidencia-se na “responsabilização” do professor em perder um aluno, como foi apontado por Flora: *“Quem quer perder uma matrícula?”*, além da falta de estabilidade presente no setor privado que causa insegurança nas professoras que atuam na rede particular de ensino. Segundo Souza (2006), esses preceitos da racionalidade técnica depreciam e desqualificam as práticas e os saberes experienciais dos professores, além de contribuir para a consolidação da crise de identidade profissional e “intensificar o *controlo* sobre os professores, favorecendo o seu processo de desprofissionalização (NÓVOA, 1995, p. 15).

Essa crise profissional não é algo efêmero, pois arrasta-se ao longo dos anos, possuindo raízes históricas somadas às mudanças sociais. Segundo Nóvoa (1999), a partir da década de 90, foi criada uma série de processos de exclusão dos professores, que modificou as funções sociais e os papéis profissionais que lhes estavam tradicionalmente atribuídos. Nesta perspectiva, a docência passou a assumir uma visão multifacetada, em que o professor, não apenas exerce a função de ensinar os conteúdos específicos, mas torna-se responsável pela formação do caráter de seus alunos.

Desse modo, no final do século XX e início do XXI, a profissão docente começou a passar por uma espécie de declínio, pois com as políticas neoliberais, com sua ênfase no treinamento e no domínio das competências e nas avaliações por resultados, aliadas as precárias condições de trabalho, colaborou com a perda do prestígio da figura do professor nos seus espaços de trabalho. Assim, os professores passaram a atender tarefas advindas de uma sociedade globalizada, que produzem uma nova configuração de alunos e que, por isso, requer um olhar diferenciado. Nessa perspectiva, um dos desafios do trabalho docente estar em assumir demandas de outras ordens, além das áreas dos conhecimentos em que foi-lhe atribuído (HOBBSAWN, 1995).

Essa relação conflituosa com os pais e a falta de estabilidade no trabalho na rede particular de ensino, afeta a concepção das professoras sobre si mesmas e seus papéis como docentes, ocasionando uma crise de identidade pessoal e profissional, que é apenas um reflexo de um processo de crise identitária maior, que afeta os diferentes campos da vida social, principalmente as relações com a própria família:

Acredito que deixo um pouco a desejar com a minha família pelo fato da minha profissão me exigir muito, acabo deixando a desejar com meu marido, com meu filho, mas, a escola proporciona momentos bons pra família também. Ela faz passeios com a família. Só penso que deixo a desejar um pouco com a minha família por causa do meu dia a dia, da minha correria. Com o meu filho, também, a questão dos estudos, eu não sento para estudar com ele, mesmo sendo professora. Mas, desde pequeno, impus a ele a questão de uma rotina, só que me sinto culpada, me sinto com peso na consciência. É aquela coisa, “casa de ferreiro, espeto de pau¹⁸”, porque sou professora e não ajudo meu filho nos estudos (Professora Girassol).

Eu me suguei completamente, quis ajudar os pais, porque quando a criança apresentava algum problema, eu ia logo na família. Então, peguei um “abacaxi” imenso, porque a família, realmente, estava precisando de alguém pra escutar e me pegou [...]. Fiquei que nem uma esponja, fui absorvendo os problemas dos pais e já não tinha mais tempo pra minha família, só queria pensar em como ia resolver os problemas deles, dos pais, queria oferecer as soluções pra eles. Então, os problemas deles eu pegava como se fossem meus, porque se não resolvesse, os alunos não iam aprender. Queria resolver junto com a família, só que eram 25, 26 famílias. Me senti sugada. Quando chegou no final do ano falei: “Não vou mais ser assim, vou começar a separar as coisas”. Ainda estou nesse processo, ainda não consegui completamente porque sonho com os meus alunos, ainda não consegui fazer essa parede, de estar em casa e não pensar no trabalho.

¹⁸ A expressão “Casa de ferreiro, espeto de pau” é usada quando se quer dizer que uma pessoa é hábil em determinada coisa, mas não usa essa habilidade a seu favor. Assim, Girassol quis dizer que é professora, dedica-se a maior parte do seu tempo na educação de crianças, mas não consegue fazer o mesmo com seu filho.

Estou o tempo todo pensando neles, em uma forma de agradá-los, na melhor forma deles aprenderem, nas dificuldades, naquela característica que a criança apresentou, que pode ser por causa de um determinado problema [...] Me suguei, mas sei que foi um sacrifício necessário, eles precisavam daquilo, tanto que hoje em dia os pais são muito gratos por isso, realmente, refletiram nas crianças. Aquele sacrifício todo, hoje em dia, valeu a pena, é o que valeu a pena, mesmo que quase tenha perdido o meu marido, mas não perdi aquelas crianças. Graças a Deus, recuperei meu marido depois, cheguei a perder, mas consegui reverter (Professora Margarida).

Cheguei num momento da minha vida que achava que era eu que não estava dando conta da turma, porque eles não estavam me correspondendo no que queria que eles me correspondessem, eles não conseguiam fazer as coisas, eu já tinha feito de tudo. Então, cheguei a achar que era eu, cheguei um momento da minha vida achar que era eu que não estava dando conta. Uma vez até falei pra minha estagiária: “Acho que vou entregar à tarde, porque não estou dando conta” (Professora Flora).

Girassol entrou em conflito com seu papel de mãe e esposa, pois reconheceu que a profissão exige tempo e dedicação, e sua identidade pessoal entra, em alguns momentos, em crise. A professora Margarida relatou uma situação que praticamente assumiu o papel de psicóloga com os pais de seus alunos, pois observou que as dificuldades das crianças em sala de aula estavam relacionadas aos problemas familiares. A docente envolveu-se tanto com os problemas dos pais, em querer resolvê-los, que pouco tempo estava dedicando à família, e colocou em risco seu casamento. Identificamos na fala de Flora que, ao perceber que seus alunos estavam com dificuldade de aprendizagem, desencadeou nela uma crise de identidade profissional, pois pensou que não era competente para ensinar seus alunos, inclusive, cogitou desistir da turma.

Assim, inferimos que as professoras iniciantes estão assumindo papéis que vão além do ensino das disciplinas, ou seja, apresentando um papel multifacetado - mãe, psicóloga, assistente social, entre outros – além de excessiva carga horária, devido às exigências da sociedade, que depositou nos ombros dos professores as funções atribuídas à educação familiar e social. Esteve (1999), relata que a acelerada mudança no contexto social, apresenta mais exigências ao trabalho docente e tem se mostrado contraditória, pois a mesma sociedade, que exige novas responsabilidades dos professores, nega-lhes os meios que eles reivindicam para cumpri-las. Assim, o trabalho docente multifacetado vem sendo

[...] atravessado por atividades e exigências diversas que não cessam, nem em época de greve, tampouco nas férias, [causando], ao mesmo tempo, mudança na jornada de trabalho de ordem intensiva (aceleração na produção num mesmo intervalo de tempo) e extensiva (maior tempo

dedicado ao trabalho), particularmente facilitadas pela introdução das novas tecnologias. Assim, seu rol de atividades é extenso e sua carga de trabalho se estende para além dos muros das instituições, da carga horária de oito horas diárias [e] da semana de cinco dias (MANCEBO, 2007, p. 78).

Deste modo, percebemos que frente às incertezas do trabalho das docentes que emerge a crise de identidade destas profissionais. Assim, observamos que as identidades das professoras iniciantes estão em um contínuo processo de vir a ser, em busca de novos caminhos em suas carreiras profissionais.

Sempre gostei muito da sala de aula, sempre disse que era isso que queria, mas minha vontade mesmo, nesse momento, é subir meu nível de escolaridade, fazer um mestrado, futuramente um doutorado, pra ampliar mais as possibilidades, entendeu? Vou tentar o mestrado, quando terminar, penso voltar pra escola ou pra universidade, é algo que também penso, mas na sala de aula, gosto muito de sala de aula. Também penso em trabalhar em projetos e em outras coisas, em outros ambientes, acho que a educação é muito além da prática da sala de aula. Então, tenho vontade de trabalhar em projetos, outros vieses, outros ambientes, de ampliar mais ainda dentro da educação (Professora Margarida).

Quero continuar na sala de aula sim, concursada, porque preciso dessa experiência do Estado. Pretendo passar num concurso, ser concursada pra continuar. Agora se, quando eu tiver lá, se vou querer continuar, não sei. É muito difícil falar uma coisa que não vivenciei ainda, então preciso vivenciar pra saber. O colégio Azul me ocupa muito tempo, principalmente porque trabalho de manhã e de tarde, então o tempo que tenho é à noite e, às vezes, tenho que fazer alguma coisa do colégio também. Época de prova é a mais corrida pra mim, porque tenho prova pra corrigir das duas turmas. Então, assim, ele me ocupa muito tempo, mas quero, vou priorizar os estudos, porque quero passar num concurso público. Se for preciso deixar uma turma, eu deixo (Professora Flora).

Margarida e Flora almejam trilhar novos caminhos na carreira docente, seja por meio de cursos de Pós-Graduação ou em busca da estabilidade proporcionada pelo serviço público. Assim, a dinâmica das identidades profissionais das professoras iniciantes confirma o que relata Ciampa (1989), que é pelo agir e pelo fazer que a pessoa se torna alguém, através dos processos contínuos de movimento da realidade, nos quais a identidade é (re)construída de maneira histórica e social. Nessa perspectiva, a carreira docente não é

[...] somente o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos. Ao contrário, sua trajetória social e profissional ocasiona-lhes custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros, etc.) [...] Ora, é claro que esse processo modela a identidade pessoal e profissional deles, e é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que podem tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos (TARDIF, 2002, p.107).

Nesse sentido, ao tentar identificar o processo de construção da identidade docente, devemos inseri-lo na história dos próprios professores, de suas ações e projetos profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa apresentamos algumas reflexões sobre os dilemas de professoras iniciantes e suas implicações na construção de suas identidades docentes, a partir de itinerários pré-profissionais e das experiências concretas de trabalho. Desse modo, pretendemos tecer algumas considerações finais, porém, não conclusivas, sobre as ideias sínteses desenvolvidas no estudo.

Foi intenção deste trabalho apresentar as “vozes das professoras” e suas experiências de formação pessoal e profissional, para melhor compreendermos os dilemas e desafios da profissão e da construção identitária docente. Ao articularmos a identidade profissional com suas histórias de vida, foi possível que as próprias professoras realizassem uma leitura crítica de si, de sua formação pessoal e profissional, além de ter nos permitido uma aproximação com suas realidades sociais e suas constantes interações em seus contextos de vida e de trabalho. Desse modo, compreendemos que a realidade profissional das professoras iniciantes dos primeiros anos do ensino fundamental e os frutos dessa construção coletiva e social é, portanto, o que contribuiu para a construção de suas identidades profissionais e dos significados que as professoras atribuem de si e da profissão.

Constatamos, por meio das narrativas das professoras iniciantes, a importância das experiências escolares e das práticas de seus professores para a construção de suas concepções acerca da profissão. As posturas dos docentes da educação básica são indicadas pelas iniciantes como referências profissionais, servindo de modelos e antimodelos de práticas. Assim, compreendemos que suas identidades profissionais começaram a ser concebidas pela identificação e/ou afastamento das situações vivenciadas pelas professoras iniciantes em seus itinerários de escolarização, as quais são significativas para sua atuação profissional.

Inicialmente, nenhuma das docentes entrevistadas desejava se inserir na docência, pois não se sentiam atraídas pela profissão e não apresentavam interesse pela área da educação. A escolha pelo magistério foi uma saída encontrada por elas para garantir o ensino superior, sendo uma estratégia utilizada por muitos jovens oriundos de famílias com baixa escolaridade e condição econômica, em busca de uma promoção social. Este achado é uma singularidade da pesquisa, pois as professoras iniciantes, que vieram de uma classe social, atualmente trabalham para

outra classe, já que atendem crianças de escolas particulares. Mesmo que sejam escolas de pequeno e médio porte, são alunos em que os pais têm condições de pagar as mensalidades de uma escola privada, situação que as professoras, em sua maioria, não tiveram na infância e na adolescência.

As professoras iniciantes revelaram que a identificação com a profissão docente ocorreu no curso de Pedagogia, em especial, com as experiências vivenciadas nos estágios supervisionados e opcionais, que serviram de momentos de aprendizagens sociais da docência e de aproximação com os elementos da profissão presentes no âmbito escolar. Isso é um aspecto relevante por considerarmos que muitos alunos do curso de Pedagogia não vão ou não desejam exercer o magistério, como apontam os dados do ENADE/2014.

Embora tenhamos encontrado aspectos comuns nos itinerários das professoras colaboradoras, como a importância das aprendizagens da docência quando ainda eram estudantes, os professores que as marcaram em suas trajetórias escolares, os desafios dos primeiros elementos da profissão, cada professora apresentou uma marca pessoal em suas narrativas, mostrando diferenças nas maneiras de vivenciar os primeiros anos de profissão. Assim, inferimos que, apesar das peculiaridades que caracterizam a entrada na carreira, cada professora vivencia esse momento de forma particular, por meio de suas personalidades, trajetórias escolares, os conhecimentos que possuem sobre a profissão, a maneira que foram recebidas nas escolas em que trabalham, das relações que estabelecem com colegas de trabalho, alunos e pais de alunos.

Assim, com base na pesquisa empírica e dos referenciais teóricos utilizados, foi possível inferirmos que a identidade profissional das professoras iniciantes foi sendo concebida em meio aos processos de socialização no âmbito familiar, escolar, social, nos cursos de formação docente e, principalmente, no exercício da profissão, quando elas passaram a se reconhecerem e serem reconhecidas como professoras. Cabe ressaltar, que o processo identitário das professoras iniciantes ainda está em constante movimento, reflexão e (re)construção.

Identificamos também, com base nas narrativas das professoras, como as mudanças sociais estão afetando o processo educativo e modificando o papel das docentes no contexto educacional. Muitas vezes, essas situações dilemáticas

surgem devido à complexidade das suas tarefas e das expectativas de mudança social que a sociedade e as famílias transferem para a escola. Por terem pouca experiência, e não saberem lidar com tal situação, as professoras acabam assumindo diferentes papéis que vão além de suas atribuições, como de psicólogas, assistentes sociais, e até mesmo de pais, levando-as a uma crise de identidade profissional.

Reforçamos a importância da participação da família no processo educativo de seus filhos, como bem aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/1996, em que cabe a família poder decidir, junto à equipe da escola, sobre vários assuntos referentes à educação de seus filhos, com o intuito de romper com o ciclo de culpabilização de professores pelo fracasso escolar.

Assim, notamos que são grandes as dificuldades das professoras iniciantes em delimitar suas reais funções, bem como é intenso o “choque com a realidade”, percebido por elas no começo do exercício profissional, gerando sentimentos como angústia e insegurança. Muitos dos fatores que geraram o sentimento de despreparo para encarar a realidade profissional ocorreram devido a desarticulação da formação inicial das professoras com suas realidades concretas de trabalho, pois o curso de Pedagogia ainda possui déficits em relação à fundamentação teórico-prática de futuros professores, fato que segundo as professoras iniciantes, dificultam o trabalho inicial das mesmas ao adentrarem nas instituições escolares e se depararem com essa realidade complexa e desafiadora.

Os resultados do estudo revelaram que o início da carreira docente é marcado pela busca das professoras em serem aceitas por seus pares, pais de alunos e direção escolar, além disso, percebemos também que a identidade profissional das docentes é (re)construída por meio dos dilemas vivenciados em seu cotidiano profissional, e pela busca de serem ouvidas e reconhecidas profissionalmente.

O fato de serem professoras da rede particular é um diferencial importante para a construção de suas identidades profissionais. Aspectos como controle, cobrança por resultados, divisão do trabalho pedagógico, medo de perder o emprego, cobrança dos pais, atraso de salário e outros, que fazem parte da organização da escola particular e do cotidiano das professoras entrevistadas, são

componentes importantes na constituição da identidade profissional dessas professoras em início de carreira.

Assim, o processo de reconstrução da identidade profissional das professoras iniciantes deu-se também a partir dos desafios vivenciadas no início da carreira docente: pouca confiabilidade em seu trabalho, a busca do reconhecimento profissional pelos profissionais da escola e os pais dos alunos, insegurança profissional e pouca experiência na área, além do exercício de diversas funções que contribuíram para uma crise de identidade profissional. Segundo Arroyo (2011), o professor vivencia um tempo em que é constantemente desafiado a reelaborar seu papel social e pedagógico, além de mudar sua prática e seu trabalho, revelando um quadro de descontentamentos e incertezas na profissão docente.

Destacamos, dessa forma, a importância do acolhimento e do apoio da equipe de trabalho na chegada do professor iniciante à escola. Nessa perspectiva, é necessário criar ambientes que possibilitem ao professor iniciante trabalhar seus medos e emoções, propiciando condicionantes para que este possa se reafirmar na profissão por meio do compartilhamento de suas dúvidas, principalmente com seus pares que já possuem experiência, incentivando seu desenvolvimento e identidade profissional. Compreendemos que é em sua prática reflexiva e pelo pertencimento a um corpo docente, que o professor iniciante molda sua identidade profissional, por meio de seus dilemas e superações sentidos no início da carreira docente.

Um dos principais mecanismos para que se possa melhorar a realidade dos professores em início de carreira é o fortalecimento de políticas docentes que priorizem a formação inicial e continuada de professores, além das condições de trabalho e remuneração, que são elementos importantes para fortalecer a construção da identidade profissional de professores da educação básica. Acreditamos que esse fortalecimento passa também pela construção de redes de trabalho coletivo que proporcionem condições teóricas e práticas da formação docente, ao ter sua base na partilha de dificuldades, dilemas, e ainda nas soluções por meio do diálogo profissional, ajudando a consolidar as identidades profissionais dos professores iniciantes.

Nessa perspectiva, torna-se essencial que a União, os Estados e os Municípios brasileiros possam construir políticas sólidas para os professores em início de carreira, fortalecendo os vínculos entre a juventude e os profissionais

experientes, criando condições que permitam seu desenvolvimento enquanto intelectual comprometido com a construção de uma nova escola, necessária na construção de uma sociedade justa e igualitária.

Pesquisas sobre professores em início de carreira e sua identidade profissional docente ainda são desafios a serem trilhados, principalmente nos programas de Pós-Graduação do Estado do Pará, que ainda carecem de estudos voltados para a identidade profissional de professores iniciantes. Logo, é necessário e relevante ampliar e enriquecer discussões sobre o ser professor e sua realidade concreta de trabalho, trazendo ao cerne dos debates educativos a “voz dos professores” e suas experiências de vida, para uma melhor compreensão dos dilemas e desafios da profissão e da construção de sua identidade profissional.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. 4 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

ALVES, R.P; ARAÚJO, D.A. de C. Planejamento: organização, reflexão e ação da prática docente. **An. Sciencult**, v.1, n.1, Paranaíba, 2009, p. 389- 396.

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n.145, jan./abr.2012, p. 112-129.

ARROYO, M. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

BELÉM. Prefeitura Municipal de Belém. Secretaria Municipal de Educação – SEMEC. Concurso Público nº. 01/2011. Edital Retificado e Consolidado n.º 02/2011, de 29 de dezembro de 2011. **Diário Oficial do Município de Belém**, 2011.

_____. Prefeitura Municipal de Belém. Secretaria Municipal de Educação – SEMEC. **Portal Oficial da Prefeitura de Belém**. Disponível em <<http://www.belem.pa.gov.br/app/c2ms/v/?id=5>>. Acesso em 19 ago. 2015, 13:42:19.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em 30 out. 2016, 14:42:03.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Censo Demográfico do município de Ananindeua – PA de 2016**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=150080>>. Acesso em 16 out.2016, 16:18:03.

_____. Lei nº 9.394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

_____. Lei nº 11.788: Estágio de estudantes. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008a.

_____. Ministério da Educação. Censo Educacional 2012. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)**, Brasília, DF, 2012.

_____. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação/CNE: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. Parecer nº CNE/CP 28/ 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). Diretoria de avaliação da Educação Superior (DAES). **Exame Nacional de desempenho dos estudantes – ENADE/2014**. Brasília - DF, 2014a.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf.politica_educespecial.pdf>. Acesso em 20 de set. 2016, 21:34:14.

BRITO, A. da S. **Identidade e formação docente**: memórias e narrativas de egressos/as da 1ª turma de licenciatura em Química de uma Universidade Pública do Agreste Sergipano. 2013. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão - SE, 2013.

CAETANO, A.P. Dilemas dos professores. In: ESTRELA, M.T.(Org.) **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997, p. 191- 221.

CARROLLO, C. Formação e Identidade Profissional dos Professores. In: ESTRELA, M.T. (Org.). **Viver e Construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997, p. 21-47.

CASTRO, M. A. C. D. **O professor iniciante**: acertos e desacertos. 1995. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo - SP, 1995.

CAVACO, M. H. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1999, p. 84-107.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

CIAMPA, A. C. **A estória de Severino e Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

_____. Identidade. In: LANE, Silva T. M.; CODO, Wanderley (Orgs). **Psicologia Social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CORRÊA, P.M; PORTELLA, V.C.M. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. **Olhar de professor**, v. 15(2), 2012, p. 223-236.

COSTA, E.O.C; RAMOS, L.M. de C. Trabalho, lugar e identidade profissional docente: um estudo de caso em Austin, baixada Fluminense. In: **35ª Reunião Nacional da ANPEd** – 21 a 24 de outubro de 2012, Porto de Galinhas – PE.

CUNHA, E.R. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**, Belém, vol 1, n.2, 2007, p.31-39.

CUNHA, E.R; MOROSONI, M.C. Evasão na Educação Superior: uma temática em discussão. **Revista Cocar**, Belém, vol 7, n.14, p. 82-89| ago-dez 2013.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set./dez. 2012, p. 523-740.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Prioridades, metas, estratégias e ações para a valorização e formação do profissional da educação. In: PINO, I. R. *et. al.* **Plano Nacional de Educação PNE: questões desafiadoras e embates emblemáticos**. Brasília, DF: Inep. 2013, p. 217-228.

DUBAR, C. **A Crise das Identidades**. A Interpretação de uma Mutação. Portugal, Porto: Edições Afrontamento, 2006.

_____. **A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução: Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997, p. 43-52.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 1999, p.93-124.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do Método Biográfico. IN: NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde: Depart. de Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p. 17-34.

FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade & Cultura**, nº 16, 2001, p. 45-62.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora sim, tia não** - cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olha D'água, 1997.

FREITAS, H. C. L. A construção do Sistema Nacional de Formação e Valorização dos Educadores: unitário, organicamente articulado e plural. In: PINO, I. R. *et. al.* **Plano Nacional de Educação PNE: questões desafiadoras e embates emblemáticos**. Brasília, DF: Inep. 2013, p.229-249.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 46, jan.-abr. 2011, p. 235-254.

FURLAN, E.G.M. **O processo de socialização e construção de identidade profissional do professor iniciante de Química**. 2011. 262f. Tese (Doutorado em

Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo - SP, 2011.

GALÚCIO, E.do R. **O que dizem os autores sobre formação docente no Estado do Pará**. 2014. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2014.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n.113, out.- dez. 2010, p. 1355-1379.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2002.

_____. **Sociologia**. Tradução: Sandra Regina Netz. 6 ed. Porto Alegre: Artemd, 2005.

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?** 2.ed. Araraquara/SP: Junqueira & Marin Editores, 2005.

GIOVANNI, L.M; MARIN, A.J. Contextos e necessidades de professores no início da profissão docente. In: _____. **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara/ SP: Junqueira & Marin Editores, 2014.

GLAT, R; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2.ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

GOMES, M.O. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 141-169.

GONÇALVES, L. dos S; AZEVEDO, H.H.O. de. O curso de pedagogia e o processo de construção da identidade do pedagogo. In: **33ª Reunião Nacional da ANPEd – 17 a 20 de outubro de 2010, Caxambu – MG**.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. 2 ed. Porto Editora, 1995, p. 63-78.

GUARNIERI, M. R. **Aprendendo a Ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

HOBBSAWN, E. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto Editora, 1995, p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução: Gizele de Souza. **Revista brasileira de história da educação**, nº1, jan./jun. 2001, p. 9-43.

KISHIMOTO, T.M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de Educação Infantil. In: MACHADO, A. L. de A. (Orgs.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, S; NUNES, M. F. R; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, vol.37, n.1, 2011, p.69-85.

KULLOK, M.G.B. **As exigências da formação do professor na atualidade**. Maceió/ AL: EdUFAL, 2000.

LIMA, A.C.R.E. Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (Orgs.). **Profissão Docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2 ed. Campinas/SP: Papyrus, 2012.

LIMA, E. F. **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro, 2006.

LIMA, M. E. C. de C. **Sentidos do trabalho**: a educação continuada de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIMA, P. G; SANTOS, S. M. O Coordenador Pedagógico na Educação Básica: Desafios e Perspectivas. **Educere at Educare**, Cascavel/ PR, v. 2, n. 4, 2007, p. 77-90.

LOURO, G. L. Mulheres nas salas de aula. In: PRIORE, M. del. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 2ed. São Paulo: Contexto e UNESP, 1997, p. 443-481.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MANCIBO, D. Agenda de Pesquisa e opções teórico metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v.28, n. 99, fev. 2007, p.466-482.

MARCELO GARCÍA, C. Pesquisa sobre a formação de professores – o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 1998, p. 51-75.

_____. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n.52, jan./mar. 2013, p. 25-47.

MARIN, A.J. Preparando iniciantes para o ritual de inserção na docência no ensino superior. In: GIOVANNI, L.M; MARIN, A.J. **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara/ SP: Junqueira & Marin Editores, 2014.

MARIN, A.J; GOMES, F.O.C. Da absoluta necessidade de manejar a classe para que o manejo do ensino aconteça. In: GIOVANNI, L.M; MARIN, A.J. **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara/ SP: Junqueira & Marin Editores, 2014.

MARTINS, R. M.; ROCHA, S. A. da. Tornando-se professora: narrativas sobre os processos de constituição da identidade docente de licenciandos em matemática. In: **36ª Reunião Nacional da ANPEd** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia - GO.

MIZUKAMI, M. da G. N. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. In: EGGERT, E. *et al.* **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p.389-409.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

MONTEIRO, A. L. **Autoformação, histórias de vida e construções de identidades do/a educador/a**. 304f. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo- SP, 2002.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro. Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NASSAR, S.E. **A identidade profissional dos professores do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pará**. 2013. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2013.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A. *et al* (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p.199-217.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. O passado e o presente dos professores. In: _____ (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999, p. 13- 34.

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

NÓVOA A; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde: Depart. de Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p. 79-86.

OLIVEIRA, E.S.G.; CUNHA, V.L. O estágio Supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e Construção de novas subjetividades. **Revista de Educación a Distancia**, Mércia/ Espanha, ano v, n. 14, 2006, p.1-18.

PARÁ. Governo do Estado do Pará. Secretária de Estado de Educação – SEDUC. Instrução normativa nº 3, de 1 de março de 2016. **Diário Oficial Do Estado do Pará**, 2016.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PICONEZ, S. C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: _____. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 2 ed., São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RAMALHO, B.L; NUÑEZ, I. B; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

REIS, A. C. de L. **Representações Sociais sobre ser professor: indícios da constituição da identidade docente**. 2011. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa - MG, 2011.

ROMANOWSKI, J.P. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. In: **III Congresso Internacional sobre professorado principiante e inserción profesional a la docencia**. Santiago/ Chile, 2012.

SANTOS, G. B. Usos e limites da imagem da docência como profissão. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 18, n.52, jan.-mar. 2013, p. 11-24.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009, p. 143-155.

SCOZ, B.J.L. **Identidade e subjetividade de professores: sentidos do aprender e do ensinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, A.P. *et.al*. Conte-me sua história: reflexões sobre o método de História de Vida. **Mosaico: estudos em psicologia**, Pampulha/ MG, v. I, nº 1, 2007, p. 25-35.

SILVA FILHO *et. al.* A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.132, set./dez. 2007, p. 641-659.

SILVA, M.C.M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M.T.(Org.) **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997, p.51-80.

SLAVEZ, M. H. C. A identidade das professoras alfabetizadoras: entre as diferenças e o pertencimento comum. In: **35º Reunião Nacional da ANPEd** – 21 a 24 de outubro de 2012, Porto de Galinhas-PE.

SOUZA, E.C. de. A vida com as histórias de vida: apontamentos sobre pesquisa e formação. In: EGGERT, E. *et. al.* (Org). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008a, p. 135-154.

_____. Cartografia histórica: trilhas e trajetórias da formação de professores. **Revista da FAEEDBA**, Salvador: UNEB. v.01, n.01, jan./jun.2003, p. 431-445.

_____. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**: Santa Maria/RS, v. 39, n. 01, jan/abr, 2014, p. 39-50.

_____. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, E. C. *et al* (Orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: QUARTET; FAPERJ, 2008b, p. 89-98.

_____. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SOUZA, E.C; FORNARI, L. M. S. Memória, (auto)biografia e formação. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (Orgs.). **Profissão Docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2 ed. Campinas/ SP: Papirus, 2012, p. 109-134.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. **Educação & Sociedade**. Campinas/SP, v.34, n. 123, abr.- jun. 2013, p. 551- 571.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, M; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação de professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001.

TELLO, C. Perspectivas discursivas sobre profissionalização docente na América Latina. In: OLIVEIRA, D. A; PINI, M.E; FELDFEBER, M.(Orgs.). **Políticas**

Educação e Trabalho Docente: perspectiva comparada. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011, p. 147-170.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros:** o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

VEIGA, I. P.A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I.P.A; D'ÁVILA, C. M. (Orgs.). **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. 2 ed. Campinas/SP: Papyrus, 2012, p.13-21.

ZABALZA, M. **Diários de classe.** Porto: Porto Editora, 1994.

APÊNDICE A



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
 UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

Título: **Dilemas e desafios para a construção da identidade profissional de professoras iniciantes**

Mestranda: Tuany Sarmento da Silva **Orientador:** Prof. Emmanuel Ribeiro Cunha

ROTEIRO PARA O DIÁLOGO COM AS PROFESSORAS INICIANTES

PERFIL DAS DOCENTES

- Aspectos pessoais: idade, local de origem, sua formação (instituição que se formou), atividade profissional atual que está exercendo, local de trabalho, há quanto tempo está atuando e ano/ série em que atua.
- Aspectos sociais: escolarização e nível de instrução familiar, perfil socioeconômico, estado civil e fixação de moradia.

ITINERÁRIOS DE FORMAÇÃO

- Trajetórias de vida, infância e escolares.
- Motivos para a escolha da docência.
- Caminhos trilhados na formação inicial.

INÍCIO DA CARREIRA

- Dilemas e sentimentos no exercício da profissão.
- Experiências do cotidiano profissional.
- Relações construídas com alunos, pais, demais professores e gestão escolar.

IDENTIDADE PROFISSIONAL

- (Auto) concepção de ser professora.
- Dilemas e desafios que afetam a imagem de si como professora.
- Perspectivas futuras em relação à profissão.

APÊNDICE B



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
 UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

Título: Dilemas e desafios para a construção da identidade profissional de professoras iniciantes

Mestranda: Tuany Sarmento da Silva **Orientador:** Prof. Emmanuel Ribeiro Cunha

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este estudo, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Pará, tem como objetivo principal analisar os dilemas e os desafios vivenciados por professores iniciantes para a construção de sua identidade profissional. A pesquisa justifica-se pela necessidade de ampliar e enriquecer discussões sobre o ser professor e sua realidade concreta de trabalho, trazendo ao cerne dos debates educativos a “voz dos professores” e suas experiências de vida, para uma melhor compreensão dos dilemas e desafios da profissão e da construção de sua identidade profissional. Desse modo, sua colaboração é de fundamental importância para esse estudo.

A produção dos dados será realizada por meio de entrevistas narrativas, em que serão gravadas e transcritas com a permissão dos colaboradores. As transcrições serão entregues para conferência aos professores, com o intuito de serem revisadas e alteradas conforme considerarem necessário. A pesquisa assegurará o anonimato dos entrevistados, assim como os nomes das instituições em que trabalham, caso os docentes não queiram revelá-las. Ocorrendo isto, todas as informações obtidas serão mantidas de forma confidencial, em que apenas a pesquisadora terá acesso aos dados obtidos.

Eu, _____, RG nº _____, declaro que estou de acordo em participar voluntariamente desta pesquisa e que fui devidamente esclarecido (a) sobre todos os aspectos constantes nesse termo. Estou ciente de que as respostas das entrevistas poderão ser divulgadas mediante publicações científicas, como em artigos e apresentações em eventos de educação.

Belém, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do (a) professor (a) colaborador (a)

APÊNDICE C



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
 UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

Título: **Dilemas e desafios para a construção da identidade profissional de professoras iniciantes**

Mestranda: Tuany Sarmento da Silva Orientador: Prof. Emmanuel Ribeiro Cunha

Questionário

Identificação e perfil do professor

1. Nome: _____
2. Sexo: () Feminino () Masculino
3. Idade: _____

• Formação e experiência profissional

4. Formação inicial: _____
5. Tempo de serviço como professor (a): _____
6. Série em que atua: _____
7. Trabalha em outra instituição como professor (a)? () Sim () Não
Caso afirmativo, há quanto tempo? _____
8. Já trabalhou como professor (a) em outra rede de ensino? () Sim () Não
Caso afirmativo, há quanto tempo? _____

• Profissão docente

9. A sua entrada na profissão ocorreu por quais motivos?

10. Quais suas concepções acerca da profissão?

11. Quais dificuldades você enfrenta como professor (a)?

12. Quais suas perspectivas futuras em relação à profissão?



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66113-200 Belém-PA
www.uepa.br