



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ- UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



RAUL FERREIRA DE MIRANDA MENDES

**IDENTIDADE, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E NECESSIDADES
FORMATIVAS DE PROFESSORES INICIANTES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TIMON-MA**



TERESINA - PI

2025

RAUL FERREIRA DE MIRANDA MENDES

**IDENTIDADE, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E NECESSIDADES
FORMATIVAS DE PROFESSORES INICIANTE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TIMON-MA**

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de professores e práticas da docência.

Orientadora: Prof.^a Dra. **Maria Divina Ferreira Lima**

TERESINA - PI

2025

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Divisão de Representação da Informação

- M538i Mendes, Raul Ferreira de Miranda.
Identidade, desenvolvimento profissional e necessidades formativas de professores iniciantes nos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Timon-Ma / Raul Ferreira de Miranda Mendes. – 2025.
167 f. : il.
- Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2025.
“Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Divina Ferreira Lima.”
1. Formação docente. 2. Necessidades formativas. 3. Prática docente. 4. Profissional docente - Desenvolvimento. 5. Identidade.
I. Lima, Maria Divina Ferreira. II. Título.

CDD 370.7

RAUL FERREIRA DE MIRANDA MENDES

**IDENTIDADE, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E NECESSIDADES
FORMATIVAS DE PROFESSORES INICIANTE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE TIMON-MA**

Aprovada em: **27/06/2025**

BANCA EXAMINADORA

**Profa. Dra. Maria Divina Ferreira Lima - UFPI/PPGE
(Presidente)**

**Prof. Dr. Joaquim Luís Medeiros Alcoforado - Universidade de Coimbra
(Titular Externo)**

**Prof. Dr. Joelson de Sousa Morais – UFMA
(Titular Externo)**

**Profa. Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques - UFPI/PPGE
(Titular Interna)**

**Profa. Dra. Josânia Lima Portela Carvalhêdo - UFPI/PPGE
(Titular Interna)**

Dedico

À minha mãe, *Marlúcia Ferreira de Miranda Mendes*, por ser minha raiz e fortaleza.

Ao meu pai, *José Mendes do Vale*, que partiu cedo, mas deixou em mim marcas eternas de presença e saudade.

À minha esposa, *Monalisa Ravena Martins Santos Mendes*, por caminhar ao meu lado com amor incondicional e parceria incansável.

Ao meu filho, *Raul II*, por me inspirar todos os dias.

E à minha filha, *Maitê*, que ainda cresce no ventre, mas já preenche meu coração.

A **todos os professores** que, mesmo diante da desvalorização social, da ausência de políticas públicas e das tantas dificuldades do cotidiano de uma sala de aula, continuam acreditando na educação como ferramenta de transformação. Que não desistem das crianças, mesmo quando o mundo parece ter desistido deles.

AGRADECIMENTOS

É impossível olhar para este trabalho finalizado sem sentir um profundo reconhecimento por todas as pessoas que, de alguma forma, caminharam ao meu lado, oferecendo palavras, silêncios, ombros e abraços. Este agradecimento é, portanto, uma tentativa, sempre insuficiente, de traduzir em palavras a gratidão que transborda o coração.

A Deus, fonte de vida, força e sabedoria, agradeço por sustentar meus passos, me concedendo saúde física e mental, por iluminar meu caminho e me permitir chegar até aqui, mesmo diante das maiores adversidades.

À minha mãe, **Marlúcia**, mulher de coragem e imensa dedicação, que criou quatro filhos sozinha após a partida precoce de meu pai, quando eu tinha apenas quatro anos. Sua luta silenciosa, amor incondicional e exemplo de resistência foram fundamentais para que este sonho se tornasse realidade.

Ao meu pai, **José Mendes** (*in memoriam*), que, embora tenha partido cedo, deixou em mim sementes de caráter e valores que sigo cultivando com orgulho.

À minha esposa, **Monalisa Ravena**, que despertou em mim o desejo profundo de construir uma família e que tem sido meu alicerce emocional e minha parceira de vida. Sua presença em minha vida é um presente. O amor que me conquistou e vem conquistando a cada dia, nesses 14 anos juntos.

Aos meus filhos, **Raul II e Maitê** (que ainda cresce no ventre da mãe), minha maior motivação. Vocês me ensinam todos os dias o verdadeiro sentido do amor, da esperança e da responsabilidade.

À minha “segunda mãe”, **Maria Eunice**, a quem carinhosamente chamo de “Melo”, que deriva de “Mary”, pois ela tentou me ensinar a chama-la pelo nome em inglês, mas saiu “Melo”, essa pessoa ocupa um lugar muito especial na minha vida, com ternura e sabedoria o papel de uma segunda mãe. Seu amor é tão presente e significativo que meu filho a chama de “voinha Melo”.

Aos meus irmãos, **Ramon, Renê e Renata**, por cada palavra de apoio, cada gesto de incentivo e por compartilharem comigo os laços que me fortalecem.

À Professora **Doutora Maria Divina**, minha orientadora, por sua paciência incansável, humildade admirável e solidariedade constante. Seu exemplo de humanidade e compromisso acadêmico foi essencial para a construção desta tese.

À Professora **Doutora Eliana Marques**, por seu jeito autêntico, firme e brilhante. Suas aulas e sua participação nesta tese me ensinaram muito. Mesmo sendo de outra linha de

pesquisa, fiz questão da sua presença, certo de que sua contribuição traria ainda mais qualidade ao meu trabalho.

Ao Professor **Doutor Joelson Moraes**, cuja orientação começou ainda antes da minha entrada no doutorado. Sua sabedoria e humildade moldaram muitos dos caminhos que percorri nesta jornada. A sua energia positiva contagia a todos que chegam perto dele.

Ao Professor **Doutor Joaquim Alcoforado**, pela generosidade de ceder parte de seu precioso tempo para contribuir com esta pesquisa, agregando valor e profundidade ao trabalho.

À Professora **Doutora Josania Carvalhêdo**, cuja serenidade e compromisso têm influenciado positivamente minha formação desde antes mesmo da aprovação no doutorado durante os encontros do Núcleo de Estudo NUPEFORDEPE.

Aos professores participantes desta pesquisa, que, mesmo diante de agendas repletas de compromissos, acolheram este estudo com disponibilidade e generosidade. Sua colaboração foi fundamental.

A cada um e cada uma que, de forma direta ou indireta, fez parte deste percurso: minha gratidão é imensa. Esta conquista não é apenas minha, mas também de vocês.

*Para Sara, Raquel, Lía e para todas as crianças
Composição: Carlos Drummond de Andrade*

*Eu queria uma escola que cultivasse a curiosidade de aprender que é
em vocês natural.*

*Eu queria uma escola que educasse
seu corpo e seus movimentos:
que possibilitasse seu crescimento
físico e sadio. Normal*

*Eu queria uma escola que lhes
ensinasse tudo sobre a natureza,
o ar, a matéria, as plantas, os animais, seu próprio corpo. Deus.*

*Mas que ensinasse primeiro pela
observação, pela descoberta,
pela experimentação.*

*E que dessas coisas lhes ensinasse
Não só o conhecer, como também
a aceitar, a amar e preservar.*

*Eu queria uma escola que lhes
ensinasse tudo sobre a nossa história
e a nossa terra de uma maneira viva e atraente.*

*Eu queria uma escola que lhes
ensinasse a usarem bem a nossa língua,
a pensarem e a se expressarem com clareza.*

*Eu queria uma escola que lhes
ensinassem a pensar, a raciocinar,
a procurar soluções.*

*Eu queria uma escola que desde cedo
usasse materiais concretos para que vocês pudessem ir formando
corretamente os conceitos matemáticos, os conceitos de números, as*

*operações... pedrinhas... só porcarinhas!... fazendo vocês aprenderem
brincando...*

Oh! meu Deus!

*Deus que livre vocês de uma escola
em que tenham que copiar pontos.*

*Deus que livre vocês de decorar
sem entender, nomes, datas, fatos...*

*Deus que livre vocês de aceitarem
conhecimentos “prontos”,
mediocrementemente embalados
nos livros didáticos descartáveis.*

*Deus que livre vocês de ficarem
passivos, ouvindo e repetindo,
repetindo, repetindo...*

*Eu também queria uma escola
que ensinasse a conviver, a cooperar,
a respeitar, a esperar, a saber viver
em comunidade, em união.*

*Que vocês aprendessem
a transformar e criar.*

*Que lhes desse múltiplos meios de
vocês expressarem cada sentimento,
cada drama, cada emoção.*

Ah! E antes que eu me esqueça:

*Deus que livre vocês
de um professor incompetente.*

MENDES, Raul Ferreira de Miranda. Identidade, Desenvolvimento Profissional e Necessidades Formativas de Professores Iniciantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Timon-Ma. Tese (Doutorado em Educação). 167f. Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina – PI, 2025.

RESUMO

Essa investigação desenvolveu-se na perspectiva de discussão sobre a construção da identidade, desenvolvimento profissional e as necessidades formativas de professores iniciantes e a significativa influência desses fatores na prática pedagógica dos professores iniciantes. Cada um desses fatores afeta diretamente a forma como os professores trabalham em sala de aula, suas relações com os alunos e como lidam com os desafios do cotidiano escolar, de maneira individual e coletiva. Esse estudo tem como questão principal: Quais são as necessidades formativas e os desafios enfrentados por professores iniciantes em relação à construção de sua identidade profissional e desenvolvimento profissional no Ensino Fundamental Anos Finais na cidade de Timon-MA? Essa indagação conduz ao objetivo geral de investigar as necessidades formativas, a construção da identidade e o desenvolvimento profissional de professores iniciantes no Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) na cidade de Timon-MA. A delimitação do objeto de estudo foi conduzida pelas seguintes questões norteadoras: Quais são as principais necessidades formativas e desafios enfrentados por professores iniciantes? Quais são os fatores institucionais e contextuais que influenciam o desenvolvimento profissional e a construção da identidade profissional de professores iniciantes? Quais são as características de programas de formação e apoio institucional que são mais eficazes em atender às necessidades formativas e promover o desenvolvimento profissional de professores iniciantes? A partir disso, defende-se a tese de que a identidade profissional, o desenvolvimento docente e as necessidades formativas de professores iniciantes são construções interdependentes e dinâmicas que influenciam diretamente as práticas pedagógicas, sendo marcadas por lacunas na formação inicial e continuada, bem como pela ausência de suporte às dimensões sociais e emocionais do trabalho docente. Desenvolveu-se a pesquisa sob uma perspectiva qualitativa (Flick (2008) de natureza narrativa (Bolívar, 2012; Bragança *et al.*, 2016; Connely; Clandinin, 1995; Goodson, 2019), e do ponto de vista metodológico, partiu-se do método autobiográfico (Nóvoa; Finger, 2010), mediante dispositivos de produção das narrativas em rodas de conversa (Moura e Lima, 2014), Memorial de formação (Araújo, Gaspar e Passeggi, 2011) e questionário (Ribeiro, 2008) realizadas com oito professores que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Timon. Para analisar de maneira efetiva e compreensiva o *corpus*, escolheu-se a proposta de análise compreensiva-interpretativa de Souza (2004 e 2014). Acerca do desenvolvimento profissional e construção da identidade docente, recorreu-se a estudiosos como Nóvoa (1995), Romanowski (2003), Gauthier *et al.* (1998), Marcelo García (1999), entre outros. Ao tratar das necessidades formativas, fundamenta-se em Dubar (2005), Formosinho (2009), Pimenta (1999), Nóvoa (2009), entre outros. Os resultados evidenciaram que os professores iniciantes preferiram um número elevado de críticas em relação a formação inicial e continuada. Os professores trazem consigo a preocupação em desenvolver os saberes pedagógicos, principalmente no que se refere à gestão da sala de aula, planejamento, construção de metodologias de ensino adequadas ao contexto de seus alunos e de material didático para as disciplinas que lecionam. Também relataram sobre a falta de debate em relação as dimensões sociais e emocionais nas formações. Em relação a constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de professores. Ficou manifesto nas narrativas analisadas que a identidade profissional é derivada de valores que refletem uma combinação

de características e comportamentos adquiridos ao longo da vida, geralmente por meio de interações com diversos grupos, como família, amigos e locais de trabalho. Também evidenciou que trocas com os colegas, em momentos espontâneos e leituras realizadas por interesse próprio promovem desenvolvimento profissional. Sob a ótica das narrativas, concluímos que são diversas as necessidades formativas, que referem-se aos conhecimentos, competências e habilidades que os professores principiantes precisam adquirir ou desenvolver ao longo de suas carreiras. Essas necessidades têm um impacto direto na prática docente de várias maneiras, sobretudo sobre a gestão da sala de aula.

Palavras-chave: Formação docente; Necessidades formativas; Identidade; Desenvolvimento profissional docente; Prática docente.

MENDES, Raul Ferreira de Miranda. **Identity, Professional Development, and Training Needs of Novice Teachers in the Final Years of Elementary Education in the Municipal School System of Timon-MA.** Thesis (Doctorate in Education). 167 pages. Graduate Program in Education, Center for Educational Sciences, Federal University of Piauí. Teresina – PI, 2025.

ABSTRACT

This investigation was developed from the perspective of discussing the construction of identity, professional development, and the formative needs of novice teachers, as well as the significant influence of these factors on their teaching practices. Each of these elements directly affects how teachers work in the classroom, their relationships with students, and how they deal with the daily challenges of school life, both individually and collectively. The central question guiding this study is: What are the formative needs and challenges faced by novice teachers regarding the construction of their professional identity and professional development in the final years of elementary education in the municipality of Timon-MA? This question leads to the general objective of investigating the formative needs, identity construction, and professional development of novice teachers in the final years of elementary education (6th to 9th grades) in Timon-MA. The delimitation of the object of study was guided by the following key questions: What are the main formative needs and challenges faced by novice teachers? What institutional and contextual factors influence the professional development and construction of professional identity for novice teachers? What are the characteristics of training programs and institutional support that are most effective in addressing formative needs and promoting professional development for beginning teachers? Based on these reflections, the thesis defended is that professional identity, teaching development, and formative needs of novice teachers are interdependent and dynamic constructions that directly influence pedagogical practices. These are marked by gaps in both initial and continuing education, as well as by the lack of support for the social and emotional dimensions of teaching work. The research was carried out under a qualitative approach (Flick, 2008), with a narrative nature (Bolívar, 2012; Bragança et al., 2016; Connelly & Clandinin, 1995; Goodson, 2019). From a methodological point of view, it adopted the autobiographical method (Nóvoa & Finger, 2010), using narrative production tools such as conversation circles (Moura & Lima, 2014), training memorials (Araújo, Gaspar & Passeggi, 2011), and questionnaires (Ribeiro, 2008), conducted with eight teachers working in the final years of elementary education in the municipal school system of Timon. To analyze the corpus effectively and comprehensively, the comprehensive-interpretative analysis proposed by Souza (2004 and 2014) was chosen. Regarding professional development and identity construction, theoretical support came from authors such as Nóvoa (1995), Romanowski (2003), Gauthier et al. (1998), Marcelo García (1999), among others. In addressing formative needs, the study was grounded in works by Dubar (2005), Formosinho (2009), Pimenta (1999), and Nóvoa (2009), among others. The results showed that novice teachers voiced a high number of criticisms regarding their initial and continuing training. They expressed concerns about developing pedagogical knowledge, particularly related to classroom management, planning, constructing teaching methodologies suited to their students' contexts, and producing didactic materials for the subjects they teach. They also reported a lack of discussion about the social and emotional dimensions in training programs. Concerning the construction of teaching identity and its implications for educational practices, the narratives analyzed revealed that professional identity stems from values reflecting a combination of characteristics and behaviors acquired throughout life, typically through interactions with various groups such as family, friends, and workplaces. The study also highlighted that exchanges with colleagues in informal moments and self-motivated readings contribute to professional development. From the narrative perspective, it is concluded that formative needs are diverse and refer to the knowledge, skills, and competencies that novice teachers must

acquire or develop throughout their careers. These needs have a direct impact on teaching practice, particularly in the area of classroom management.

Keywords: Teacher education; Formative needs; Identity; Teacher professional development; Teaching practice.

MENDES, Raul Ferreira de Miranda. Identidad, Desarrollo Profesional y Necesidades Formativas de Docentes Principiantes en los Últimos Años de la Educación Primaria de la Red Municipal de Enseñanza de Timon-MA. Tesis (Doctorado en Educación). 167 páginas. Programa de Posgrado en Educación del Centro de Ciencias de la Educación de la Universidad Federal de Piauí. Teresina – PI, 2025.

RESUMEN

Esta investigación se desarrolló desde la perspectiva de discutir la construcción de la identidad, el desarrollo profesional y las necesidades formativas de los docentes principiantes, así como la significativa influencia de estos factores en la práctica pedagógica de dichos docentes. Cada uno de estos aspectos afecta directamente la forma en que los profesores trabajan en el aula, sus relaciones con los estudiantes y cómo enfrentan los desafíos del día a día escolar, tanto de manera individual como colectiva. El estudio parte de la siguiente pregunta central: ¿Cuáles son las necesidades formativas y los desafíos que enfrentan los docentes principiantes en relación con la construcción de su identidad profesional y el desarrollo profesional en los últimos años de la Educación Primaria en la ciudad de Timon-MA? Esta cuestión conduce al objetivo general de investigar las necesidades formativas, la construcción de la identidad y el desarrollo profesional de docentes principiantes en los últimos años de la Educación Primaria (de 6.º a 9.º grado) en la ciudad de Timon-MA. La delimitación del objeto de estudio fue guiada por las siguientes preguntas orientadoras: ¿Cuáles son las principales necesidades formativas y desafíos enfrentados por los docentes principiantes? ¿Cuáles son los factores institucionales y contextuales que influyen en el desarrollo profesional y en la construcción de la identidad profesional de los docentes principiantes? ¿Cuáles son las características de los programas de formación y apoyo institucional que son más eficaces para atender a las necesidades formativas y promover el desarrollo profesional de los docentes principiantes? A partir de ello, se defiende la tesis de que la identidad profesional, el desarrollo docente y las necesidades formativas de los profesores principiantes son construcciones interdependientes y dinámicas que influyen directamente en las prácticas pedagógicas, marcadas por lagunas en la formación inicial y continua, así como por la ausencia de apoyo en las dimensiones sociales y emocionales del trabajo docente. La investigación se desarrolló desde una perspectiva cualitativa (Flick, 2008), de naturaleza narrativa (Bolívar, 2012; Bragança et al., 2016; Connelly y Clandinin, 1995; Goodson, 2019) y, desde el punto de vista metodológico, se basó en el método autobiográfico (Nóvoa y Finger, 2010), mediante dispositivos de producción de narrativas en círculos de conversación (Moura y Lima, 2014), memorial de formación (Araújo, Gaspar y Passeggi, 2011) y cuestionario (Ribeiro, 2008), realizados con ocho docentes que trabajan en los últimos años de la Educación Primaria de la red municipal de enseñanza de Timon. Para analizar de manera efectiva y comprensiva el corpus, se eligió la propuesta de análisis comprensivo-interpretativo de Souza (2004 y 2014). En cuanto al desarrollo profesional y la construcción de la identidad docente, se recurrió a estudiosos como Nóvoa (1995), Romanowski (2003), Gauthier et al. (1998), Marcelo García (1999), entre otros. Para abordar las necesidades formativas, se fundamentó en Dubar (2005), Formosinho (2009), Pimenta (1999), Nóvoa (2009), entre otros. Los resultados evidenciaron que los docentes principiantes emitieron numerosas críticas en relación con la formación inicial y continua. Los profesores manifestaron preocupación por desarrollar saberes pedagógicos, principalmente en lo que se refiere a la gestión del aula, la planificación, la construcción de metodologías de enseñanza adecuadas al contexto de sus alumnos y la elaboración de materiales didácticos para las asignaturas que imparten. También relataron la falta de debate sobre las dimensiones sociales y emocionales en las formaciones.

En relación con la construcción de la identidad docente y sus implicaciones en las prácticas educativas, se manifestó en las narrativas analizadas que la identidad profesional deriva de valores que reflejan una combinación de características y comportamientos adquiridos a lo largo de la vida, generalmente mediante interacciones con diversos grupos, como la familia, amigos y espacios de trabajo. También se evidenció que los intercambios con colegas en momentos espontáneos y las lecturas realizadas por interés propio promueven el desarrollo profesional. Desde la óptica de las narrativas, concluimos que son diversas las necesidades formativas, las cuales se refieren a los conocimientos, competencias y habilidades que los docentes principiantes necesitan adquirir o desarrollar a lo largo de sus trayectorias. Estas necesidades tienen un impacto directo en la práctica docente de diversas maneras, especialmente en la gestión del aula.

Palabras clave: Formación docente; Necesidades formativas; Identidad; Desarrollo profesional docente; Práctica docente.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
LILACS	Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
NUPEFORDEPE	Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas
PPGEd	Programa de Pós-graduação em Educação
PubMed	Literatura Biomédica
SciELO	Científica Eletronic Library Online
Scopus	Banco de Dados Acadêmicos
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UESPI	Universidade Estadual do Piauí

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Sequência Cronológica das Etapas da pesquisa	33
Figura 2 –	Análise das narrativas	48
Figura 3 –	Saberes docentes	57
Figura 4 –	Oito situações diferentes como contextos do desenvolvimento profissional dos professores.	65
Figura 5 –	Cálculo do IDEB	76
Figura 6 –	Evolução do IDEB de todas as escolas públicas do Brasil referente aos anos finais do Ensino Fundamental.	76
Figura 7 –	Evolução do IDEB de todas as escolas públicas do Brasil referente ao Ensino Médio.	77
Figura 8 –	Organização das categorias e subcategorias de análises.	107
Figura 9 –	Número de mortes violentas de LGBTI+ no Brasil entre 2000 a 2023.	135
Figura 10 –	Dimensões da Gestão da sala de aula	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Cronograma dos encontros das Rodas de Conversas	42
Quadro 2 –	Perfil do interlocutores da pesquisa	46
Quadro 3 –	Notas do IDEB no ano de 2021 da rede pública do Brasil	61
Quadro 4 –	Modelos de desenvolvimento profissional (DP) de professores segundo García (1999).	64
Quadro 5 –	Modelos de práticas de formação de professores	73
Quadro 6 –	Modo de ingresso na profissão docente e na rede municipal de ensino de Timon – Maranhão. Dados obtidos dos Memoriais.	109
Quadro 7 –	Respostas dos interlocutores sobre o que faltam nas formações continuadas.	128
Quadro 8 –	Habilidades que ajudaram os interlocutores no início da carreira.	144

SUMÁRIO

1 DIÁLOGO INICIAL	15
2 DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS: O CAMINHO PERCORRIDO NO DECORRER DA PESQUISA.....	30
2.1 A natureza da pesquisa narrativa.....	35
2.2 O método (auto)biográfico e as narrativas como dispositivo de produção de dados.....	36
2.3 Dispositivos metodológicos de produção de dados.....	38
2.3.1 Questionário individual	38
2.3.2 Memorial de formação.....	39
2.3.3 Roda de Conversa	41
2.3.4 O <i>lócus</i> da Pesquisa.....	44
2.3.5 Interlocutores da pesquisa.....	45
2.3.6 Análise das narrativas.....	47
3 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS PROFESSORES INICIANTES.....	50
3.1 Desenvolvimento profissional de professores iniciantes.....	62
3.2 Identidade profissional de professores no início da carreira e o desenvolvimento profissional	67
3.3 A formação continuada como estratégia que contribui para a constituição do desenvolvimento profissional	72
4 NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES INICIANTES.....	81
4.1 Gestão de sala de aula: uma necessidade formativa dos professores.....	90
4.2 Inclusão e Diversidade: uma necessidade formativa dos professores.....	95
4.3 Autocuidado e Bem-estar: uma necessidade formativa dos professores.....	101
5 COM A PALAVRA, OS PROFESSORES.....	105
5.1 Categoria 1: Professores iniciantes: a constituição da identidade profissional em início de carreira	108
5.1.1 O início da carreira docente e a construção da identidade profissional	111
5.1.2 Estratégias e métodos que o docente adota para ensinar e a relação com sua identidade profissional	119

5.2 Categoria 2: Professores iniciantes: o processo de desenvolvimento profissional docente.....	124
5.2.1 O desenvolvimento profissional e a ressignificação da prática docente.....	127
5.3 Categoria 3: Necessidades formativas no momento de ingresso na profissão dos professores iniciantes.....	130
5.3.1 Alternativas encontradas pelos professores iniciantes atender as necessidades formativas no enfrentamento dos desafios profissionais da prática pedagógica.....	142
6 REFLEXÕES FINAIS: AS EVIDÊNCIAS DO ESTUDO.....	145
REFERÊNCIAS.....	149
ANEXOS	165
Anexo I - Autorização da SEMED para a Realização da Pesquisa.....	166
Anexo II - Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.....	167

1

DIÁLOGO INICIAL

Aprendizagem cooperativa com material concreto durante aula no Ensino Fundamental do componente curricular de Ciências da Natureza. Out./2016.



Fonte: Arquivo pessoal.

1 DIÁLOGO INICIAL

“Jamais abandonei a minha preocupação primeira, que sempre me acompanhou, desde os começos de minha experiência educativa. A preocupação com a natureza humana a que devo a minha lealdade sempre proclamada”.
(Paulo Freire)

Tudo iniciou às 17 horas do primeiro dia de setembro de 1984, nesse momento eu nasci sendo o primeiro filho do total de quatro. Após quatro anos, meu pai faleceu de um ataque cardíaco enquanto dormia. Dele herdei os livros que até hoje tenho muitos na minha biblioteca. Meu pai foi um grande pedagogo, suas leituras e suas histórias despertou de imediato em mim a admiração pela profissão de professor, mesmo com a ausência de nossa convivência em minha memória. Foi com os livros deixados por ele que tive o primeiro contato com Paulo Freire e outros.

Sempre brinquei de escola, quis ser também professor, ministrava aula, produzia e corrigia as avaliações dos irmãos e vizinhos que brincavam comigo. Só tive contato com a escola pública quando fui ministrar a minha primeira aula como professor em 2009, pois toda a minha escolarização básica foi no ensino privado. Tive grandes inspirações durante minha vida escolar, nunca esqueci a tia Afonsina, a professora que me alfabetizou. No Ensino Médio tive um professor de Biologia pelo qual tenho uma grande admiração e sempre mentalizava que quando fosse professor seria igual a ele, e realmente fui aprovado para Licenciatura em Biologia na Universidade Estadual do Piauí, Campus Torquato Neto em 2005.

Sem o meu pai, minha mãe desenvolveu os dois papéis e nos criou com muito amor e carinho, apesar das dificuldades financeiras, ela nunca nos deixou estudar em escola pública. Sempre priorizou nossa educação, dizia que seria a maior riqueza que iria deixar para nós. Hoje confirmo que realmente a educação formal e informal que nos proporcionou foi imprescindível para o sucesso que tivemos na vida. Passamos por maus momentos devido à falta de dinheiro, pois, eram quatro meninos para pagar mensalidade, transporte, alimentação, material escolar, dentre outros. A dificuldade foi tamanha que quando passei no vestibular quase não consigo realizar a matrícula, porque o meu histórico escolar estava “preso” na escola que eu fiz a antiga 5ª série por falta de pagamento. O pior é que a mamãe estava devendo um pouco em cada escola até chegar no 3º ano do Ensino Médio. Mas Deus abençoou, conseguimos acertar tudo e realizar a matrícula na tão sonhada universidade.

Antes de ser aprovado em Biologia, boa parte de minha família acreditava que seria um médico, devido as horas dedicadas ao estudo e leituras. A profissão de professor na época era ainda mais desvalorizada, vista como uma escolha sofrida e com pouca renda. Meu primeiro vestibular eu escolhi medicina, mas não fui aprovado. Então juntou a vontade de ser professor e a necessidade de ganhar dinheiro o mais breve possível, e escolhi à docência.

Em 2010, já formado, ampliei minha quantidade de aulas ministradas durante a semana, minha rotina, geralmente, era das 7h às 22h, entre turmas do Ensino Fundamental e Médio. Para alguns, seria maçante essa rotina, mas para mim sempre foi um prazer entrar em uma sala de aula e fazer minhas aulas acontecerem. A profissão de professor é fascinante, nenhum dia é igual ao outro, é repleta de desafios, amor, humor, transformação... Tenho muito orgulho de ser professor, todos no meu condomínio me chamam de professor, pois até no interfone para se identificar eu falo “Bom dia, aqui é o professor Raul”. Esse amor pela profissão me fez conquistar muitas vitórias, fui premiado por cinco vezes a níveis nacionais e estaduais devido a projetos desenvolvidos em sala de aula.

Atualmente estou no cargo de diretor titular em uma escola de Ensino Fundamental, neste cargo já conquistei mais três prêmios: a terceira colocação, entre as escolas do município de Timon, ficamos entre as 26 melhores escolas do Brasil na Olimpíada de eficiência Energética e uma das melhores alfabetização do Estado do Maranhão. Antes da minha gestão, esta escola ocupava a posição 27 do município. Foram grandes avanços contra a evasão escolar, no déficit idade-série, na indisciplina, na organização e principalmente na aprendizagem dos alunos.

Antes de chegar ao primeiro cargo efetivo de professor em escola pública da Educação Básica em 2014, fiz especialização em Docência Superior pela UESPI e Mestrado em Genética e Melhoramento na UFPI. Fui por seis anos pesquisador da Embrapa Meio Norte, onde desenvolvi diversas pesquisas na área do melhoramento genético de diversas espécies, como o Babaçu, Catingueira e Pinhão-manso para alimentação do gado e produção de biodiesel. Esse mundo da Genética também me fascina, sou apaixonado por essa área. Mas, em 2016 assumi mais um concurso público, dessa forma, não teve mais condições de conciliar as duas paixões, docência e melhoramento genético. Então deixei a Embrapa e me dediquei apenas à docência até os dias atuais.

Para eu poder cursar o doutorado em Educação eu tive diversos desafios, pois vinha de uma vertente bem diferente das ciências humanas, desde a metodologia até a escrita. Mas todos os desafios foram superados devido ao amor que tenho pela educação. Cada conteúdo, cada artigo publicado me causou sentimentos grandiosos de satisfação por contribuir para a

malha científica da área educacional e possibilidades de soluções para grandes desafios nessa área.

Ouvindo e observando os discursos e as práticas nas escolas por onde passei nesses 16 anos de docente na Educação Básica, nota-se uma carência de conhecimento, ou até mesmo um esquecimento sobre o ser humano em si. Muitas vezes, especialmente nas práticas pedagógicas, percebe-se que as aulas são planejadas e executadas sem considerar aquele que deveria ser o centro do processo educativo: o aluno. Questões fundamentais como: *Quem é esse ser humano para quem preparamos nossas aulas? Como ele aprende? O que o motiva a aprender o que eu quero ensinar?* parecem não estar sendo refletidas. Sem trazer essas perguntas para o cotidiano escolar, como podemos esperar alcançar êxito em nossa prática pedagógica?

Antes do professor chegar para atuar em uma sala de aula, ele passa por diversos momentos formativos, oficiais e não oficiais, com relação ao primeiro, podemos citar a formação inicial e o período escolar do Ensino Básico, quanto ao segundo, podemos citar: a participação em alguma organização religiosa, relações sociais, sindicatos. Os dois tipos de momentos formam o professor que irá atuar na escola do século XXI, forma a sua concepção de ensino, de escola, de educação, que influenciarão nas suas atitudes docentes.

Formosinho (2009) critica o atual sistema da formação inicial, que ele chama de formação academizada, totalmente fora do contexto das escolas brasileiras. Formação fragmentada em disciplinas para atuar numa escola que exige uma formação interdisciplinar (pedagógica, psicológica, criativa e produtiva...), muito longe da realidade das escolas públicas brasileiras. O autor chama a atenção para necessidade de construir um Ensino Superior vocacionado para a promoção de uma profissão de desenvolvimento humano e para a construção de uma escola democrática, multicultural e inclusiva, comprometida comunitariamente e empenhada socialmente.

Quanto a formação continuada, Pimenta (1999) afirma que essa prática frequentemente tem se reduzido a cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino, totalmente fora do contexto da prática docente e escolar. Isso é pouco eficiente para resolver as situações de fracasso escolar. O professor precisa formar a sua profissionalidade, que Nóvoa (1999) define como o que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem o profissional professor.

A identidade profissional é construída nessa caminhada, que envolve a significação social da profissão, da escola, a compreensão do processo de ensino-aprendizagem. As práticas que passaram pela vida desses professores também têm um significado grandioso e influência bastante na formação da sua identidade profissional.

A formação dessa identidade se mostra muito importante para a atuação docente nos primeiros anos, isso diminui muito as dificuldades nesse momento, as necessidades formativas são diversas no mundo todo, dependendo do contexto. Giordan e Hobold (2015) realizaram uma pesquisa na região Sul do Brasil para indicar as necessidades formativas de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, as autoras utilizaram a entrevista semiestruturada como instrumento para a coleta dos dados juntamente a 22 professores iniciantes. Os resultados indicaram as seguintes necessidades: capacitação para o uso de tecnologias, formação para atuar na educação inclusiva, contato com professores mais experientes, encontros para elevar a autoestima e a motivação, formação específica de cada componente curricular e preparação psicológica.

Esse tipo de pesquisa, que avalia as dificuldades na entrada da carreira docente não é tão comum e iniciou recentemente. Segundo Nóvoa (1992), esse tipo de estudo era ausente na década de 1960, e somente em meados de 1970 se desenvolveu estudos sobre essa temática, em diversos países, para entender melhor a carreira profissional dos professores. Antes o foco era somente a formação inicial, depois ficou em evidência a pessoa do professor, suas opiniões, crenças, saberes, práticas e representações, bem como a constituição da identidade docente (Bandeira, 2014).

Apesar dessa mudança de foco, ainda é pouco debatido a temática sobre as dificuldades dos professores no início da carreira. Carvalho e Moura (2023) realizaram uma revisão sistemática, que teve como questão a seguinte pergunta: o que os estudos científicos publicados entre 2000 e 2018 na Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e na Scientific Electronic Library Online (SciELO) apontam sobre o desenvolvimento profissional de professores em período de entrada na carreira? Apenas 11 artigos discutem sobre situações e experiências que se apresentam como dificuldade na entrada da carreira docente.

Diante desse contexto científico e da minha experiência de 16 anos no cargo de professor e 5 anos no cargo de gestor de uma escola, que contém mais de 1.050 alunos e 60 professores nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, fiquei estimulado a pesquisar sobre esse tema que é tão necessário diante dos novos professores que chegam a rede municipal de Timon. Professores que mal iniciam a carreira e já precisam de ajuda médica devido a problemas mentais, como ansiedade e depressão. São profissionais que recebem uma carga de trabalho muito complexa somente com o aval do diploma que recebeu do Ensino Superior. Não há uma fase de preparação, um contato com alguém que lhe mostre a grandiosidade da sua função e o papel social que a escola deve desempenhar.

Muitos chegam pensando que apenas ter a teoria do seu componente curricular na cabeça e tudo se resolverá. Por isso, é válido o projeto de lei do Senado brasileiro de número 227/2007 (Brasil, 2023) que propôs a “residência educacional”, baseada na “residência médica” exigida para a graduação de médicos, não só para a Educação infantil e Anos Iniciais como versa o projeto de lei, mas para todas as etapas da Educação Básica. O projeto exige uma residência de no mínimo 800 horas com bolsa de estudo para todos os professores recém-formados para atuarem na Educação infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, infelizmente esse projeto foi arquivado em janeiro de 2011. Propostas como esta devem ser aprimoradas e aprovadas. O contato com a escola durante a formação inicial poderia promover um excelente desenvolvimento profissional.

O que temos atualmente em relação a isso, é o Programa Residência Pedagógica. Recentemente a Universidade Federal do Piauí - UFPI publicou o Edital PREG/UFPI, N° 24, de 08 de maio de 2023, oferecendo 108 bolsas no valor de R\$ 700,00 para futuros professores atuarem na Educação Básica. Segundo um relatório da própria universidade (UFPI, 2023), informa que tem 1.898 alunos matriculados somente no curso de pedagogia, fora todas as outras licenciaturas, que o Edital contempla, ou seja, o programa abrange pouquíssimos futuros professores. Além disso, esses editais não são constantes.

Recentemente, o governo federal lançou o “Pé-de-Meia Licenciaturas”, que visa oferecer bolsa com pagamento mensal para estudantes de licenciatura que obtiverem nota média igual ou superior a 650 pontos no Enem. Pagamento de incentivo financeiro no valor de R\$1.050,00, sendo R\$ 700,00 com saque imediato e R\$ 350,00 como poupança, com saque após ingresso em uma rede pública de ensino em até cinco anos (Brasil, 2025).

O Brasil enfrenta o desafio de atrair os melhores estudantes para a carreira docente. A média da nota de corte do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no Sistema de Seleção Unificada (SISU) para os cursos de Licenciatura é de 572, significativamente inferior à de cursos como Direito (637) e Medicina (753). Entre os estudantes que ingressaram em Licenciaturas entre 2018 e 2021, a maioria apresentou nota inferior a 600 no Enem, evidenciando a baixa atratividade da docência entre os candidatos com melhor desempenho (Brasil, 2025).

Como é de costume, as políticas públicas no Brasil procuram o caminho mais “fácil” e que promova mais mídia para o “povo ver”. Ao invés de construir ações para melhorar o plano de carreira dos professores de todo o Brasil, preferem pagar jovens para cursar licenciatura, provando a todos que a profissão de professor é sem atrativos, que é necessário uma ação espalhafatosa desta, desgastando ainda mais a profissão. É lógico e racional que o que atrai os

jovens para uma profissão é o salário e boas condições de trabalho. O que adianta pagar um jovem para cursar uma licenciatura e quando ele chegar na escola não permanecer na profissão devido às péssimas condições de trabalho e salário?

Só quem está no chão da escola sabe o tamanho da pressão que são submetidos os professores, o quanto é desgastante emocional e psicologicamente. Ao longo desses 16 anos de docência, não presenciei nenhuma política pública que me fizesse ter orgulho. Todas são apenas midiáticas e paliativas. Atualmente, no Estado do Piauí, um professor graduado em cargo efetivo no final da carreira, recebe R\$ 4.701,30 por mês (Maia e Neto, 2025). Esse valor é para assumir 26 aulas semanais, que equivale, dependendo do componente curricular, 13 turmas, com aproximadamente 40 alunos, cada.

Dessa forma, são 520 provas para corrigir e 520 notas por mês para colocar no sistema. Além disso, preencher 26 aulas no sistema, contendo conteúdo, metodologia, objetivos e habilidades. Deste total de alunos, muitos chegam ao Ensino Médio sem saber ler por diversos motivos, e nunca passaram por uma avaliação psicológica ou médica, para ajudar na investigação do atraso na fluência da leitura e muitas vezes, da escrita também. Na rede pública, geralmente, o serviço de psicologia é bem restrito. Em Timon-MA, por exemplo, onde sou professor efetivo na rede municipal, em 2023 tinham duas psicólogas para atender toda a rede, que segundo os dados do censo de 2023 (Qedu, 2023), possui 31.038 alunos matriculados no Ensino Fundamental. Assim, fica mais de 15 mil alunos para cada psicóloga. No final de tudo, o professor será cobrado por cada aluno que não sabe ler, independente do motivo.

O serviço de psicologia não chega aos alunos, muito menos aos professores. O docente tem que esforçar-se para enfrentar sozinho o desgaste profissional, financeiro, emocional e psicológico que a profissão traz. Qual jovem, sabendo disso, vai escolher essa profissão?

Voltando a questão salarial, se fizermos uma comparação salarial da profissão de professor com as outras que exigem nível superior, o professor amarga um dos piores salários, como mostra a tabela 1. Medidas, como “Pé-de-Meia Licenciaturas” não resolve em nada o desgaste da profissão de professor. Pode até aumentar o número de matrículas no Ensino Superior, mas isso pode não chegar à sala de aula, muito menos elevar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica.

Tabela 1 – Comparação salarial entre profissionais com nível superior.

PROFISSÃO	MÉDIA SALARIAL (R\$)
DIREITO (advogados, juristas, juízes):	13.943,00
MÉDICO:	13.013,00
ENGENHEIRO:	10.459,00
ECONOMISTA:	9.354,00
POLICIAL:	7.753,00
JORNALISTA:	6.038,00
ASSALARIADOS COM ENSINO SUPERIOR:	5.747,00
PROFESSOR(A):	4.943,00

Fontes: PNAD C-2º trimestre 2023 / IBGE. Cálculos do Todos pela Educação / Infográfico Estadão (Média dos profissionais, exceto professores. Obs.: comparação salarial para carga de 40 horas semanais).

Diante disso, uma das medidas que poderia ser incluída em uma política pública, seria a questão salarial, um plano federal de carreira, que igualaria todos na mesma importância. Apesar do piso salarial nacional para professores, existem uma discrepância entre os Estados brasileiros quanto aos vencimentos dos docentes. Um professor efetivo no Estado de Alagoas com 40 horas semanais, recebeu o piso de R\$ 3.845,63 em 2023. Já um professor no mesmo cargo e carga horária no Estado do Mato Grosso do Sul, recebeu o piso de 10.318,18 (G1, 2023). Perfazendo uma diferença de R\$ 6.472,55. É urgente, a necessidade de políticas públicas no país, para verdadeiramente, valorizar a profissão docente.

Segundo Avancini (2024), em relação aos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), em 2023, o piso salarial dos professores brasileiros foi de US\$ 23.018,00, 47% menor do que a média da OCDE, US\$ 43.058,00. Os professores da OCDE ganham mais e a carga horária de trabalho é menor, no Brasil, um professor do Ensino Fundamental tem que trabalhar 800 horas anualmente, acima da média da OCDE, que é de 706 horas por ano (Avancini, 2024).

Infelizmente o salário não é o único problema na carreira docente, as condições de trabalho também são precárias. O professor da educação básica deve estar comprometido com a formação integral dos alunos, desenvolvendo habilidades e competências essenciais. No seu dia a dia, é fundamental que tenha como base a preparação cuidadosa das aulas e um olhar atento à prática pedagógica, sempre contextualizada com a realidade da escola. Para que esse processo ocorra de forma eficaz, é necessário que o docente estabeleça uma relação significativa com o “saber” — que envolve o conteúdo, a articulação entre teoria e prática, a linguagem e a produção do conhecimento; com o “fazer” — que abrange o planejamento, os métodos, os objetivos, a motivação dos estudantes e a avaliação; e, ainda, com o “ser” e o “sentir”,

reconhecendo a dimensão humana e emocional do processo educativo (Cunha *et. al*, 2024; Neves, Brito e Muniz, 2019).

Esse processo era para ocorrer em um ambiente com elementos que deveriam fazer parte de uma dinâmica pedagógica em que o objetivo educacional estivesse alinhado à redução das desigualdades sociais, em um contexto político que valorizasse os profissionais da educação, com infraestrutura escolar adequada e investimentos consistentes na educação pública. No entanto, o que se observa na realidade da educação básica no Brasil é um processo crescente de precarização do trabalho docente, que impacta diretamente as experiências diárias, as condições de trabalho e contribui significativamente para o adoecimento dos professores.

Neves, Brito e Muniz (2019), ao longo de várias pesquisas/intervenções realizadas no período de 1999 a 2017, procuraram analisar as relações entre a atividade de trabalho e saúde de professoras da rede pública do Estado do Rio de Janeiro e do Município de João Pessoa (Paraíba), pela ótica das relações sociais de gênero e pelo ponto de vista da atividade. Os autores identificaram algumas doenças presentes nas professoras participantes, como:

Problemas relacionados à voz, à alergia, à visão, à coluna vertebral e a varizes. Encontram-se ainda as queixas psicossomáticas, expressas por alterações digestivas e de sono e dores de cabeça. Diante das diversas situações de constrangimento, as professoras apontam para um conjunto de sinais de sofrimento psíquico, expresso em desânimo, fadiga, frustração, depressão, impotência, manifestações de desamparo, irritação, angústia e, até mesmo, “sensação de enlouquecimento” (p. 02).

As professoras participantes da pesquisa atribuíram o sofrimento acima relatado a fatores, como: relações hierárquicas conflituosas, horário extenso e mal estruturado de trabalho (somado ao trabalho doméstico invisibilizado), dificuldade para operar o que se descobriu representar uma regra de ouro do ofício – o “controle de turma”, desconforto térmico e de ruído (em sinergia com problemas tidos como de indisciplina dos alunos) nas salas de aula, o crescente rebaixamento salarial, a contaminação das relações familiares e, especialmente, a progressiva desvalorização, não reconhecimento social de seu trabalho, turmas numerosas, más condições de trabalho (ruído, falta de recursos materiais...), violência urbana e graves problemas de segurança pública crescentemente invadindo os muros das escolas (Neves, Brito e Muniz, 2019).

Qualquer professor brasileiro que está atuando em sala de aula em uma escola pública irá se identificar com a maioria desses fatores relacionados às condições de trabalho. Uma simples política pública que determinasse o número máximo de alunos por turma, já diminuiria as dificuldades do cotidiano escolar. O artigo 25 da lei de diretrizes e bases da educação - LDB versa sobre isso, mas é muito vago e não ajuda em nada:

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo (Brasil, 1996).

O artigo não determina o máximo de alunos por sala ou por professor, sendo assim, geralmente, as autoridades colocam o máximo que couber na sala. Existe um projeto de lei que foi apresentado à Câmara dos deputados em 08/08/2023 (PL 3799, 2023). No momento está aguardando parecer do(a) Relator(a) na Comissão de Educação (CE). Este projeto visa alterar o artigo citado acima (artigo 25), para dispor sobre número máximo de alunos por turma na educação básica. Estabelece a seguinte quantidade de alunos por turma: “10 alunos por turma na creche e Pré-escola, ensino fundamental e ensino médio: 25 alunos”.

Esse projeto, se aprovado, ainda é falho, colocar a mesma quantidade de alunos para a o ensino fundamental e médio ainda não é o ideal. No início da escolarização as salas devem ter menos alunos. Levando em consideração a minha trajetória docente, uma sala de 1º ano do ensino fundamental deve ter, no máximo, 15 alunos. Já no ensino médio, seria 25 alunos. Nos países da OCDE, o número de alunos por professor varia, sendo de 14 alunos no ensino fundamental anos iniciais, 13 alunos no Ensino Fundamental Anos Finais e 13 alunos no ensino médio. No Brasil, o número de alunos por professor é maior em todos os níveis de ensino, sendo de 23, 22 e 22, respectivamente (Avancini, 2024).

Todos os professores brasileiros estão incluídos nesse contexto, independentemente do tempo de profissão. Mas a nossa pesquisa se volta para os professores que estão na entrada da carreira, que adotamos aqui que essa fase ou um estágio prevalente até o terceiro ano de atuação, concordando com Huberman (1992). Durante esse texto, nos referimos como professor iniciante aquele que se enquadra nessa fase. O professor com mais tempo de serviço entende-se que está mais preparado para enfrentar as dificuldades do cotidiano escolar. E o professor iniciante? Que vai se deparar com tudo isso e será cobrado como os demais, geralmente sem apoio, como vamos debater mais adiante.

Esse momento inicial da carreira é de grande importância na construção da identidade profissional, dando início ao seu percurso na carreira e tendo contato com a cultura da profissão. Por isso, é fundamental dedicar uma atenção especial aos professores em início de carreira, já que essa fase costuma ser marcada por diversos desafios, especialmente no que diz respeito à formação inicial, que muitas vezes não aborda de forma aprofundada as complexidades e demandas da realidade escolar. O ingresso na carreira docente é um tema de grande relevância para estudo, uma vez que esse período inicial pode influenciar diretamente na decisão de

abandonar a profissão. Segundo dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), as maiores taxas de evasão entre os professores ocorrem justamente nos primeiros anos de atuação (OCDE, 2006).

Nesse período de entrada, tem-se três objetos que são entrelaçados um no outro, que fazem parte do título desta tese: Identidade, desenvolvimento profissional e necessidades formativas. A **identidade docente** se constrói e se fortalece à medida que o professor vivencia experiências que favorecem seu **desenvolvimento profissional**, sendo este impulsionado pela resposta adequada às **necessidades formativas**. Se essas necessidades forem ignoradas, há um risco de fragilização da identidade e desmotivação. Por outro lado, quando há suporte, formação adequada e oportunidades de reflexão, o professor iniciante desenvolve confiança, pertencimento e engajamento na profissão.

O estudo das necessidades formativas, do desenvolvimento profissional e da identidade de professores iniciantes também representa uma oportunidade para o encontro e escuta das vozes oriundas do contexto escolar da educação básica. Ouvir diferentes vozes, criar condições para a reflexão do que é dito, supõe que se estabeleça um processo relacional baseado no questionamento, nas reflexões e relocalizações, incluindo o outro por meio da escuta e do reconhecimento. Colocar professores da mesma situação profissional, ou seja, iniciantes na mesma rede de ensino, mas com caminhos de vida diferentes, com relações sociais diferentes, pode proporcionar uma formação riquíssima dos envolvidos. Ouvir os professores, entender as condições e as relações em que eles produzem seu trabalho, como interação, como ver e prever essas necessidades, constituem-se em processo de compreensão a partir da reflexão e do trabalho colaborativo.

Isto posto, quatro conceitos se configuram como peças-chaves para a compreensão desta tese: o de **identidade docente**, **desenvolvimento profissional** e **necessidades formativas** de professores, além da definição de **narrativa**.

Concorda-se que a identidade docente não é apenas recebida sem uma “avaliação crítica”. As vivências do indivíduo vão formando um repertório de possibilidades que poderão ser adicionadas à sua identidade. Tempos depois esse repertório pode ser trocado, reconstruído ou alterado para um novo momento identitário, visto que a identidade profissional não é estática. Anuímos com o conceito de identidade docente trazido por Rech e Boff (2021), que afirmam ser o “processo que emerge da percepção que temos sobre nós mesmos como sujeitos históricos, construída de acordo com o contexto, as vivências e as relações que cada pessoa estabelece com os outros e com o mundo”.

Identidade é um jogo de processos identitários, em constante mudança, ainda que apoiado em um campo de possibilidades, múltiplo e diversificado – em que o sujeito seleciona ações diante de várias alternativas que lhe apresentam. Nesse processo ocorre a construção e reconstrução de valores, onde se pode encontrar identidades momentâneas em curso, carregadas de contradições, continuidades e rupturas contraditoriamente justapostas, assumidas ou descartadas (Agier, 2001; Hall, 1999; Sanchis, 1996; Velho, 1994).

A essência de ser professor reside primordialmente na formação de uma identidade, abrangendo aspectos tanto individuais quanto grupais. No âmbito pessoal, essa identidade é esculpida pelas vivências ímpares de cada um: seus impulsos, princípios, convicções, lembranças da escola, peso da família e percursos educativos. A maneira particular de ensinar, aprender e interagir com o saber está intimamente ligada à trajetória de vida, fazendo do ato de lecionar uma manifestação genuína da própria pessoa.

Todavia, essa identidade extrapola a esfera individual. Ser professor também se manifesta coletivamente. A ação de lecionar acontece em cenários sociais, culturais e institucionais que afetam e, em muitas ocasiões, formatam o modo como o professor age e se enxerga. O convívio com outros professores, as discussões sobre ensino, as dificuldades em comum, as normas da educação e os costumes da escola integram essa face coletiva da identidade profissional.

O desenvolvimento profissional ao longo da vida é um processo contínuo de mudanças multidirecionais, que envolvem tanto ganhos (crescimento) quanto perdas (declínios). Essas mudanças refletem a plasticidade intraindividual, isto é, a capacidade de adaptação do indivíduo em resposta às condições de vida e às experiências vividas, sempre inseridas em contextos socioculturais específicos e historicamente situados. Esses elementos nos levam a compreender que a vida profissional é uma construção dinâmica, marcada por uma articulação constante entre tempos e espaços. Nessa trajetória, os profissionais têm a possibilidade de (re)construir continuamente suas formas de atuação, expressando nelas, em cada momento, dimensões emocionais, sociais, simbólicas e até utópicas, que influenciam sua formação pessoal — sempre em processo, nunca concluída. Essa concepção é o que costumamos chamar de desenvolvimento profissional: um conjunto de mudanças e permanências (transformações e continuidades) que afetam o comportamento de uma pessoa ao longo de sua trajetória profissional (Alcoforado, 2014).

É importante que isso seja compreendido desde o começo, que concordamos que o desenvolvimento profissional do professor não deve ser confundido com a formação continuada, embora ambos estejam relacionados. Enquanto a formação continuada geralmente

se refere a cursos, encontros pedagógicos e outras atividades formais de capacitação oferecidas ao longo da carreira docente, o desenvolvimento profissional é um processo mais amplo, contínuo e mutável. Ele envolve não apenas a aquisição de novos conhecimentos, mas também a reflexão sobre a prática, a construção da identidade docente, a interação com colegas, a experiência adquirida no cotidiano escolar e o enfrentamento dos desafios reais da educação. Assim, o desenvolvimento profissional ultrapassa os limites da sala de aula ou de ações formativas pontuais, sendo um movimento constante de aprendizagem e transformação ao longo da vida.

Vamos agora para o terceiro conceito que se mostra chave no debate desta tese, que é a definição de necessidades formativas de professores. Sousa *et. al* (2020, p. 03) afirmam que “o termo ‘necessidades formativas’¹, é polissêmico e não pode ser compreendido sem a ele serem associados estudos sobre análises de necessidades, demandas e desafios”.

A necessidade surge do confronto entre as expectativas, desejos e aspirações dos profissionais com as dificuldades e os problemas vivenciados no cotidiano de sua prática (Rodrigues, 1991). Estrela *et. al.* (1999, p. 30-32) conceituam necessidade de formação como “[...] o conjunto de preocupações, desejos, carências e problemas sentidos ou percebidos pelos professores, no desenvolvimento do processo pedagógico [...]”. Azevedo e Schnetzler (2001) afirmam que as necessidades formativas são compreendidas como lacunas de conhecimento dos professores em relação à sua área de atuação e ao desenvolvimento de sua prática pedagógica. No entanto, essas necessidades não devem ser vistas apenas como uma simples diferença entre a situação atual e a ideal, mas sim como parte de um processo mais complexo de reflexão e aprimoramento profissional.

Quanto a narrativa como fonte para o debate dessas necessidades e demais objetos desta tese, é relevante deixar claro aqui, que o tipo de narrativa que utilizamos nesta pesquisa foi a autobiográfica, e trazemos o seguinte conceito deste tipo de narrativa:

Implica um movimento outro em que a pessoa fala do que fez; ou seja, narra acontecimentos vividos por ela, em diálogo com o coletivo e fruto de atravessamentos que envolvem reflexões sobre si – tecidas sobre sua vida pessoal, formativa, acadêmica, profissional e sociocultural, em um entrelaçamento dessas com uma variedade de outras tantas dimensões e com a presença do componente da memória, da sensibilidade, da afetação e da emoção (Morais, 2024, p. 6).

Trata-se de um envolvimento profundo na contação de histórias de vida, no qual se expressam acontecimentos, contextos e experiências vividas, com o intuito de extrair aprendizados e construir conhecimentos. Esse processo promove a formação pessoal por meio

¹ Os termos “necessidades formativas” e “necessidades de formação” são encontrados na literatura, sem distinção de sentido (Sousa *et. al.*, 2020, p. 03).

da reflexividade, tecida entre o "eu", o outro, e as vivências compartilhadas, considerando as diferentes temporalidades em que a pessoa esteve inserida ou que acessou por meio da memória, da evocação e da reflexão.

Morais e Bragança (2021, p. 226) trouxeram um conceito que reflete bem o adotado nesta tese: “a narrativa é um gênero do discurso, no qual se materializam as experiências vividas pelo sujeito, mediadas pela reflexividade (auto)biográfica sobre os percursos trilhados no decurso da sua existencialidade”.

Perante o exposto, destacamos os pressupostos que norteiam nossa pesquisa que estão ancorados na **questão principal**: Quais são as necessidades formativas e os desafios enfrentados por professores iniciantes em relação à construção de sua identidade profissional e desenvolvimento profissional no Ensino Fundamental Anos Finais na cidade de Timon-MA? Essa indagação conduz ao **objetivo geral** de investigar as necessidades formativas, a construção da identidade e o desenvolvimento profissional de professores iniciantes no Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) na cidade de Timon-MA.

A delimitação do objeto de estudo foi conduzida pelas seguintes questões norteadoras:

- Quais são as principais necessidades formativas e desafios enfrentados por professores iniciantes?
- Quais são os fatores institucionais e contextuais que influenciam o desenvolvimento profissional e a construção da identidade profissional de professores iniciantes?
- Quais são as características de programas de formação e apoio institucional que são mais eficazes em atender às necessidades formativas e promover o desenvolvimento profissional de professores iniciantes?

A partir disso, defende-se a **tese** de que a identidade profissional, o desenvolvimento docente e as necessidades formativas de professores iniciantes são construções interdependentes e dinâmicas que influenciam diretamente as práticas pedagógicas, sendo marcadas por lacunas na formação inicial e continuada, bem como pela ausência de suporte às dimensões sociais e emocionais do trabalho docente.

Delimitados a pergunta, os objetivos e as questões norteadoras do trabalho de pesquisa, vamos à estruturação da Tese, que está organizada em seis seções. Na introdução intitulada: “*Diálogo inicial*”, apresentamos o objeto do estudo e conceitos de termos que são chaves na escrita desta tese.

Na seção dois, designada: “*Dispositivos metodológicos da pesquisa descrevendo o caminho percorrido no decorrer da pesquisa*”, discorreremos sobre a natureza da pesquisa

narrativa, o Método (Auto)biográfico e as narrativas, questionário e memorial de formação como dispositivos de produção de dados.

A seção três, trata do “*Desenvolvimento profissional e a construção da identidade dos professores iniciantes*”. O início da docência é um período marcado por intensas descobertas, dúvidas e desafios, nos quais o professor começa a construir sua identidade profissional a partir das experiências vividas, das relações estabelecidas e das decisões pedagógicas que toma. Refletir sobre o desenvolvimento profissional nesse estágio é reconhecer que ser professor não é apenas aplicar métodos, mas um processo contínuo de aprender, adaptar-se e ressignificar práticas.

Na seção quatro, intitulada: *Necessidades Formativas dos professores iniciantes*, buscamos discutir essas necessidades e qual impacto tem no processo de ensino-aprendizagem e a relação com a identidade e desenvolvimento profissional do professor.

Na seção cinco, com o título: “*Com a palavra, os professores*”, na qual são apresentadas as categorias de análise dos dados da pesquisa.

Finalmente, a seção seis, onde estão as “*Reflexões finais: As evidências do estudo*”, onde resumimos as conclusões e reflexões principais desta tese.

2

DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS: O CAMINHO PERCORRIDO NO DECORRER DA PESQUISA

Aprendizagem baseada em projetos. Tema: Desenvolvimento Sustentável. Mai./2017.



Fonte: Arquivo Pessoal.

2 DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS: O CAMINHO PERCORRIDO NO DECORRER DA PESQUISA

“Na ciência ampliam-se e aprofundam-se as vias de reflexão epistemológica e metodológica abrindo espaço para o estudo de novos problemas e para o reequacionar de velhas questões. O mito da exclusividade dos métodos quantitativos esbateu-se e admitem-se análises diversificadas, complementares e/ou alternativas, da mesma realidade.”
Cavaco (1999)

Este estudo tem por base uma investigação de cunho qualitativo, haja vista, que na perspectiva de Flick (2008, p. 24-25), “a pesquisa qualitativa leva em consideração que os pontos de vista e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados”. O objeto de estudo desta pesquisa não se reduz a simples variáveis, permitindo uma análise da prática e da interação entre os sujeitos da pesquisa na vida cotidiana.

Granados, Alvarado e Carmona (2017, p. 05) afirmam que:

Por meio da abordagem qualitativa, a pesquisa busca compreender a perspectiva dos participantes, aprofundar suas experiências de vida, o que pensam e como percebem subjetivamente a “realidade”. A partir desse referencial qualitativo, a pesquisa narrativa possibilita que o sujeito conte suas próprias experiências e seja reconhecido como protagonista capaz de se compreender. O que está na base é um complexo processo de análise realizado por várias vozes, com diferentes intensidades e compromissos, pelos participantes e pelo pesquisador.

Apesar da área educacional nem sempre ser possível pesquisar e explicar questões-problemas através dos números, por muitos anos utilizou-se os números (quantidade de analfabetos, crescimento da nota na avaliação nacional, número de professores efetivos, número de matrículas, quantidade de jovens com distorção série-idade) para explicar os fenômenos no processo de ensino-aprendizagem, devido à forte influência do positivismo. A partir da década de 1970, surgiu na América Latina interesse pelos aspectos qualitativos da educação.

Por se tratar de uma perspectiva bem diferente da vigente na época, também surgiu alguns questionamentos com relação à pesquisa qualitativa, principalmente em relação ao rigor e a validade científica. Triviños (1987, p. 20) esclarece bem a importância e o conceito de pesquisa qualitativa:

[...] ela compreende atividades de investigação que podem ser denominadas específicas. E, por outro, que todas elas podem ser caracterizadas por traços comuns. Esta é uma ideia fundamental que pode ajudar a ter uma visão mais clara do que pode chegar a realizar um pesquisador que tem por objetivo atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo.

Bogdan (1982) traçou cinco características que define bem a pesquisa qualitativa: 1) tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave, pois, o ambiente é importante na configuração da personalidade, problemas e situações de

existência do sujeito. O pesquisador é de extrema importância, pois não esquece a visão ampla e complexa do real social; 2) É descritiva; 3) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; 4) Os dados tendem a ser analisados indutivamente, pois partem da observação, para em seguida elaborar a teoria; 5) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa, Triviños (1987) afirma que uma das grandes postulações da pesquisa qualitativa é a de sua atenção preferencial pelos pressupostos que servem de fundamento à vida das pessoas. No positivismo, eles foram considerados ou como óbvios ou não investigáveis.

É bom esclarecer que não se deseja realizar um embate teórico entre pesquisa quantitativa e qualitativa. Apenas tentou-se esclarecer a natureza específica da pesquisa qualitativa. A grande maioria das pesquisas científicas na área das ciências sociais tem os dois aspectos, quali e quantitativo. Os dois tipos de pesquisa realizam basicamente a mesma rota de investigação, isto é, ocorre a escolha de uma questão-problema, em seguida a coleta de dados e finalmente a análise das informações.

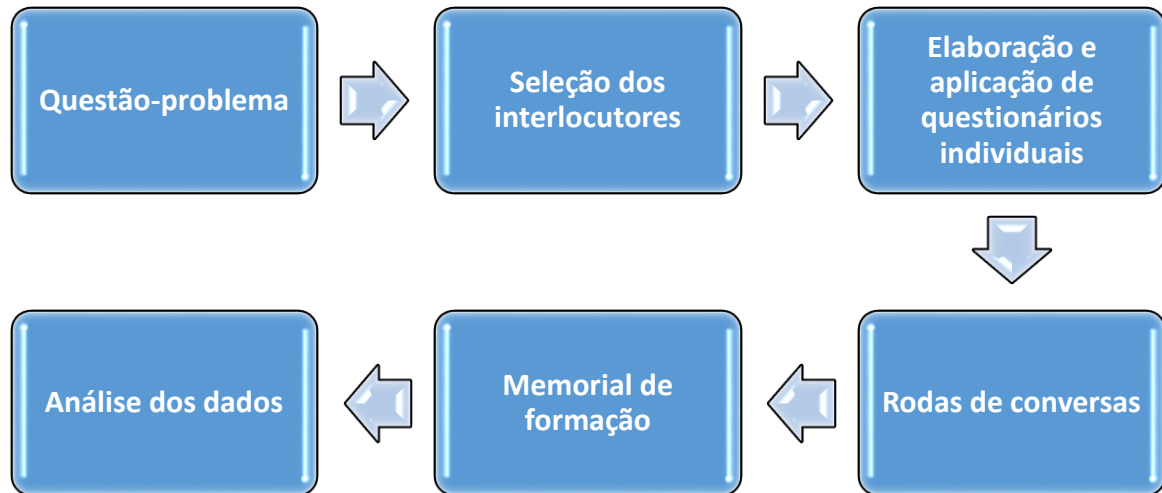
Triviños (1987, p. 133) que exprime bem o conceito e o rigor da pesquisa qualitativa:

E interessante salientar, uma vez mais, que o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico. Este, repetimos, deve ter uma estrutura coerente, consistente, originalidade e nível de objetivação capazes de merecer a aprovação dos cientistas num processo intersubjetivo de apreciação.

A pesquisa qualitativa é de grande importância na área da educação, pois permite uma compreensão aprofundada dos fenômenos educacionais, considerando as emoções, percepções, relações e contextos nos quais ocorrem. Além disso, valoriza a subjetividade e a singularidade das experiências humanas, fundamentais no ambiente escolar. Através das narrativas de atores participantes do processo de ensino-aprendizagem, a pesquisa qualitativa possibilita a construção de conhecimentos mais sensíveis e contextualizados, contribuindo para práticas pedagógicas mais reflexivas, inclusivas e adaptadas às necessidades reais dos discentes e docentes.

A figura 1 mostra a sequência das etapas executadas durante a pesquisa.

Figura 1 – Sequência Cronológica das Etapas da pesquisa



Fonte: Produzido pelo próprio Autor, 2025.

A escrita da tese esteve presente em todas as etapas do processo. A questão-problema foi construída a partir da vivência do autor em diversas escolas dos estados do Piauí e Maranhão, marcadas por diferentes realidades e práticas pedagógicas. Além disso, encontros pedagógicos e informais com colegas de profissão possibilitaram ricas trocas de experiências.

Cada afirmação que escrevemos aqui, parte de um professor que ama o que faz, que sabe que a educação é um caminho repleto de desafios, mas também possui encantamentos. Enfrentamos dificuldades que vão desde a falta de recursos até as barreiras sociais e emocionais que atravessam o processo de aprender e ensinar. Muitas vezes, o cansaço, a desvalorização e as desigualdades tentam enfraquecer a caminhada de um professor. No entanto, é nos pequenos gestos de descoberta, nas conquistas diárias e no brilho nos olhos de quem aprende que reside o verdadeiro encantamento da educação. Ela é resistência, transformação e esperança, uma construção contínua que, apesar dos obstáculos, floresce a cada nova possibilidade de conhecimento compartilhado.

A seleção dos interlocutores ocorreu de acordo com critérios explicados no item 2.3.5; aqui, relatamos apenas como foram encontrados. Após definir a questão-problema, que envolvia professores iniciantes, iniciei a busca por docentes efetivos no município de Timon, no período de 2020 a 2022. Foram encontrados 10 professores que atendiam aos critérios pré-estabelecidos, mas dois desistiram ao longo do caminho por motivos pessoais. Assim, a pesquisa foi realizada com oito interlocutores. Esse período de busca, conversa e convite durou quatro meses, entre junho e setembro de 2023.

Após o convite dos interlocutores, iniciamos a produção dos questionários, que consiste em uma fonte de dados que tem sido muito utilizada na pesquisa qualitativa. Esse instrumento foi estruturado para a presente pesquisa com o objetivo de abordar individualmente cinco vertentes: 1) Caracterização da(o) participante (idade, tempo de docência, carga horária geral...); 2) Formação inicial/profissional (sobre a graduação); 3) Trajetória profissional (motivações para sua escolha pela carreira docente); 4) Necessidades formativas (sentimentos, habilidades e competências) e 5) Início profissional (apoio, formação fornecida, principais desafios...). Foram necessárias 30 questões objetivas e subjetivas para abordar todos esses temas. Cada professor levou o questionário impresso para casa e devolveu após dois dias.

Logo após o recebimento, iniciamos nossos cinco encontros de forma virtual (rodas de conversa), conforme explicado no item 2.3.3, que começa na página 40. Durante o primeiro encontro, foram dadas todas as orientações sobre a produção do memorial de formação. Ficou acordado que, no dia do último encontro, todos entregariam o memorial. Três dos professores não conseguiram escrever dentro do prazo e entregaram o trabalho 10 dias depois.

A profissão de professor está cada vez mais imbuída de reflexão. Nas universidades, busca-se formar um profissional reflexivo; a sociedade, por sua vez, tem refletido e reconhecido o valor desse profissional. Até o poder público tem olhado com outros olhos para o setor da Educação e, principalmente, para os professores. Embora ainda haja desafios, comparado ao passado, houve uma melhora significativa na valorização desse profissional. Reconhece-se que o professor é a engrenagem principal para a mudança tão desejada no magistério.

Nesse contexto, o que o professor tem a falar e a escrever ganharam importância no cenário científico. Afinal, se é necessária a reflexão sobre o fazer docente e se escrever estimula o pensamento reflexivo, dessa forma, a produção de textos escritos é uma ferramenta de grande valia na formação de todos e na produção de dados. Assim, através do memorial de formação, o professor pode externar a suas ideias, trajetórias, suas reflexões, seu saber fazer, suas intenções e desejos. Isso pode contribuir positivamente para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando grandes avanços na área educacional.

Durante o primeiro encontro, foi fornecido um roteiro para ser seguido durante a produção do memorial, que segue abaixo:

- 1) Percurso de vida, do nascimento até a chegada na escola em Timon.
- 2) Motivos que determinaram a sua escolha para docência.
- 3) Necessidades formativas no início da carreira.
- 4) Contribuições da formação inicial no início da carreira.
- 5) Desafios e estratégias no início da carreira.

Após a entrega dos memoriais, estava finalizada a etapa de coleta de dados, então partimos para a análise de dados, que detalhamos mais à frente. Agora iremos abordar a contextualização justificada dos pressupostos teórico-metodológicos e dos procedimentos de pesquisa.

2.1 A Natureza da Pesquisa Narrativa

Pode-se afirmar que a natureza da pesquisa narrativa que lança mão das narrativas, visa considerar a voz do sujeito narrador, bem como do pesquisador. Bolívar (2012) afirma que o objetivo dessa pesquisa consiste em solicitar para contar histórias sobre os fatos/ações e, a partir da sua análise/compreensão conjunta, interpretar e construir novas histórias, para registrar a possível mudança e melhoria. Isso coloca os interlocutores no centro da pesquisa.

Esse tipo de pesquisa nos permite compreender o sentido dado pelo professor em relação a sua prática docente. O pesquisador tem a possibilidade de compreender as necessidades formativas e dificuldade da docência ouvindo o próprio docente e não através de números. A fala do professor é levada em consideração, ganha relevância, o que não é de costume no Brasil. Pois, tudo é decidido sem ouvir a maior engrenagem do processo de ensino-aprendizagem. Até o que será ministrado e como será, é decidido sem a presença do “executor”. É apenas repassado ao professor como deve executar.

Nesta investigação, pesquisador e interlocutor não saem da mesma forma, pois ocorre uma transformação. A narrativa contada pelos professores impacta a todos, inclusive o pesquisador. Diante disso, é possível compreender os fenômenos educacionais, que não são presentes apenas em um contexto específico da pesquisa, mas em muitos lugares do Brasil e do mundo. Assim, pode-se inferir e deduzir diversas teorias, que podem enriquecer a malha científica.

Compartilhamos da afirmação de Bragança *et al.* (2016, p. 89): “são os pormenores, resíduos, dados marginais dos relatos, que dão pistas para se compreender a dimensão, ou dimensões das narrativas produzidas. Esse material produz uma singularidade, qualitativa, para a pesquisa com histórias de vida”. “Os seres humanos são organismos contadores de histórias, [...] individual e socialmente, vivem vidas relatadas”, de modo que “o estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo” (Connely; Clandinin, 1995, p. 11-12).

Goodson (2019, p. 114) afirma que:

Narrativas propiciam e criam espaço para “momentos pedagógicos” nos quais as pessoas podem se conectar consigo mesmas, umas com as outras, com suas próprias cultura e tradição, com suas esperanças e aspirações e, em última instância, com uma construção de conhecimento intencional e orientada, que serve a suas trajetórias pessoais e públicas.

Essa singularidade das narrativas é delineada devido à valorização da experiência individual e coletiva, a construção do conhecimento a partir de histórias e favorece uma análise contextualizada, em vez de tratar o dado isoladamente, a narrativa ajuda a enxergar o contexto, as relações e os processos sociais que envolvem a experiência relatada. A seguir faremos uma discussão sobre o método (auto)biográfico e as narrativas como dispositivo de produção de dados.

2.2 O Método Autobiográfico e as Narrativas como Dispositivo de Produção de Dados

O método utilizado para a realização desse trabalho foi (auto) biográfico, que segundo Nóvoa e Finger (2010), a utilização desse método nas ciências da educação é relativamente recente. Para Nóvoa e Finger (1988, p. 116), esse método “integra-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que ninguém forma ninguém e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”. No âmbito internacional, muitos pesquisadores lançaram mão dessa metodologia, como Formenti (2013); Clandinin e Connelly (1995), Huberman (1995), Goodson (1992), Nóvoa (1992), Dubar (1997), Dominicé (1990), entre outros, ilustram bem essa tendência, oferecendo forte respaldo ao emprego da abordagem biográfica e das histórias de vida na pesquisa educacional.

Abreu (2011, p. 147) afirma que:

Na estratégia metodológica da (auto)biografia, o pesquisador respeita a narrativa do sujeito e acredita no que ele diz, uma vez que o que interessa ao pesquisador é o ponto de vista do sujeito, isto é, o que ele acredita que seja importante sobre sua vida. Ao refletir sobre si mesmo, o sujeito faz emergir, através das narrativas de si, os eventos que pontuam, dentro de sua experiência individual, as experiências comuns de grupos sociais que contribuem para a construção social de uma determinada realidade.

Na pesquisa educacional, alguns autores se referem ao método (auto)biográfico de maneira diferente. Josso (2004) como narrativas de formação; Delory-Momberger (2008) como biografização; Pineau (2006) como história de vida. No prefácio do livro de Bragança *et al.* (2016), Pineau sugere um outro termo, “narrativas autobioformativas”, ele afirma “...eu quero desmembrar a palavra (auto)biográfica constante do tema central da Coleção. Vou substituir *gráfica* por *formação* e retirar os parênteses de (auto)”. Fazendo isso ele deseja desvincular as narrativas da referência ao gráfico, que domina o meio científico historicamente, também para enaltecer que esse método promove a formação da vida e de sua própria vida por si mesmo.

Na área educacional, cada vez mais vem se utilizando de histórias de vida de professores com o objetivo de compreender a condição docente, a formação desse profissional, o processo de ensino-aprendizagem, dentre outros fenômenos, na medida em que renova a teoria e os dispositivos de pesquisa e formação profissional. Goodson (1992) afirma que o método autobiográfico dar voz aos professores, isso permite que os docentes sejam ouvidos, ou seja, os professores têm a chance de falarem e de serem representados por si mesmos.

Anctil Avoine (2019) utilizou o método autobiográfico em duas universidades colombianas, sendo uma privada e outra pública, realizou observações derivadas das atividades pedagógicas realizadas em sala de aula, bem como das interações entre o professor e o grupo de alunos; isso, com o propósito de permitir que a teoria feminista seja pensada a partir da realidade corporal, subjetiva e sexual. A autora afirmou que o método autobiográfico norteou não apenas as atividades educativas, mas também a própria autorreflexão sobre elas. A finalidade da utilização do método autobiográfico nos cursos de gênero foi identificar os principais problemas que, embora pareçam individuais, são fundamentalmente coletivos.

André et al. (2012) também utilizaram o método autobiográfico para analisar a contribuição das práticas de licenciatura na constituição da profissionalidade dos estudantes, futuros professores, e chegaram à conclusão de que o professor formador possui papel imprescindível na profissionalização desses estudantes. Além disso, ressaltam que a organização do currículo para proporcionar a aproximação do estudante ao seu local de trabalho se faz necessária, pois permite a construção da identidade docente e uma prática pedagógica de qualidade.

Pereira e Fonseca (2023) utilizaram o método autobiográfico com o objetivo de investigar informações provenientes das histórias de vida, da profissão e da formação de professores universitários da área de ensino de Ciências Naturais, atuantes na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os resultados indicam que diversos elementos estão presentes na construção da trajetória de cada professor, tais como as experiências vividas no ensino básico, o papel da família, professores que foram referências, a realização de trabalhos sociais, a busca por mudança de profissão, as experiências vividas na graduação e até mesmo escolhas circunstanciais. Além disso, identificaram contribuições importantes da utilização das narrativas autobiográficas na pesquisa em Educação, considerando o aprofundamento das compreensões sobre os percursos de formação de profissionais que atuam como formadores de docentes para a Educação Básica.

Bragança (2012, p. 38) define bem a grandiosidade do uso das histórias de vida como método científico:

A incorporação das histórias de vida como caminho metodológico expõe, para as ciências humanas e sociais, o desafio de trabalhar fora do quadro lógico-formal e positivista, reenviando o olhar para uma perspectiva aberta à incorporação da subjetividade como elemento fundamental da constituição epistemológica do saber nesse campo do conhecimento, já que fundada na interação social, no olhar do sujeito.

Quando se trata de ser humano e de educação não se pode pensar que o estudo desses objetos sejam contemplados apenas através de números. Como bem falou a professora Inês de Bragança, a incorporação da subjetividade como elemento fundamental nesse campo do conhecimento é imprescindível e veio tarde. O pesquisador pode estudar o fenômeno da reprovação, da evasão, da indisciplina, por exemplo, utilizando a fala de quem vive e está vivendo o próprio fenômeno, ou seja, o professor, o aluno, o coordenador. Nunca os números vão demonstrar com precisão a real causa de determinados fenômenos quando se tem seres humanos envolvidos. Então a narrativa é uma ferramenta que só tem a aumentar a sua utilização na pesquisa na área das Ciências Sociais. Em seguida apresentamos os dispositivos metodológicos de produção de dados.

2.3 Dispositivos metodológicos de produção de dados

Segundo Bragança *et al.* (2016, p. 69) afirmam que “a pesquisa narrativa é referenciada como uma metodologia, e não apenas como uma outra estratégia de pesquisa qualitativa”. Esse tipo de pesquisa possui diversos dispositivos metodológicos para a produção de dados e promover o entendimento de um determinado fenômeno, como filmagem de depoimentos de professores (Burnier *et al.*, 2007), análise de escritas do passado (Pineau, 2006), Memorial de formação (Dourado, 2013), entrevistas (Muylaert, 2014), questionários (Oliveira, 2018), roda de conversa (Junges *et al.* 2012), dentre outros dispositivos. É perceptível a pluralidade de formas com que o trabalho com histórias de vida vem se destacando em diversos contextos e demonstrando resultados de grande valia para o entendimento de diversos fenômenos educacionais.

2.3.1 Questionário individual

Durante as rodas de conversa, foi aplicado outra ferramenta que complementou a coleta de dados, os questionários individuais. Ribeiro (2008, p. 13) relaciona alguns pontos positivos dessa ferramenta: garante anonimato; questões objetivas de fácil

pontuação; deixam em aberto o tempo para as pessoas pensarem sobre as respostas e custo razoável. O questionário aplicado continha questões objetivas e subjetivas.

Com esse recurso de coleta de dados foi possível caracterizar os sujeitos em cinco aspectos: 1) Características gerais, como idade, tempo de atuação, sexo; 2) Formação inicial; 3) Trajetória profissional; 4) Necessidades formativas e 5) Início profissional.

Esse dispositivo de coleta de dados se mostrou de grande valia para caracterizar os interlocutores. Como eles tiveram tempo para responder, detalharam suas necessidades, desafios e alegrias no período de entrada na carreira. O questionário pode ser estruturados para combinar perguntas objetivas e subjetivas, permitindo tanto análises quantitativas quanto qualitativas, o que enriquece a interpretação dos dados e fortalece a fundamentação das conclusões da pesquisa.

2.3.2 Memorial de formação

Esse recurso de coleta de dados se mostra muito eficiente quando se deseja investigar as necessidades formativas e desenvolvimento profissional de professores. Ele permite ao professor uma reflexão sobre sua trajetória profissional. Permite relacionar momentos de sua vida que estão ligados a sua vida profissional, fazendo uma ponte entre o passado e o presente. Podendo trazer à tona algumas situações que pode explicar o presente.

Sobre o memorial de formação, Araújo, Gaspar e Passeggi (2011, p. 03) expõe que “é um tipo de escrita de si, uma narrativa descritiva e reflexiva sobre uma trajetória de vida e de formação. A grande riqueza da experiência do memorial é compreendida quando o rememorar dos eventos constrói pontes com o presente, criando insights que vão dar lugar a verdadeiras aprendizagens”.

Dourado (2013) investigou qual o potencial do memorial de formação, analisou discursivamente o gênero memorial como um espaço interacional em que os professores em formação continuada dos cursos de licenciatura em pedagogia expressam seus objetivos, expectativas, indignações, emoções, reflexões acerca da prática de sala de aula e suas memórias, desde criança até a fase adulta, procurando mapear os elementos constitutivos do gênero memorial. A partir dessa análise, verificou-se que o memorial, como um gênero formativo, possibilita a exposição de saberes sobre a docência de professores em formação continuada.

O memorial se apresenta como um forte instrumento de pesquisa e formativo, pois o interlocutor faz uma viagem na sua história de vida e traz momentos até mesmo que há tempos não lembrava, momentos que podem explicar muito seu eu professor. Em momento de reflexão

como esse é possível até mudar atitudes que o docente venha desenvolvendo por ver que não é correto ou não é adequado. O interlocutor tem a possibilidade de rememorar como entrou na docência, como vem construindo a sua identidade docente. Diante disso, o memorial é uma excelente ferramenta de pesquisa pois é o relato de uma das principais engrenagens do sistema educacional, o professor.

No memorial, é possível relatar impressões sobre a aprendizagem, os acertos, as vitórias, os avanços, as escolhas, assim como os retrocessos, as pausas e as dúvidas. Trata-se de uma oportunidade para realizar reflexões sobre os diversos momentos da formação e sua relação com a prática pedagógica. Esse processo pode promover uma profunda transformação no professor e contribuir significativamente para seu desenvolvimento profissional e para a formação de sua identidade profissional. Essa ferramenta se adequa bem a esse propósito, pois, como afirmam Connelly e Clandinin (1995, p.11), ‘o homem é essencialmente um contador de histórias que extrai sentido do mundo pelas histórias que conta’ e ‘somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas’. Essas vidas relatadas podem oferecer uma grande contribuição para a compreensão de diversos fenômenos educacionais.

De todos os dispositivos utilizados nesta pesquisa, o memorial foi o mais rico no que diz respeito ao desvelar da trajetória de vida do professor. Apesar de muitas dúvidas no momento da produção, pois somente uma professora já havia elaborado um memorial anteriormente, tivemos que explicar o objetivo, como fazê-lo, se havia limite de laudas e se existiam restrições quanto aos fatos abordados. Todas as dúvidas foram sanadas através do aplicativo *WhatsApp* e presencialmente durante os encontros.

Na escrita, é possível perceber uma riqueza de detalhes sobre a trajetória, e diversos fatos foram observados que podem estar relacionados às atitudes atuais dos docentes. Foi possível visualizar as relações sociais que foram decisivas em seus respectivos percursos.

Os interlocutores tiveram aproximadamente dois meses para produzir o memorial. Houve professor que começou e finalizou em um dia, mas a maioria afirmou que produziu o texto ao longo dos dois meses, escrevendo um pouco a cada dia, pois a cada escrita surgiam diversas reflexões e lembranças até então inacessíveis. Relataram sentir-se “mais vivos” e “mais aceitos”. Também afirmaram que foi uma viagem no tempo que promoveu grandes emoções.

Em muitas passagens de alguns memoriais, as lágrimas não se continham durante a análise desses documentos, evidenciando muitas transformações relacionadas à Educação.

Por meio do memorial, os participantes tiveram a oportunidade de revisitar suas trajetórias formativas, compartilhar vivências, emoções e aprendizados que marcaram sua relação com o ato de ensinar e aprender. Essa escrita pessoal permite que experiências individuais ganhem valor científico, ao revelar sentidos, significados e transformações ao longo do tempo. Assim, o memorial enriquece a pesquisa ao integrar memória, identidade e prática educativa, oferecendo uma compreensão mais profunda e humanizada dos processos formativos.

2.3.3 Roda de Conversa

No contexto da pesquisa narrativa, a roda de conversa configura-se como uma estratégia de produção de dados na qual o pesquisador participa ativamente como sujeito da investigação. Ao envolver-se no diálogo, ele contribui e, simultaneamente, coleta informações para análise. Trata-se de um instrumento potente para a troca de experiências e para o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos participantes, promovendo um processo de construção conjunta de sentido, mediado pela interação com os pares, por meio de diálogos, silêncios e escutas atentas e reflexivas (Moura e Lima, 2014).

As Rodas de Conversa vêm sendo amplamente adotadas como técnica em pesquisas qualitativas na área da educação, especialmente por seu caráter dialógico e pela afinidade metodológica com a abordagem histórico-cultural (Moura e Lima, 2014; Pinheiro, 2020; Rosa e Borges, 2024).

A roda de conversa entre professores, incluindo o pesquisador desta tese, que também atua como docente, pode se tornar um espaço profundamente transformador, como foram os nossos encontros, marcados por escuta, troca e confiança, e que emergiram vozes muitas vezes silenciadas no cotidiano escolar, revelando saberes construídos na prática, angústias partilhadas e aprendizagens coletivas. O pesquisador, ao se colocar não como alguém que apenas observa, mas como parte viva do processo, contribui para a horizontalidade do diálogo e para a construção conjunta de sentidos. A roda, nesse contexto, ultrapassa a função de instrumento metodológico e se consolida como espaço formativo, onde os participantes se veem, se escutam e se reconhecem como sujeitos ativos da própria formação e transformação educativa.

Os momentos das rodas de conversa ocorreram seguindo o cronograma do Quadro 1. Foram realizados através da ferramenta de reunião online do *Google meet* e todos os encontros foram gravados. Depois a gravação de áudio e vídeo foi transcrita utilizando uma ferramenta do *Google*. Mas essa ferramenta muitas vezes para a transcrição sem motivos, então tivemos que acompanhar na íntegra e muitas vezes fazer

de forma manual, ouvindo a gravação e escrevendo. Em seguida, assistimos todas as gravações para analisar o comportamento, os gestos, expressões e o contexto que se deu cada narrativa. A tabela 2 mostra quantas laudas foram necessárias para a transcrição de cada encontro. Utilizamos fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5 e 2cm em todas as bordas das páginas transcritas.

Utilizamos o modo virtual para as rodas de conversa devido a disponibilidade dos professores. Tivemos uma certa dificuldade para encontrar um horário que fosse possível o encontro de todos simultaneamente. Somente o encontro virtual solucionou essa questão.

Quadro 1 – Cronograma das Rodas de conversa.

TEMA	OBJETIVOS	PROCESSO DE MEDIAÇÃO
<p>PRIMEIRO ENCONTRO: 13/10/2023</p> <p>Apresentação da pesquisa e dos sujeitos; O processo de desenvolvimento profissional de professores iniciantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acolher e Apresentar o projeto de pesquisa. • Escolher o pseudônimo de cada interlocutor. • Orientar sobre os encontros e Termo de Consentimento Livre Esclarecido que serão assinados pelos participantes. • Entregar os materiais. • Entrega do questionário individual. • Orientações para a produção do Memorial de formação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos participantes. - Exposição dos elementos principais da pesquisa (objeto de pesquisa, problema, objetivos e metodologia). - Escolha do pseudônimo de identificação de cada interlocutor na pesquisa. - Leitura e assinatura dos Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). - Explicação do roteiro dos encontros. - Entrega dos materiais.
<p>SEGUNDO ENCONTRO: 27/10/2023</p> <p>Os saberes construídos pelos professores iniciantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Debater sobre o texto: NÓVOA, Antonio. Profissão professor. (org.). Profissão professor. 2 ed. Porto: Porto Editora, (1999, p. 64 a 88). • Identificar, a partir dos relatos dos professores iniciantes, as contribuições ou lacunas da formação inicial na prática profissional. 	<p>Discussão a partir das seguintes questões norteadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Para você, o que traz de novo o texto em questão? 2) Qual a função social do professor? 3) Quais as contribuições e/ou lacunas da formação inicial na prática profissional e importância da pesquisa-formação? 4) Quais saberes são construídos pelos professores iniciantes?

<p>TERCEIRO ENCONTRO: 17/11/2023</p> <p>Necessidades formativas.</p>	<p>Debater sobre o texto: ZABALA, Antoni. A Prática Educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, (1998, p. 13 a 24).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer, na perspectiva dos professores iniciantes, as necessidades formativas no momento de ingresso na profissão. • Revelar as alternativas encontradas pelos professores iniciantes para suprir suas necessidades formativas no enfrentamento dos desafios profissionais. • Analisar as possibilidades formativas oportunizadas aos professores iniciantes, na instituição escolar e promovidas pela Secretaria Municipal de Educação. 	<p>Discussão a partir das seguintes questões norteadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Para você, o que traz de novo o texto em questão? 2) Qual a sua maior dificuldade na execução da sua prática? 3) Quais as alternativas para resolver essa dificuldade? 4) Você já se sentiu acolhida pela escola ou pela SEMED para resolver alguma dificuldade?
<p>QUARTO ENCONTRO: 01/12/2023</p> <p>Educação libertadora.</p>	<p>• Debater sobre o texto: FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986 (p. 18 a 37).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover reflexão sobre a prática docente. • Debater sobre a concepção de Educação. • Analisar de que modo a Educação se relaciona com a mudança social. 	<p>Discussão a partir das seguintes questões norteadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Para você, o que traz de novo o texto em questão? 2) Você já refletiu em qual (quais) concepção (ões) pedagógica(s) sua prática se enquadra melhor? 3) Você acredita que a escola promove mobilidade social?
<p>QUINTO ENCONTRO: 18/12/2023</p> <p>Sociedade e Educação.</p>	<p>• Debater sobre o texto: REAY, Diane. Sociologia, classe social e educação. (p. 428 -437).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover reflexão sobre a relação entre o sistema educativo e as desigualdades de classe social; • Debater sobre a relação entre escola e família; • Promover reflexão sobre o fracasso escolar. 	<p>Discussão a partir das seguintes questões norteadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Para você, o que traz de novo o texto em questão? 2) Qual a relação entre Educação e Sociedade? 3) Para você, a escola reproduz a desigualdade social? 4) Para você, a família é a grande vilã do baixo rendimento do aluno?

Fonte: Elaborado pelo próprio autor da tese, 2023.

Tabela 2 – Quantidade de laudas por encontro (Roda de Conversa)

RODA DE CONVERSA	QUANTIDADE DE LAUDAS
1 ^a	10
2 ^a	20
3 ^a	16
4 ^a	29
5 ^a	16
TOTAL	91

Fonte: Elaborada pelo autor da Tese, 2025.

Como mostra o quadro acima, em cada encontro tivemos como base um texto de autores que compõem o referencial teórico desta pesquisa. Sempre iniciávamos pela compreensão do texto e sua relação com o cotidiano escolar. Foram tratados temas bastante relevantes, e a conversa mostrou-se muito produtiva, com troca de conhecimentos, ideias, sentimentos e sonhos entre os interlocutores e o pesquisador. Todos os interlocutores avaliaram que os encontros promoveram crescimento profissional, pois, diante de tantas reflexões e debates, os professores saíram significativamente mais preparados do que quando iniciamos, atingindo um dos objetivos desta pesquisa, que foi promover o desenvolvimento profissional dos interlocutores, uma vez que se trata de uma pesquisa qualitativa narrativa.

2.3.4 O *locus* da Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada com professores lotados em cargo efetivo no município de Timon-MA, é a quarta cidade mais populosa do Estado do Maranhão, com 174.465 habitantes (IBGE, 2022). O Índice de desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Timon é 0,649 (IBGE, 2010).

Os Anos Finais do Ensino Fundamental vem elevando a nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), saiu da nota de 2,8 em 2007 para 5,9 em 2023, possui 0,1% de abandono escolar e 13,1% dos alunos com distorção idade-série no Anos Finais. Bem abaixo em relação os Anos Finais do Estado do Maranhão, que são respectivamente, 3,4% e 24,1 (Qedu, 2023). São indicadores que mostram avanço na qualidade da rede municipal de ensino de Timon-MA, que possui 83 escolas e 564 professores e 10.136 alunos nos Anos Finais do Ensino Fundamental (Qedu, 2024).

O corpo discente do município é composto em sua maioria por negros ou pardos (81%), com 18% das mães e 19% dos pais sem o Ensino Fundamental completo. Apenas 61% tem acesso à internet e 48% tem uma mesa para estudar em casa (Qedu, 2023). É perceptível que a cidade de Timon possui um alunado carente. O Estado do Maranhão é considerado o mais pobre da nação em relação ao Produto Interno Bruto-PIB per capita (Ajn1, 2024). Então nos deparamos com alunos, muitas vezes, sem ter o que comer em casa, com a família negligente em relação à escola.

A escolha desse campo deu-se ao fato de que, além de contemplar o objeto da pesquisa, este pesquisador também faz parte do quadro efetivo de funcionários do sistema municipal de ensino, atuando como professor efetivo desde 2014 e vivenciando experiências que denotam uma trajetória profissional motivadora para a investigação em questão.

2.3.5 Interlocutores da pesquisa

Esta pesquisa tem como foco a identidade, o desenvolvimento profissional e as necessidades formativas de professores iniciantes. Para promovê-la, contamos com oito interlocutores, professores com até três anos de atuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental nas escolas municipais de Timon-MA. Para delimitar o período considerado como início da carreira, utilizou-se o critério proposto por Huberman (1995), que destaca os três primeiros anos como período de entrada na profissão. Foram considerados os professores contratados de forma efetiva entre 2020 e 2022 para lecionar na rede municipal de Timon-MA, nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A escolha dos participantes baseou-se nos seguintes critérios: a) adesão voluntária à pesquisa; b) disponibilidade para participar da produção dos dados, totalizando oito professores.

A participação nesta pesquisa foi voluntária, sem remuneração e isenta de custos para os participantes. Durante o estudo, os sujeitos participaram de cinco encontros em grupo e responderam a um questionário individual, sem identificação. Os encontros (rodas de conversa) tiveram duração entre 1h04min e 2h07min.

Os benefícios para os sujeitos participantes desta pesquisa resultam na produção de conhecimentos sobre o tema em estudo, uma vez que as reflexões coletivas e as histórias de vida possibilitam a construção de saberes e a ressignificação da prática docente.

Os participantes da pesquisa foram identificados através de pseudônimos escolhidos pelos próprios professores participantes de modo a garantir o anonimato da sua identidade, sendo mantido o sigilo das informações pelos pesquisadores responsáveis.

A realização deste trabalho legitimou-se com a autorização da SEMED de Timon – Maranhão, tendo em vista que os interlocutores atuam na rede municipal faz parte de sua esfera. Seguidamente à autorização da SEMED, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), *Campus* Ministro Petrônio Portela (CMPP), cujo parecer substanciado foi aprovado, sob o nº 5.890.995.

A atuação desses colaboradores fez-se após tomarem conhecimento do presente projeto e do referido parecer do CEP/UFPI/CMPP, mediante assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE para participação nas cinco rodas de conversas, preenchimento de um questionário individual e a produção de um memorial de formação. Tais momentos contribuíram para a produção de narrativas que subsidiaram o processo de construção dos elementos necessários para o desenvolvimento das análises qualitativas da pesquisa. O quadro 2 revela o perfil dos interlocutores.

Quadro 2 – Perfil do interlocutores da pesquisa

PROFESSOR(A)	IDADE	SEXO	ESCOLARIDADE	CARGA HORÁRIA (Semanal)	QUANTIDADE DE ESCOLAS QUE ATUA
Brenda	33	F	Especialização	40h	2
Gilmour	38	M	Mestrado	40h	2
Gucci César	32	M	Graduação	60h	2
Jane	41	F	Especialização	40h	2
João	33	M	Mestrado	60h	2
Levi	34	M	Mestrado	40h	2
Matilda	32	F	Especialização	20h	1
Rosalind Franklin	30	F	Mestrado	20h	1

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base nos dados dos questionários individuais, 2023.

A grande maioria dos interlocutores (75%) trabalham em mais de uma escola e possuem 40h ou mais, estes representam a grande maioria dos professores no Brasil, que carregam uma carga de trabalho elevada, 87,5% fizeram pós-graduação, um elevado índice para formação continuada.

A interlocutora *Brenda* possui trinta e três anos, é oriunda de escola privada de Teresina e é lutadora de Jiu-jítsu e é apaixonada pela educação e por esse esporte. Apresenta uma grande empolgação em trabalhar em escola pública, afirmou que quer desenvolver um grande trabalho com seus alunos para que eles possam transforma a suas respectivas vidas.

O interlocutor *Guilmor* tem trinta e oito anos, é pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e morava em Floriano antes de assumir o concurso de Timon. Teve que fazer uma grande mudança em sua vida para poder assumir este concurso. É um professor que apresenta grande preocupação com o desinteresse de seus alunos pelo seu componente curricular. Ele se mostra angustiado com a falta de acompanhamento da família. Afirmou que chegou com um plano de revolucionar as suas aulas na escola, mas tomou um “choque” devido a elevada falta de interesse dos alunos.

Gucci César é o único interlocutor que não possui pós-graduação, possui 32 anos e também veio do ensino privado de Teresina. Se mostra um professor muito preocupado com o seu trabalho e desenvolvimento dos seus alunos. Devido ao excesso de carga horária nunca teve tempo em dedicar a sua formação continuada. Mas demonstrou grande interesse em realizar um mestrado na área da educação.

Jane possui a maior idade e que mais demonstrou desencantamento com a educação. Sempre afirmou que nunca teve interesse em ser professora. Apesar de ser uma excelente

profissional. É formada em direito e tem o desejo de deixar a docência para seguir outra área profissional.

João possui trinta e três anos e é dono de uma rotina cheia de demandas, pois em paralelo ao seu cargo de professor em Timon, também é coordenador de uma escola de idiomas e professor em outra escola, todas na cidade de Teresina. O cargo de Timon é sua primeira experiência como professor fora de escolas de idiomas.

O interlocutor *Levi* possui 34 anos e além do seu cargo de professor em Timon, também é técnico de laboratório de Química na Universidade Federal do Piauí. Está muito empolgado com a docência e se mostra bem dedicado a sua profissão.

Matilda é uma interlocutora muito reservada e dedicada à docência. Leitora assídua de diversos temas, se mostra empenhada em promover uma educação de qualidade e estimula bastante a leitura de livros. Inclusive a escolha de seu pseudônimo é em referência a um livro que lhe marcou bastante.

Rosalind Franklin é a mais jovem entre os interlocutores, com apenas trinta anos e também é a mais empolgada quando se fala em docência. Se mostra muito preocupada com a aprendizagem de seus alunos, é sempre solidária quando é procurada por seus alunos. É bem ativa quanto a realização de projetos e aulas mais dinâmicas e atraentes.

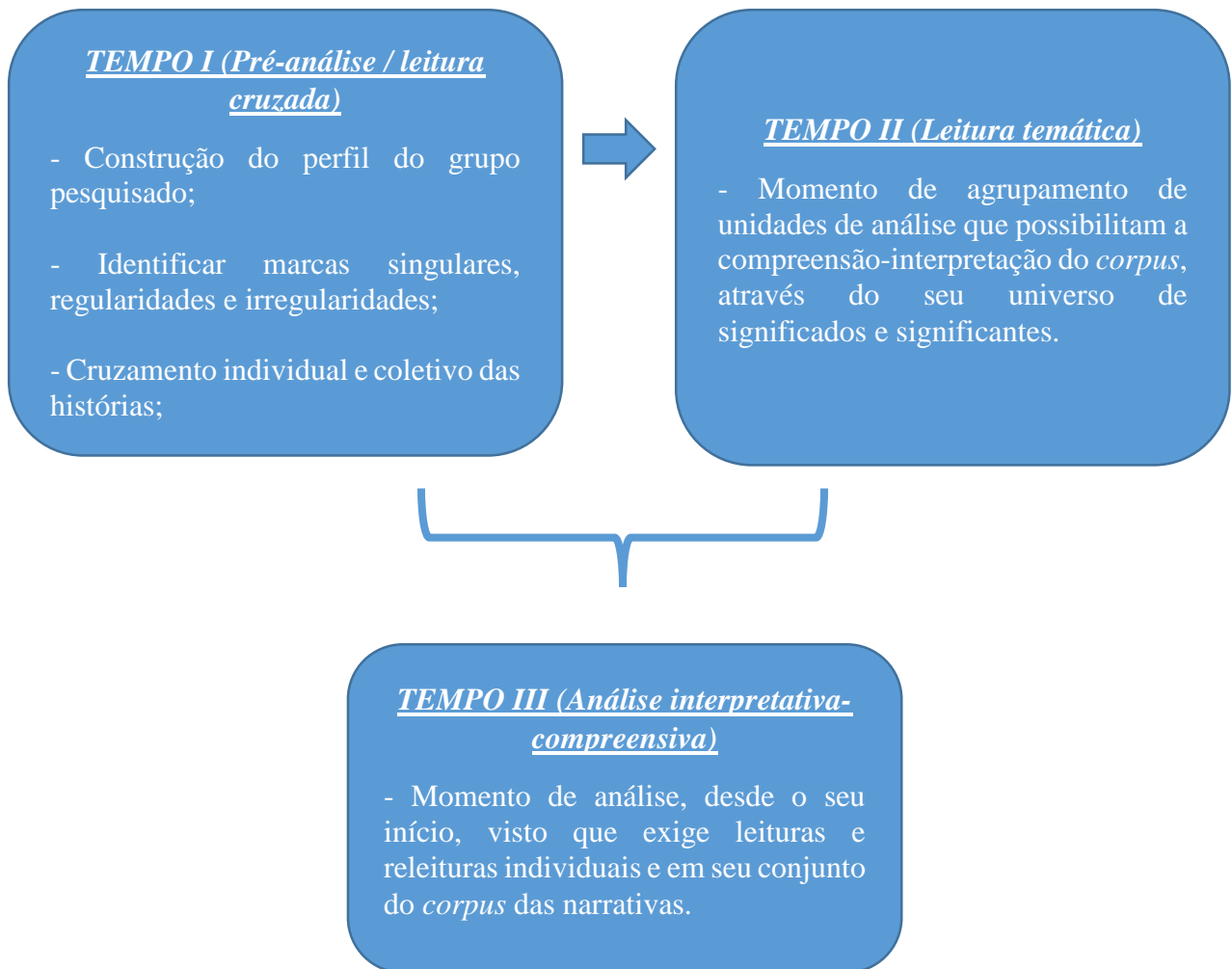
2.3.6 Análise das narrativas

Sabe-se que, ao investigar um objeto de estudo na área educacional, especialmente quando o *corpus* é composto por narrativas autobiográficas, busca-se atingir a essência do fenômeno; por isso, é necessário ascender do abstrato ao concreto. Adotamos o conceito de *corpus* conforme utilizado por Poirier *et al.* (1999), que o definem como '[...] um material qualitativo constituído por um conjunto de histórias de vida de sujeitos oriundos de um universo populacional nitidamente definido e dos fins que se procura atingir [...]' (p. 108). Marques (2020, p. 160) afirma que:

Esse movimento que vai do abstrato ao concreto e retorna para explicar a realidade não acontece de modo espontâneo, implica a utilização de procedimento analítico sem o qual o pesquisador não consegue desprender-se das representações imediatas. Nesse sentido, buscamos um procedimento capaz de aprender a essência do fenômeno estudado.

Então para analisar de maneira efetiva e compreensiva, escolheu-se a proposta de análise compreensiva-interpretativa de Souza (2004 e 2014), que se organiza em três tempos: Tempo I: Pré-análise / leitura cruzada; Tempo II: Leitura temática - unidades de análise descritivas; - Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do *corpus* (Figura 2).

Figura 2 - Análise das narrativas



Fonte: Elaborado pelo próprio autor a partir de Clementino (2004 e 2014).

Souza (2004, p. 122 e 123) afirma que: “Os três tempos de análise são tomados numa perspectiva metodológica e mantêm entre si uma relação de reciprocidade e dialogicidade constantes. Não vejo possibilidade de fragmentação entre os mesmos porque exigem um retorno às fontes em seus diferentes momentos”. Esta análise compreensiva-interpretativa das narrativas visa apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contadas pelos interlocutores no aspecto individual e coletivo em processos de pesquisa e formação. A seguir discutiremos as necessidades formativas dos professores iniciantes.

O **Tempo I** foi caracterizado pela etapa de pré-análise e pela leitura cruzada dos dados, que teve início com o exame dos perfis individuais dos interlocutores, com o objetivo de identificar e delinear o perfil biográfico do grupo pesquisado. Após essa familiarização inicial

com o grupo, tornou-se necessário organizar a leitura cruzada — compreendida aqui como a articulação entre os perfis biográficos e o conjunto das narrativas — a fim de permitir leituras sucessivas mais aprofundadas. Neste momento fiz um cruzamento de informações entre as três fontes de dados: Questionários, memoriais e rodas de conversa.

Assim, marquei as singularidades e o que era coletivo. Também marquei falas importantes nos memoriais e nas escritas das rodas de conversas que versavam sobre os seguintes temas: infância; escolarização; influência familiar na escolarização e na escolha da profissão; lembranças da escola, principalmente dos professores; o caminho até à docência; a profissão de professor. Fiz um agrupamento de respostas dadas nos questionários. Isso permitiu uma visualização geral do grupo de interlocutores.

O **Tempo II** – Leitura temática, centrado na identificação de unidades de análise temáticas ou descritivas – emerge e se articula às leituras cruzadas por evidenciar regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades presentes nas narrativas. Essa etapa baseia-se na interpretação e no agrupamento temático e compreensivo dos textos narrativos. Dividimos todo o corpus em cores, ou seja, todas as narrativas relacionadas a um determinado tema, marcávamos com uma cor, mesmo sendo narrativas de interlocutores diferentes, por exemplo, para o tema “formação continuada” utilizamos a cor vermelha. Então, em todas as narrativas sobre formação continuada eu marquei com a cor vermelha. Com o corpus todo marcado em cores, facilitou a análise no Tempo III, que fizemos por tema e de maneira mais aprofundada.

A complexidade, a singularidade e a subjetividade presentes nas narrativas exigem do pesquisador um olhar sensível e uma leitura atenta. Isso porque as regularidades, irregularidades e particularidades manifestam-se na escrita por meio dos sentidos e significados atribuídos — explícitos ou implícitos, configurando um universo próprio de escrita e de experiências vividas por cada interlocutor (Souza, 2004 e 2014)

O **Tempo III** esteve presente desde o início da análise, pois demandou constantes leituras e releituras das narrativas. Esse processo ocorreu com base nos agrupamentos das unidades de análise temática, assim como na consideração do conjunto dos textos narrativos e das fontes em sua totalidade. A dinâmica de leitura e releitura foi conduzida pelo próprio objeto de estudo e pelos objetivos da pesquisa, uma vez que cada fragmento de história foi analisado em sua singularidade, levando em conta as dimensões da subjetividade e da intersubjetividade que o atravessam, como preconiza a análise de Souza (2004 e 2014).

3

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS PROFESSORES INICIANTE

Ministrando aula prática de Ciências em junho de 2019 sobre reações químicas.



Fonte: Arquivo pessoal.

3 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS PROFESSORES INICIANTES

Fiquei anos fazendo de conta que formava professores. Não é por acaso que estou dizendo "fazendo de conta", porque não é tão fácil formar professores. E não é porque não sabemos formar que não é tão fácil, mas porque não sabemos o que é exatamente o professor, ou o que é exatamente o ofício do professor (Charlot, 2006).

A epígrafe desta seção retrata bem por que o desenvolvimento profissional de professores é um processo complexo. A afirmação foi proferida por um dos mais renomados formadores de professores, com contribuições na França e no Brasil, durante uma palestra no auditório da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em março de 2001, e posteriormente publicada em um livro.

Nesta seção, discutiremos alguns aspectos do desenvolvimento profissional e da construção da identidade no início da docência, bem como os desafios, as dificuldades enfrentadas e os conhecimentos inerentes à prática docente. O desenvolvimento profissional e a construção da identidade dos professores iniciantes são processos contínuos e interligados. Investir nesses aspectos não apenas melhora a qualidade do ensino, mas também fortalece a autoconfiança e o compromisso dos docentes com a profissão educacional. Discutiremos ainda a formação continuada como uma estratégia que contribui significativamente para o desenvolvimento profissional desses professores.

No início da carreira, o professor geralmente carrega em sua bagagem o medo, a insegurança, muita teoria aprendida na formação inicial, a referência de algum professor marcante de sua trajetória como estudante e uma grande vontade de transformar a vida de seus alunos. No entanto, ao ingressar no ensino público, depara-se com diversos problemas sociais, falta de interesse dos alunos, famílias ausentes e escolas, em geral, com poucos recursos, muitas vezes contando apenas com o quadro e o livro didático. Esse início costuma ser bastante difícil e repleto de demandas com prazos extremamente curtos.

Diante dessa complexidade o professor vai construindo a sua identidade profissional. Assume-se aqui com Agier (2001), Hall (1999) Sanchis (1996) e Velho (1994), a noção de identidade como um jogo de processos identitários, em constante mudança, ainda que apoiado em um campo de possibilidades, múltiplo e diversificado, em que o sujeito seleciona ações diante de várias alternativas que lhe apresentam. Nesse processo ocorre a construção e reconstrução de valores, onde se pode encontrar identidades momentâneas em curso, carregadas de contradições, continuidades e rupturas contraditoriamente justapostas, assumidas ou descartadas. Nas palavras de Sanchis (1996, p. 05):

É verdade que a identidade não é “simplesmente” recebida ou herdada. Nenhum grupo humano é condenado a se reconhecer eternamente referências, interesses ou destinos comuns, simplesmente em nome de um passado ou de um conjunto de traços “naturais” compartilhados. Constantemente ele se auto identifica criativamente frente a outros e no seio de situações determinadas. Mas é também verdade que este projeto não é resposta arbitrária a tais situações. Ele tem que se haver com forças que o enraízam dinamicamente na espessura do passado. Ele é “projetado” criativamente, mas “a partir de”. E estas duas dimensões chamam-se para serem articuladamente reconhecidas.

Concorda-se que a identidade não é apenas recebida sem uma “avaliação crítica”. As vivências do indivíduo vai formando um repertório de possibilidades que poderão ser adicionada a sua identidade. Tempos depois esse repertório pode ser trocado, reconstruído ou alterado para um novo momento identitário, visto que a identidade profissional não é estática. Conforme afirma Nóvoa (1992, p. 7), “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional”. O eu profissional faz interseção com o eu pessoal. Nesse processo de reflexão sobre seu percurso de vida, o indivíduo apresenta sua subjetividade e interpreta suas ações no campo individual e coletivo, buscando os significados e a construção de sua identidade profissional.

Concordamos com o conceito de identidade docente trazido por Rech e Boff (2021, p. 642), que afirmam ser o “processo que emerge da percepção que temos sobre nós mesmos como sujeitos históricos, construída de acordo com o contexto, as vivências e as relações que cada pessoa estabelece com os outros e com o mundo”.

Quando o docente chega para o seu início na carreira, vem cheio de sonhos e teorias aprendidas em sua formação inicial. Diversas pesquisas discutem e apresentam situações relativas à fragilidade nas formações inicial e/ou continuada (Rossi e Hunger, 2012; Romanowski e Martins, 2013; Henrique *et al.*, 2018, Araújo e Carvalho, 2021).

Rossi e Hunger (2012) investigaram os significados atribuídos pelos docentes às diferentes fases do desenvolvimento profissional. Para isso, coletaram depoimentos de oito professores da rede estadual de ensino em Bauru (SP). A maioria dos participantes expressou angústias relacionadas ao ato de ensinar e destacou a importância da formação continuada. Os autores concluíram que as expectativas e necessidades dos professores variam ao longo de sua trajetória profissional, e defenderam que a transformação educacional deve estar fundamentada na formação docente. Tal formação deve articular o desenvolvimento pessoal e profissional, construindo propostas que valorizem e partam da experiência do professor.

Romanowski e Martins (2013) analisaram a situação dos professores em início de carreira no sistema educacional, assim como os programas de inserção e formação disponíveis. Os autores identificaram que uma das principais dificuldades enfrentadas ainda estão na formação inicial, uma vez que as disciplinas de caráter prático nem sempre se articulam

adequadamente com as teóricas. Destacaram também que o apoio dos colegas mais experientes contribui significativamente para o desenvolvimento dos iniciantes.

Henrique *et al.*, 2018 caracterizaram a autopercepção de professores experientes e iniciantes sobre suas competências de ensino, sendo 30 professores experientes e 32 iniciantes, todos da área de Educação Física. Concluíram que:

São nítidas as dificuldades no que tange à articulação de conhecimentos técnicos e pedagógicos na área de educação física; à articulação do planejamento em seus diversos níveis; em definir comportamentos e posturas pedagógicas orientados para o ensino que conduzam os alunos a aprendizagens significativas; em conter comportamentos inapropriados dos alunos ou promover comportamentos positivos que favoreçam o respeito e a colaboração em prol de um ambiente de aprendizagem dinâmico e produtivo; à articulação de competências de diferentes áreas, como é o caso da conjugação da tríade conteúdo-planejamento-avaliação, a qual contribui decisivamente para o desenvolvimento da capacidade do docente de adequar o nível do ensino às capacidades dos alunos; e, por fim, em interagir com a comunidade escolar de forma dinâmica e produtiva (Henrique *et al.*, 2018, p. 394).

É responsabilidade das instituições formadoras, durante a formação inicial, estabelecer diretrizes para o processo formativo, assegurando a integração entre teoria e prática. Essa articulação deve estar fundamentada na ampliação das experiências de ensino e de pesquisa ao longo da formação, com o objetivo de desenvolver ao máximo as competências necessárias para que os futuros professores consigam enfrentar e resolver os desafios práticos do exercício pedagógico. As escolas e as redes de ensino também precisam adotar um olhar diferenciado em relação ao professor iniciante; recomenda-se, portanto, o desenvolvimento de programas de indução que contribuam para tornar mais tranquilo esse período de inserção na carreira docente.

Araújo e Carvalho (2021) investigaram essa passagem do “mar de rosas à realidade”, nesse trabalho os interlocutores afirmaram que existe um grande distanciamento entre aquilo que pensavam ser a profissão e o que é, realmente o exercício da docência. As autoras afirmam que o choque com o real pode ser entendido como uma balança que apresenta dois pesos distintos: o ideal e o real, o primeiro é representado por suas idealizações antes de ser inserido profissionalmente e o segundo pelo contexto que encontra nas escolas.

Após essa fase inicial, o professor tende a adequar sua prática às realidades em que está inserido, muitas vezes múltiplas, já que frequentemente leciona em mais de uma escola e, em alguns casos, até mesmo em diferentes municípios. Esse momento é desafiador, pois as exigências são feitas independentemente do tempo de experiência. A escola, em geral, não demonstra sensibilidade para com essa fase de inserção, e os professores iniciantes são cobrados a agir da mesma forma que colegas com muitos anos de carreira, mesmo sem dispor das ferramentas e da experiência necessárias.

Esse momento de equilibrar sonhos e realidade que, no entendimento de Larocca e Girardi (2011, p. 1934) acontece porque "as dificuldades dos professores no trabalho são agravadas também por uma formação inicial que fomenta uma visão idealizada do ensino, que destoa das situações concretas encontradas na prática diária das escolas".

Nessa perspectiva, Nóvoa (1995, p. 15) afirma que a formação inicial e continuada deve "[...] considerar a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa". A profissão docente não pode ser concebida com o objetivo de formar apenas técnicos ou seguidores de modelos profissionais. Os cursos de formação inicial e continuada devem ser repensados e reestruturados de forma integrada.

A formação inicial está a cada dia mais distante do seu objeto de estudo e atuação, a escola. É visível o susto que os estagiários, futuros professores, sentem quando vão cumprir o seu período de estágio na escola. Já a formação continuada está a cada dia se tornando um *workshop* em que o professor é treinado para treinar o aluno a acertar questões de exames externos, baseado em descritores. Como a maioria dos exames atualmente cobram somente os componentes de língua portuguesa e matemática, as formações são direcionadas basicamente para os professores desses componentes.

Os exames externos (nacionais, estaduais e municipais) estão moldando o funcionamento e as práticas da escola. Por exemplo, há secretarias de educação — como uma em que já atuei — que classificam os professores dos anos iniciais em dois tipos: “titular” e “HP” (sendo “H” de horário e “P” de pedagógico). O professor “HP” atua durante o horário pedagógico do professor “titular”. Este último é responsável pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, enquanto o professor “HP” é designado para os demais componentes curriculares (Ciências, Geografia, Arte etc.). No entanto, o professor “HP” não deve ministrar conteúdos dessas áreas, mas sim “ajudar” o professor titular a treinar os alunos para os testes externos de Língua Portuguesa e Matemática. Com isso, a educação preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação é deixada de lado, pois as secretarias estão ranqueando as escolas e promovendo uma competição baseada na capacidade de treinar os alunos nessas duas disciplinas. A qualidade do ensino no país, conforme os critérios do Governo Federal, é medida exclusivamente por testes nessas áreas, como se os demais componentes curriculares fossem irrelevantes.

Dessa forma, a educação virou um mercado muito lucrativo. Muitas editoras e outras empresas montaram um tipo de formação docente para vender às prefeituras, com o objetivo de promover um “desenvolvimento profissional” aos professores da rede, para assim elevar as notas do município nos exames externos. No meio disso tudo, o professor iniciante vai

construindo a sua identidade, sob grandes pressões por resultados, sem material e sem estrutura oferecida. Na sua maioria, os prefeitos não têm a mínima noção da importância da formação continuada para o aperfeiçoamento da carreira docente.

Estamos no século XXI e ainda não há sintonia entre a formação docente e o processo de ensino-aprendizagem. Embora a profissão de professor remonte à Antiguidade, sua origem está ligada a uma função destinada à preparação de dirigentes para os conselhos formados por nobres. Naquela época, os professores eram, muitas vezes, escravizados e obrigados a ensinar as primeiras letras, sob pena de morte, como no Egito Antigo. Já na Grécia Antiga, o ensino começava com a alfabetização básica, o chamado “bê-á-bá”, e era comum o uso de castigos físicos, como varas e chicotes, no processo de ensino. O pedagogo, nesse contexto, também era um escravo (Souza e Santos, 2022).

Segundo Souza e Santos (2022), a primeira formação de professores ocorreu no Brasil no século XIX, nessa época, a formação do professor não era obrigatória para o exercício da profissão. Romanowski (2003, p. 14) afirma que “o exercício da atividade docente se resumia na conclusão das tarefas propostas pelo livro didático, tornando as aulas rotineiras, predeterminadas, fragmentadas e descontextualizadas”. Não muito diferente de hoje, na sua maioria, mesmo depois de quase 200 anos da primeira formação inicial docente.

Depois de tanto tempo, de tantas pesquisas sugerindo a adequação da formação inicial à escola, pouco mudou nos últimos anos, ou não houve grandes transformações. As formações docentes, tanto a inicial como a continuada, ainda se apresentam distanciadas do seu objeto de estudo e atuação, a escola. Enquanto não olharem para a escola, seu funcionamento, seus atores e seus fundamentos, dificilmente colheremos frutos diferentes das formações. O local de formação continuada era para ser um local de debates entre os professores sobre seus respectivos contextos, com busca incessante de soluções para os desafios pedagógicos da escola.

É evidente que isso, por si só, não resolve toda a questão. Para que a educação brasileira avance, é imprescindível a atuação efetiva do poder público. Duas políticas públicas se mostram urgentemente necessárias: a valorização e a formação dos professores. A primeira envolve desde a quantidade de alunos por docente, passando por questões salariais, como a isenção do imposto de renda e um plano de carreira em nível federal, até o fornecimento de suporte material adequado para as escolas.

Já em relação a formação, Gauthier *et al.* (1998, p. 343) são assertivos ao afirmar que “a profissão docente exige um certo número de saberes particulares que os cidadãos comuns e os trabalhadores de uma outra área não possuem”. Os saberes docentes partem da prática

assentada na teoria. A discussão sobre desenvolvimento profissional docente tem como espaço a escola, local onde os professores atuam. Rui Canário (1997, p. 49) também concorda com essa assertiva, pois ele afirma que “qualquer formação que não parta do ‘vivido do trabalho’ está voltada ao fracasso pelo próprio fato da existência desta ‘construção mental e social’ da realidade ‘formação’.

Marcelo García (1999, p.139) afirma que “o desenvolvimento profissional do professor e o aperfeiçoamento da instituição escolar são duas faces da mesma moeda, de tal forma é difícil pensar numa sem a outra”. Por isso a importância de pensar a formação continuada no contexto da escola e aproximar a formação inicial da escola. Marcelo García (1999, p. 141) também traz o conceito abaixo:

O desenvolvimento do profissional é muito mais do que proporcionar um serviço a um professor ou a um grupo de professores. Inclui também a dinâmica organizacional da escola, como o clima, a estrutura de autoridade, as normas que definem as relações entre a pessoal da escola, a natureza das comunicações numa escola ou num distrito, e os papéis e responsabilidades do pessoal que pertence à organização.

Marcelo García (1999) entende que a escola é a “unidade básica de mudança e formação”. É no local de atuação que o professor deve passar pelo processo de formação continuada. É a partir do seu contexto que inicia a transformação no processo de ensino-aprendizagem. Heidman, (1990, p. 4) afirma que:

O desenvolvimento de professores está para além de uma etapa informativa; implica a adaptação às mudanças com o propósito de modificar as atividades instrucionais, a mudança de atitudes dos professores e melhorar o rendimento dos alunos. O desenvolvimento de professores preocupa-se com as necessidades pessoais, profissionais e organizacionais.

Gauthier et al. (1998, p. 342) afirmam que “o papel do professor não pode ser reduzido ao de simples técnico das aprendizagens”. No entanto, é exatamente isso que ocorre em muitas salas de formação de redes de ensino no Brasil, onde, em geral, o professor não é ouvido e é tratado como um mero executor de instruções. Costuma ser convocado apenas para escutar o que deve ser feito e o que será cobrado no próximo simulado da rede. Os docentes, porém, clamam por espaços que possibilitem a reflexão sobre a própria prática com seus pares. Essa reflexão coletiva, em rodas de conversa em que se ouve e é ouvido, pode promover um significativo desenvolvimento profissional e contribuir de maneira relevante para a construção da identidade docente, especialmente no caso de professores iniciantes.

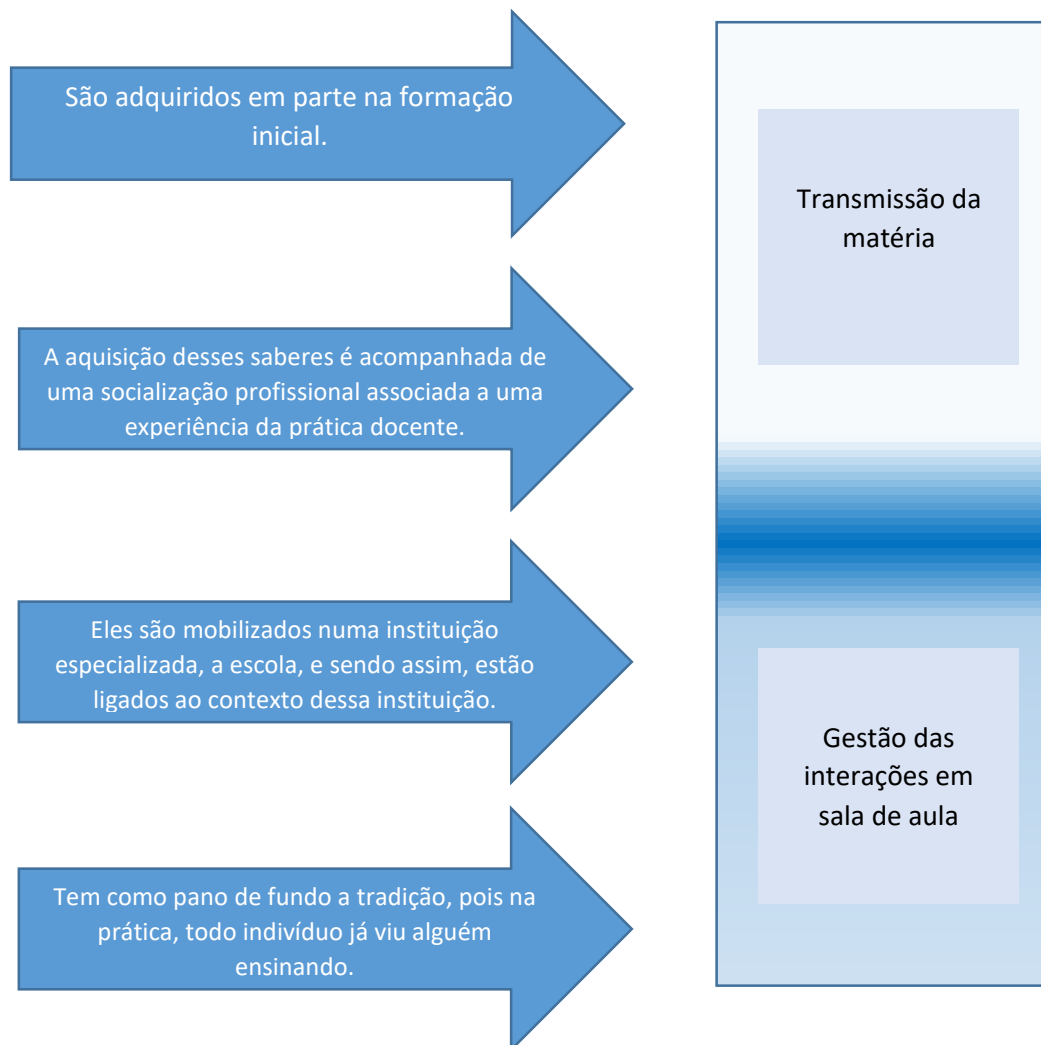
Imbernón (2009, p. 77-78) afirma que:

O desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professorado avance na identidade. A melhoria da formação e a

autonomia para decidir contribuirão para esse desenvolvimento, porém, a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista) também o farão e de forma muito decisiva.

Gauthier *et al.* (1998, p. 344 e 345) fala dos aspectos que caracterizam os saberes docentes, que estão diretamente ligados ao universo do professor (figura 3).

Figura 3 – Saberes docentes



Fonte: Criado pelo próprio autor desta pesquisa baseado em Gauthier *et al.* (1998).

Diversos fatores influenciam a ação, o desenvolvimento profissional e a formação da identidade docente. Por isso, a formação de professores deve ter um caráter contextual, organizacional, reflexivo e orientado para a mudança, voltado para o chão da escola, para os problemas da sala de aula, e baseado nos relatos dos próprios professores. Entretanto, infelizmente, tudo isso esbarra em um dos maiores obstáculos: o fator político. Na maioria das

vezes, professores e escolas são dirigidos por pessoas que nunca, ou há muito tempo, não pisam em uma sala de aula. As secretarias de educação frequentemente são ocupadas por indivíduos sem capacidade técnica adequada para tais cargos. Outro entrave, que não pode deixar de ser citado, é o distanciamento de muitos formadores de professores, tanto da formação inicial quanto da continuada, que estão totalmente afastados da realidade escolar. Como esses formadores poderão preparar ou desenvolver os professores se desconhecem a realidade do chão da escola?

Farias e Rocha (2016) realizaram uma pesquisa-formação que promoveu um desenvolvimento profissional positivo nos interlocutores envolvidos, essa formação teve caráter contextual, organizacional, reflexivo e orientado para a mudança. Os autores promoveram diversas ações entre os futuros professores do PIBID (programa que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas) e os professores da educação básica da rede pública no Estado do Ceará.

Os autores observaram quatro indicadores que consideraram inequívocos no desenvolvimento dos professores entrevistados, pois explicitaram elementos que permitem dimensionar melhorias em sua prática profissional com o objetivo de incrementar a qualidade docente, são eles: 1) metodologias na sala de aula, como o uso de aula prática, utilizando materiais concretos, recursos além do livro didático; 2) desenvolvimento de trabalho interdisciplinar, que é o trabalho conjunto envolvendo diversos componentes curriculares; 3) a troca de saberes entre pares; 4) aprender a avaliar os conteúdos ensinados, um tema tão complexo mas que é bastante distanciado da real função da avaliação.

Isso nos mostra como um professor pode ensinar ao outro, como a reflexão entre os pares pode promover desenvolvimento profissional e contribuir para construção da identidade docente. Não há necessidade de um formador que apenas fornece instruções para serem executadas em sala de aula. Marcelo García (1999, p. 47) endossa essa tese, afirmando que “os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas”. A troca entre pares é imprescindível, Nóvoa (2002, p. 59) também tem esse mesmo entendimento quando afirma que “práticas de formação contínua que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”.

Na busca de encontrar práticas que promovem desenvolvimento profissional (DP) eficaz para ajudar os professores a aprender e a aperfeiçoar as pedagogias necessárias para promover formas sofisticadas de ensino para desenvolver competências nos alunos, como domínio profundo de conteúdos desafiadores, pensamento crítico, resolução de problemas

complexos, comunicação e colaboração eficazes e autodireção. Darling-Hammond *et al.* (2017) analisaram 35 estudos metodologicamente rigorosos que demonstraram uma ligação positiva entre o desenvolvimento profissional dos professores, as práticas de ensino e os resultados dos alunos.

Os autores identificaram as características destas abordagens e oferecem descrições ricas destes modelos para informar aqueles que procuram compreender a natureza das iniciativas. Elencaram sete características amplamente partilhadas do desenvolvimento profissional eficaz: 1) É focado no conteúdo; 2) Incorpora aprendizagem ativa; 3) Apoia a colaboração; 4) Utiliza modelos de prática eficaz; 5) Fornece treinamento e suporte especializado; 6) Oferece feedback e reflexão e 7) Tem duração sustentada.

Essas ações que promovem desenvolvimento profissional eficaz demanda um bom investimento financeiro por parte do Estado, não só para os professores, mas também para as escolas, principalmente em estrutura e materiais pedagógicos. Segundo o relatório publicado em 2023 da *Education at a Glance* da OCDE, o Brasil é um dos países que menos investiu em educação entre os anos de 2019 e 2020.

De acordo com os resultados desse relatório, o investimento por aluno no Brasil, em 2020, foi de aproximadamente R\$ 21.000,00 (vinte e um mil reais). Já em outros países da OCDE, o investimento médio anual foi cerca de R\$ 57.000,00 (cinquenta e sete mil reais). Esses valores correspondem aos investimentos feitos desde o ensino fundamental até a educação superior. Observa-se que o investimento em educação no Brasil não atinge nem 50% daquele realizado por países que consideram a educação uma prioridade.

Dessa forma, geralmente os processos de desenvolvimento profissional são de curta duração, não contam com a contribuição efetiva dos professores participantes, são instrucionais, assemelhando-se a cursos técnicos, e dificilmente levam em conta o contexto do chão da escola. Essa prática não promove mudanças significativas no ambiente escolar, pois está vinculada à política de resultados em provas externas implementada no Brasil, que ranqueia as escolas com base em avaliações objetivas de Língua Portuguesa e Matemática. Setenta e cinco por cento dos professores que responderam ao questionário aplicado pelo Ministério da Educação no Censo de 2023, nas escolas públicas do Brasil, concordam que as avaliações externas (municipais, estaduais ou federais) têm direcionado o que deve ser ensinado nas escolas (Qedu, 2023).

Desimone (2009) sustenta que o desenvolvimento profissional eficaz possui um foco robusto no conteúdo, apresenta aprendizagem ativa, é colaborativo e alinhado com o contexto do professor, e proporciona tempo de aprendizagem suficiente aos participantes.

Yoon *et al.* (2007) analisaram 1.300 processos de desenvolvimento profissional de professores na Austrália, Canadá, Reino Unido e Estados Unidos, entre 1986 e 2006, que abordaram a relação entre o efeito do desenvolvimento profissional docente no Ensino Fundamental e o desempenho dos alunos em matemática, ciências, leitura e artes inglesas/linguísticas. Desse total, apenas nove estudos demonstraram eficácia, ou seja, o desenvolvimento profissional teve efeito comprovado na sala de aula. Esses nove estudos ofereceram, em média, 49 horas de formação por ano, associadas a um aumento médio de 21 pontos percentuais no desempenho dos alunos. Isso evidencia a importância do tempo dedicado à formação docente e seu efeito direto na prática em sala de aula.

Outro resultado importante do trabalho de Yoon *et al.* (2007) foi que um dos estudos apresentou efeito zero, isto é, não teve impacto algum na sala de aula. Tratava-se do desenvolvimento profissional baseado em instruções aos professores nas áreas de leitura e artes inglesas/linguísticas, situação semelhante à maioria dos programas de desenvolvimento profissional oferecidos no Brasil.

O desenvolvimento profissional deve afetar o desempenho dos alunos em três etapas. Primeiro, o desenvolvimento profissional melhora o conhecimento e as habilidades dos professores. Em segundo lugar, melhores conhecimentos e competências melhoram ensino em sala de aula. Terceiro, ensino melhorado aumenta o desempenho dos alunos. Se um *link* estiver fraco ou faltando, uma melhora na aprendizagem dos alunos não pode ser esperada. Se um professor não consegue aplicar novas ideias do desenvolvimento profissional na sala de aula, por exemplo, os alunos não se beneficiarão deste desenvolvimento profissional (Yoon *et al.*, 2007).

Um fator muito importante e imprescindível no sucesso escolar, é o professor conhecer os seus alunos. Na posse de vários dados, como situação familiar, condição socioeconômica, problemas de saúde e preferências cotidianas dos alunos, o professor pode planejar a sua aula mais direcionada aos seus alunos. Isso pode ser observado nos dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), o vínculo entre professor e aluno nos anos iniciais (1º ao 5º ano) é bem forte, em comparação ao vínculo nos Anos Finais (6º ao 9º ano). Quando se trata do Ensino Médio o vínculo ainda é bem menor, e é justamente nos anos iniciais, onde o vínculo é maior, o Brasil tem sua maior nota no IDEB (Quadro 3).

Quadro 3 – Notas do IDEB no ano de 2021 da rede pública do Brasil

ETAPA	NOTA
ANOS INICIAIS	5,5
ANOS FINAIS	4,9
ENSINO MÉDIO	3,9

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa a partir de dados do QEdU (2023).

A nota do IDEB é calculada a partir da média de acertos nas provas de Português e Matemática, multiplicada pela taxa de aprovação da escola no ano em que as provas foram aplicadas. Analisando o Quadro 3, observa-se que, quanto mais tempo o aluno permanece na escola, maior é a queda na nota. Um dos fatores que pode contribuir para isso é o vínculo entre professor e aluno. No Ensino Médio, segmento com as menores notas e maior índice de evasão, esse vínculo é frágil. Nessa etapa, há cerca de dez professores por turma, cada um com um horário de aproximadamente 50 minutos para ministrar aulas, ao contrário dos anos iniciais, onde o ensino é mais contínuo. Devido ao pouco tempo de contato, ao número elevado de turmas e alunos, o professor acaba estabelecendo um vínculo menor com os estudantes. Um professor dos anos iniciais permanece cerca de quatro horas consecutivas com a mesma turma, enquanto os professores do Ensino Fundamental Anos Finais e do Ensino Médio têm, geralmente, apenas 50 minutos por turma.

Esse excesso de turmas e alunos por sala dificulta bastante o uso dos dados individuais dos estudantes para que o professor possa oferecer uma prática pedagógica mais adequada a uma determinada turma e estreitar o vínculo com os alunos. Para se ter uma ideia, um professor de Biologia com carga horária de 40 horas no Ensino Médio do Estado do Maranhão possui aproximadamente 26 aulas de 50 minutos, 13 turmas e 510 alunos. Como, então, manter um vínculo estreito com horário fragmentado e tantos alunos? E o professor com carga horária de 60 horas? Professores brasileiros com essa carga horária correspondem a 43% do total (Qedu, 2023).

Strahan (2003) investigou três escolas primárias de alto desempenho nos Estados Unidos durante três anos, e os resultados demonstraram que os professores utilizam múltiplas fontes de dados dos alunos para refletir coletivamente e aprimorar a prática em sala de aula. Isso contribuiu para aumentar o desempenho dos alunos de baixa renda.

O interesse em conhecer o aluno diminui progressivamente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o que impacta negativamente as avaliações do governo federal e a aprendizagem dos estudantes.

O apoio aos professores em encontros formativos promovidos pelas secretarias de educação é muito reduzido e, quando existe, costuma ser insuficiente. O questionário aplicado nas escolas em 2023 demonstrou que 61% dos professores responderam nunca ou poucas vezes terem recebido apoio da Secretaria de Educação para superar as dificuldades do cotidiano escolar (Qedu, 2023). Isso indica que, quando os professores são convocados para encontros formativos, geralmente o contexto escolar do participante não é levado em consideração. Na próxima seção, abordaremos esse tema, relacionado aos professores em início de carreira.

3.1 Desenvolvimento profissional de professores iniciantes

Há décadas as pesquisas estão voltadas para a figura do professor, principalmente, a maneira como esse profissional aprende a ensinar e em que condições ele atua. Esse tema se mostra urgente, sobretudo devido à complexidade que esse objeto possui e influencia substancialmente no processo de ensino-aprendizagem.

É considerando, portanto, a pluralidade de componentes que formam o fazer docente, que diferentes autores debatem sobre o conceito de desenvolvimento profissional, ratificando que o processo de formação docente deve ser contínuo, como uma alternativa para a separação, que permeia por longos anos, entre a formação inicial e continuada, como se tratasse de temas diferentes e de profissionais diferentes.

Rui Canário (1997), Marcelo García (1999), Day (2001); Desimone (2009), dentre outros autores, já apontaram a importância de conceber a formação e aprendizagem da docência de maneira ampla, considerando os tempos e espaços de formação, partindo do vivido do trabalho, com aprendizagem ativa, colaborativa e alinhada com o contexto do professor, levando em consideração as relações, as emoções e os desafios que toda escola possui.

Para Alarcão e Roldão (2014) o desenvolvimento dos professores iniciantes deve ocorrer de modo semelhante, unindo a formação inicial e continuada, partindo de casos ocorridos na escola. O período de início da carreira, que compreende até os três anos, conforme defendido por Huberman (1995), é marcado por sentimentos, paralelos, de sobrevivência e de descoberta (Huberman, 1989).

Esse início, muitas vezes, ocorre de forma abrupta, sem acompanhamento ou apoio, geralmente em turmas complexas e em escolas consideradas desafiadoras — aquelas que costumam ser evitadas por professores com mais tempo de serviço. Trata-se de um momento frequentemente marcado por desmotivação, desencanto, desilusão, adoção de mecanismos ego-defensivos e, em alguns casos, pelo abandono da profissão.

Por isso, o desenvolvimento desses profissionais iniciantes deve ser realizado com cuidado, demonstrando casos de ensino, debatendo sobre desafios cotidianos. Não se pode apenas fornecer instruções técnicas, só na base de cobrança de resultados, pois esse principiante ainda está tentando aprender a ensinar. Além disso, Marcelo García (1999) faz referências a fatores que também influencia o professor no processo de desenvolvimento profissional, como influências individuais, políticas, sociais, econômicas e profissionais. Portanto, é necessário cautela e sensibilidade aos diferentes níveis de influências que o professor carrega.

Gouveia *et al.* (2023, p. 8) realizaram um estudo que investigou a possibilidade do uso de casos de ensino como estratégias formativas de mediação para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes. As autoras selecionaram

[...] diferentes desafios da prática destacados pelos professores, entendidos por eles como eixos fundamentais do trabalho docente, na medida em que permitem a reelaboração das práticas diante das reais necessidades do contexto em que atuam. Dentre os eixos mencionados, destacamos os elementos da subjetividade, o compromisso social, a ausência de recursos como desafios que não os impactam, mas que mobilizam uma aprendizagem contínua em busca de superação das dificuldades do cotidiano.

As autoras concluíram que “os resultados apontaram que os casos de ensino contribuíram sobremaneira como mediação para os professores”, promovendo desenvolvimento profissional positivo partindo da reflexão do seu trabalho vivido pelos professores iniciantes. Os maiores desafios apontados foram analisados e debatidos entre pares, isso desencadeou a busca por alternativas aos desafios cotidianos.

O estudo destaca a subjetividade dos alunos e a heterogeneidade das turmas: enquanto alguns estudantes apresentam um desempenho avançado, outros ainda enfrentam dificuldades na leitura. Além das diferenças de habilidades, também são observadas desigualdades sociais e emocionais, bem como a ausência de suporte adequado para alunos atípicos, que, em muitos casos, estão presentes em grande número por sala. As autoras identificaram esse cenário como o maior desafio relatado pelos professores, dada a complexidade das turmas. A formação docente que se propõe a analisar casos reais do cotidiano escolar foi avaliada positivamente pelos participantes, conforme exemplificado no relato de uma das entrevistadas:

Para mim, contribuiu, porque eu pude fazer uma reflexão sobre essa prática, porque, como eu falei, todo dia de trabalho eu tento pensar um pouco sobre o que eu posso melhorar na minha sala de aula, na minha didática. A minha preocupação é sempre essa. Nesse caso específico, como eu falei, a conclusão a que eu cheguei quando eu escrevi é de que eu não posso forçar o aluno a participar, jamais eu poderia fazer isso se eu quero que o aluno fique sentado para participar das próximas atividades. Então, enquanto profissional, eu reflito sobre isso, e cada dia é dia de reflexão, porque é essa reflexão que me faz melhorar minha prática de ensino. (Gouveia *et al.*, 2023, p. 15).

Utilizar a escola como espaço de desenvolvimento para esses professores iniciantes é de grande importância e efetividade. Ainda mais, analisando os casos que ocorrem no cotidiano. Isso promove um acolhimento da profissão ao profissional que está chegando, ajuda ao professor a não se sentir sozinho e/ou incapaz, pode evitar problemas de saúde mental como ansiedade, síndrome de *Burnout*², anedonia e depressão.

Marcelo García (1999) nos presenteou com seu livro “Formação de professores: para uma mudança educativa”, nesse trabalho ele traz uma análise ampla e pertinente sobre o desenvolvimento profissional de professores. García afirma que a formação deve ser oferecida de acordo com a fase em que o professor se encontra, pois implica necessidades de formação diferenciadas, como ele esclarece exemplificando:

Por exemplo: não pensamos que seja recomendável implicar um professor principiante num processo de elaboração de materiais curriculares, quando o seu conhecimento e experiência sobre o ensino é mínimo. Do mesmo modo, muitos professores com bastantes anos de experiência recusam-se a participar em atividades de formação nas quais não podem usar a sua própria experiência ou não podem sequer participar na sua planificação ou desenvolvimento (Marcelo García, 1999, p. 149).

Dessa forma, Marcelo García (1999) traz cinco modelos de desenvolvimento profissional (Quadro 4).

Quadro 4 – Modelos de desenvolvimento profissional (DP) de professores segundo Marcelo García (1999).

MODELO	NECESSIDADES E SITUAÇÕES	CARACTERÍSTICAS DO MODELO
1) DP autônomo	O professor é capaz e está disposto a melhorar o seu ensino.	- Mais simples; - Professores decidem aprender por si; - Esse tipo de modelo é utilizado por professores que não se sentem contemplados em relação as formações fornecidas.
2) DP baseado na observação e supervisão	Os professores sentem-se muito isolados.	- Baseado na reflexão; - Permite conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática; - Colegas realizam críticas construtivas a partir da análise da prática dos colegas; - Debate soluções para os problemas do cotidiano escolar; - Os professores avaliam e faz recomendações para si mesmo e para os outros; - Tende a melhorar a cooperação e o diálogo entre os colegas.
3) DP através do desenvolvimento	- No Brasil esse modelo só seria possível a nível	- Visa uma inovação curricular e organizacional; - Inclui aquelas atividades em que os professores desenvolvem ou adaptam o currículo.

² O termo *burnout* significa "queima" ou "combustão total". Faz parte do vocabulário coloquial em países de língua inglesa e costuma ser empregado para denotar um estado de esgotamento completo da energia individual associado a uma intensa frustração com o trabalho (Maslach; Schaufeli; Leiter, 2001).

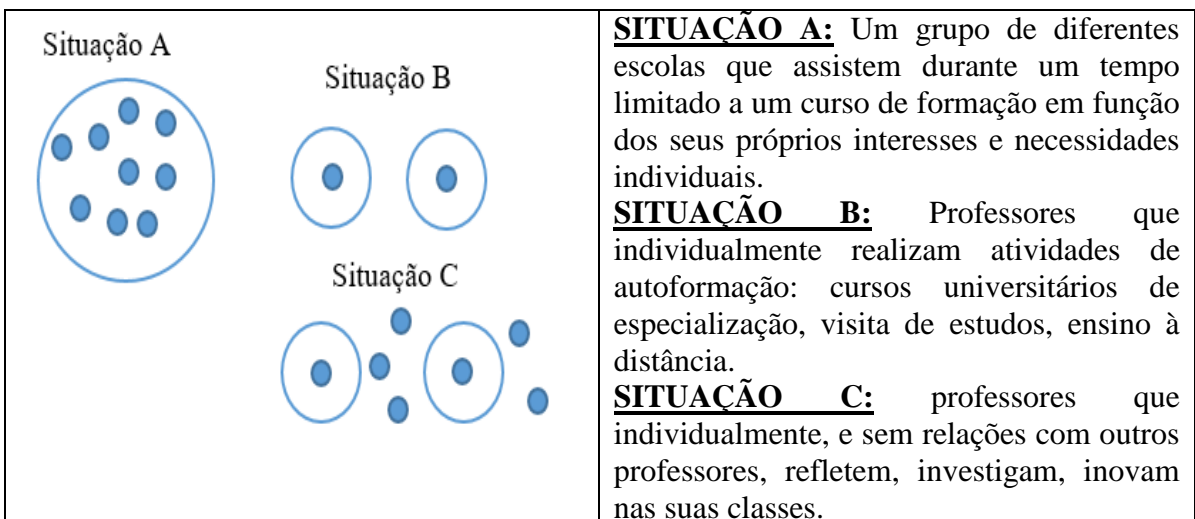
curricular e organizacional	nacional, pois o currículo e a organização da escola são estabelecidos em lei. A escola não tem essa autonomia.	- Implica o maior número possível de membros da comunidade escolar.
4) DP através do treino	Necessidades de desenvolver conhecimentos e métodos de ensino.	- É o mais comum no Brasil; - Presença de um professor-formador, que estabelece o que será abordado na formação; - São encontros com todos os professores de uma determinada disciplina em determinados períodos; - Visa aquisição de conhecimento e competências; - Ocorre um processo de treino.
5) DP através da investigação	O professor é capaz e está disposto a melhorar o seu ensino.	- Movimento de investigação-ação. - Ao identificar problemas em sua prática, o professor converte-se em investigador da sua própria prática, desenvolve o seu profissionalismo e competência epistemológica.



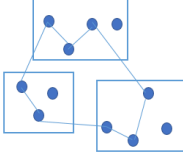
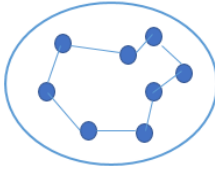
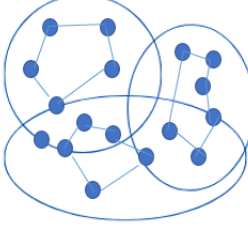
Fonte: Produzido pelo próprio autor baseado em Marcelo García (1999).

É evidente que esses modelos não são exclusivos, pelo contrário, podem e devem complementar-se. O importante é ter clareza que qualquer que seja a formação oferecida, deve-se partir do vivido na escola, de casos do cotidiano, de situações trazidas pelos próprios professores. Também é necessário ter em mente o que se objetiva, que professor se pretende, com que currículo, em que escola, e com que conhecimento.

Marcelo García (1999, p. 196) lembra que o desenvolvimento profissional de professores “não é um conceito unívoco. Existem múltiplas perspectivas e modalidades que derivam dos cinco modelos” que foi colocado anteriormente. A partir dos modelos do Quadro 4 derivam pelo menos oito situações diferentes que podem ser denominadas como desenvolvimento profissional (Figura 4).

Figura 4 – Oito situações diferentes como contextos do desenvolvimento profissional dos professores.



<p>Situação D</p>  <p>Situação E</p> 	<p>Situação F</p>  <p>SITUAÇÃO D: Pares de professores, da mesma escola, que observam e analisam mutuamente o seu ensino.</p> <p>SITUAÇÃO E: Grupos reduzidos de professores, da mesma escola, que planejam e analisam o seu ensino conjuntamente: desenvolvimento de projetos de inovação.</p> <p>SITUAÇÃO F: Grupos de professores de diferentes escolas que se reúnem para fundamentar em termos teóricos e práticos o seu ensino: seminários permanentes.</p>
<p>Situação G</p>  <p>Situação H</p>  <p>SITUAÇÃO G: a totalidade de um conselho de professores no desenvolvimento de um processo de autoanálise, formação centrada na escola.</p> <p>SITUAÇÃO H: desenvolvimento de projetos conjuntos (redes de escolas) entre centros educativos, a partir de um projeto de progresso e desenvolvimento organizacional.</p>	

Fonte: Produzida pelo próprio autor baseado em Marcelo García (1999, p.197).

Essas situações evidenciam as diversas formas de desenvolvimento profissional docente. É nesse processo que os professores, individual ou coletivamente, 'reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional' (DAY, 2001, p. 20), aspectos fundamentais tanto para a prática pedagógica quanto para as relações estabelecidas no ambiente escolar.

Bassoli e Lopes (2017) realizaram um estudo para avaliar a contribuição de grupo colaborativo de professores para o desenvolvimento profissional dos envolvidos, entre os professores participantes, 50% eram principiantes, com até três anos de docência. A metodologia envolveu encontros, memoriais e outras escritas. Esse tipo de situação gera ganhos positivos para o processo de ensino-aprendizagem, pois possibilita o debate entre pares sobre o fazer docente e a partir de situações do cotidiano. Os saldos positivos podem ser observados nas afirmações de alguns participantes do estudo com seus respectivos nomes fictícios, Bassoli e Lopes (2017, p. 2443):

Vejo com clareza hoje, depois dos nossos encontros, que a formação continuada é essencial para uma prática docente bem estruturada, que ter com quem dividir as angústias auxilia na nossa compreensão da dinâmica da escola (Professora Lisa).

À medida que as reflexões e as trocas de experiências aconteciam fui levada a refletir sobre outra questão referente a minha prática docente: a falta de planejamento. E, com o grupo, consegui enxergar o quanto que essa organização poderia contribuir (e de fato me ajudou) para a efetividade das minhas ações enquanto docente. (Professora Flávia)

A partir da minha participação nesse primeiro ciclo de planejamento-ação-reflexão, vi-me diante de inúmeras dificuldades [...]. Entretanto, com o apoio do grupo, fui superando gradativamente tais dificuldades e desenvolvendo um olhar mais crítico sobre a minha prática docente (Professora Flávia).

É imprescindível a reflexão sobre a ação docente durante os encontros de desenvolvimento profissional, pois ela permite ao professor compreender que não está sozinho nesse processo. Freire (1996, p. 22) afirma que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. O autor destaca que os saberes da prática docente podem ser confirmados, modificados ou ampliados, e adverte que o professor não deve cair na ilusão de que, após anos de experiência, já sabe tudo e nada mais pode surpreendê-lo. A reflexão contínua sobre a própria ação pode, a qualquer momento, gerar mudanças significativas na prática pedagógica.

Na próxima seção faremos uma relação entre o processo de desenvolvimento profissional e a formação da identidade de professores principiantes.

3.2 Identidade profissional de professores no início da carreira e o desenvolvimento profissional

Nos primeiros anos de atuação docente, identidades profissionais são construídas e a decisão de permanecer na carreira é frequentemente tomada, o que revela a importância desse período na constituição da profissão docente (Huberman, 1995). Por essa razão, professores iniciantes merecem e necessitam de uma atenção diferenciada, tanto ao ingressarem na escola quanto enquanto objeto de estudo em pesquisas educacionais, como a que se propõe neste trabalho.

A identidade docente é “construída a partir de relações sociais, de vivências e experiências ao longo da trajetória do professor, é assim também com os saberes” (Mellini e Ovigli, 2020, p. 3). E segundo Tardif (2010), as vivências antes da formação profissional é preponderante nessa construção da identidade.

O professor iniciante possui pouca experiência profissional, razão pela qual sua identidade ainda está em processo de construção. Nesse estágio, a troca com os colegas contribui significativamente para a superação dos desafios do cotidiano escolar. Esse tipo de aprendizagem torna-se um fator determinante tanto para a consolidação da prática docente quanto para a formação identitária do professor em início de carreira. Segundo Pimenta (1999),

esses desafios contribuem continuamente para a construção dos saberes-fazer docentes. Dubar (1997) também destaca que os processos identitários contemporâneos são complexos, pois envolvem a articulação entre as relações estabelecidas no espaço profissional e a trajetória biográfica dos sujeitos, o que permite múltiplas posturas frente ao campo profissional.

A identidade, portanto, sofre influência do contexto histórico, cultural e social no qual o professor se desenvolve profissionalmente, por meio da interação entre a dimensão subjetiva (que corresponde à imagem que tem de si mesmo) e a dimensão objetiva (que corresponde à imagem que o outro tem ou espera de você). Estes universos (subjetivo e objetivo) são confrontados no processo de socialização, no qual o profissionalismo adquire influência importante na construção desta identidade (Mellini e Ovigli, 2020).

Ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, o professor entra em contato com diferentes instituições, metodologias de ensino, colegas em distintas fases da carreira, além de estabelecer diversas relações sociais e culturais. Nesse processo, ele pode ou não se apropriar dos elementos que lhe são apresentados. Assim, a identidade docente não é estática; trata-se de uma construção contínua, que está em constante confirmação, revisão e transformação.

Essa visão estática e acabada da identidade é muito comum, “num primeiro momento somos levados a ver a identidade como um traço estatístico que define o ser. O indivíduo aparece isolado, sua identidade como algo imediato, imutável” (Ciampa, 2005, p. 135).

Afirma Ciampa (2005, p. 138) que:

Nossa linguagem cotidiana tem dificuldades de falar do ser como atividade –como acontecer, como suceder. *Acabamos por usar substantivos* que criam a ilusão de uma substância de que o indivíduo seria dotado, substância que se expressaria através dele. Por isso, quando representamos a identidade, usamos com muita frequência proposições substantivas (Severino é lavrador), em vez de proposições verbais (Severino lava a terra) (grifo no original).

Nesse sentido, Ciampa (2005) é categórico ao afirmar que a identidade é atividade, é mudança, é metamorfose. Corroborando esse entendimento, Dubar (2005, p. 136) destaca que “[...] a identidade nada mais é que o resultado, a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições”.

Ainda segundo Ciampa (2005), a identidade constitui-se simultaneamente em diferença e em igualdade. Para o autor, trata-se de um atributo que nos iguala aos outros, como humanos, homens, mulheres, pais, filhas, professores, artistas etc., ao mesmo tempo em que nos diferencia, nos singulariza e nos especifica. É, ainda, “a unidade da subjetividade e da objetividade. Sem essa unidade, a subjetividade é desejo que não se concretiza, e a objetividade

é finalidade sem realização” (Ciampa, 2005, p. 151). Dessa forma, a identidade representa a materialização do próprio ser humano.

E em relação ao desenvolvimento da identidade, segundo Marcelo García (2009, p. 113), esse desenvolvimento “acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto”. E quando se fala mais especificamente de identidade de professor, Marcelo García (2009, p. 112) afirma que:

[...]a identidade profissional é a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do “si mesmo” profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, que “inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas, assim como a vulnerabilidade profissional”[...]. As identidades profissionais formam uma “complexa rede de histórias conhecimentos, processos e rituais” [...]

Considera-se que, até este ponto, os conceitos de desenvolvimento e identidade profissional tenham sido suficientemente apresentados, com base em diversos autores que vêm discutindo tais definições. Ambos os temas situam-se no campo da formação docente e estão intrinsecamente interligados.

A identidade e o desenvolvimento profissional docente são categorias intimamente relacionadas, sendo que uma pode influenciar diretamente a outra. A título de exemplo, um professor que se percebe como mediador da aprendizagem tende a buscar formações voltadas para metodologias ativas, as quais têm como objetivo capacitar educadores a empregar estratégias pedagógicas mais dinâmicas e centradas no estudante. Tais práticas estimulam o engajamento dos alunos no processo educativo, em contraste com modelos tradicionais, nos quais o professor assume exclusivamente a responsabilidade pela transmissão do conteúdo. Entre as metodologias ativas mais comuns, destacam-se: aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, gamificação e ensino híbrido.

Ao longo do seu processo de desenvolvimento profissional, os professores podem vivenciar essas práticas, analisar suas aplicações e aprender a ajustá-las à realidade de sua escola. O propósito é tornar o ensino mais atraente e interativo, desenvolvendo habilidades cruciais para os estudantes no século XXI, tais como engenhosidade, colaboração, resolução de problemas e análise crítica.

Por outro lado, novas experiências e conhecimentos adquiridos através do desenvolvimento profissional podem levar o professor a reavaliar e ajustar sua identidade docente. Victoria Deneroff (2013, p. 33) afirma que "o desenvolvimento profissional pode ser

projetado para facilitar a transformação reflexiva da identidade em ambientes de aprendizagem profissional".

Além disso, professores com uma identidade clara e positiva tendem a apresentar maior motivação e compromisso com o desenvolvimento profissional, pois percebem o aprimoramento como parte integrante de seu papel e identidade. Uma identidade sólida pode constituir uma base de resiliência, auxiliando-os no enfrentamento de desafios e mudanças. Por outro lado, o desenvolvimento profissional pode contribuir para que o docente ajuste e expanda sua identidade, adequando-se às novas demandas e contextos educacionais.

Marcelo García (2009, p. 116) aponta que:

Podemos afirmar, sem risco de nos equivocarmos, que a docência é a única das profissões em que os futuros profissionais se veem expostos a um maior período de observação não dirigida em relação às funções e tarefas que desempenharão no futuro [...].A identidade docente vai se configurando assim, de forma paulatina e pouco reflexiva através do que poderíamos denominar aprendizagem informal e mediante a observação em futuros professores que vão recebendo modelos docentes com os quais se vão identificando pouco a pouco, e em cuja identificação influem mais os aspectos emocionais que os racionais.

Marcelo García destaca um fator importante na formação da identidade docente: o percurso como aluno. Muitos professores vivenciam, durante o Ensino Fundamental e Médio, diversas experiências relacionadas ao futuro exercício da profissão, tais como diferentes performances, metodologias, crenças, concepções, desejos e sonhos. Todos esses elementos contribuem para a construção da identidade docente.

Melo *et al.* (2021) faz uma excelente relação entre essas duas categorias: desenvolvimento profissional docente (DPD) e identidade, além de fazer uma necessária diferença clara entre elas:

[...] para falar de DPD a referência principal é o contexto profissional. O que significa que não nos desenvolvemos profissionalmente antes de sermos, de fato, inseridos na profissão. Da mesma forma, ao sairmos desse nicho, seja pelo abandono da docência ou pela retirada por tempo de serviço (aposentadoria), deixamos de nos desenvolver, não no sentido literal, mas do ponto de vista profissional, uma vez que não estamos exercendo a docência. Constatamos, assim, que o DPD possui um marco temporal, de começo e fim, quais sejam a inserção e a saída da profissão, enquanto a identidade, mesmo em seu aspecto profissional, nunca deixa de ser mobilizada (Melo *et al.*, 2021, p. 15).

Outro aspecto de discordância entre os conceitos diz respeito ao cerne da questão, em si:

Enquanto desenvolvimento profissional relaciona-se essencialmente com o aprendizado da profissão, com fins na atuação do professor, a identidade docente vai além. Remete-se, evidentemente, ao aprender e agir na profissão, mas também ao sentir, ao projetar-se, ao relacionar-se. Mesmo que em esfera profissional, por ser algo intrínseco ao indivíduo, a identidade sempre evocará questões pessoais, e, conseqüentemente, emocionais, afetivas, ideológicas, etc. Ao passo que, embora o DPD volte-se também para essa dimensão, por ser algo externo à essência humana,

acaba limitando-se a seu propósito, que se encontra igualmente foram do homem e cujo fim último é o desempenho profissional (Melo *et al.*, 2021, p. 15-16).

Essas duas categorias se mostram visceralmente relacionadas, mas é bom que fique sabido a diferença clara entre os conceitos e tudo que envolve a construção e o desenvolvimento de cada categoria, sobretudo quando se trata de professores iniciantes.

No campo da formação de professores, as discussões sobre os conceitos de formação continuada, desenvolvimento profissional e identidade docente vêm ganhando cada vez mais espaço na investigação científica. Esse interesse se sobressai especialmente a partir da década de 1990, quando pesquisas na área de educação voltam-se para a formação subjetiva do professor, distanciando-se das visões técnico-conteudistas de capacitação e treinamento do docente (Melo *et al.*, 2021)

Mellini e Ovigli (2020) realizaram um estudo acerca da constituição da identidade profissional de professores de biologia que estavam no início de suas carreiras. Os resultados demonstraram que: “Foi possível observar que a identificação com a profissão durante a formação inicial está relacionada com a intenção do aluno em seguir a carreira docente logo nos primeiros anos do curso de graduação ou não” (p. 18); “As experiências dos professores enquanto alunos influenciam o seu ‘tornar-se’ professor, é nesse contexto que surge a afirmativa de que o professor ensina como viu ensinar” (p.18); Observaram também a importância do Estágio Curricular Supervisionado na formação do professor, pois proporcionam um espaço para aliar teoria e prática no contexto escolar. Os autores também observaram que todos os participantes do estudo:

[...] evidenciaram os saberes que vão ao encontro dos saberes docentes propostos por Tardif (2002): os saberes disciplinares (evidenciando a importância do professor saber o conteúdo); os saberes curriculares (destacando as questões relativas ao currículo escolar); o saber didático (compreendendo os saberes da formação profissional) e os saberes experienciais (evidenciando a necessidade de o professor perceber o contexto, utilizar determinado acontecimento para explicar um processo ou um fenômeno nas Ciências ou na Biologia, de saber onde aquilo que o aluno está aprendendo em sala de aula está inserido no cotidiano). (Mellini e Ovigli, 2020, p. 18-19).

É notória a importância do contato precoce do futuro professor com seu contexto de trabalho. Atualmente, essa aproximação ocorre principalmente por meio das disciplinas de estágio supervisionado e dos programas de residência pedagógica, porém ainda é insuficiente e pouco rigorosa, pois frequentemente o futuro docente fica isolado nesse momento. Esse contato deveria ser mais prolongado, permitindo ao futuro professor uma reflexão mais aprofundada sobre a prática docente e sua função social, além de fortalecer o saber didático e os saberes experientialmente adquiridos. Dessa forma, aumentaria a segurança do professor iniciante e

promoveria um desenvolvimento profissional de qualidade dentro do seu contexto de trabalho. A demora no contato entre os futuros professores e seus locais de atuação prejudica significativamente sua formação. O impacto dessa experiência intensa e tardia é tamanho que, muitas vezes, o docente acaba desistindo da profissão.

Pietre *et al.* (2019) realizaram uma pesquisa com o objetivo de compreender, em suas bases identitárias e cognitivas, as concepções construídas por professores em formação inicial do que é ser docente e do que é ensinar e aprender língua portuguesa em condições de trabalho caracterizadas pela diversidade social e cultural e pela adversidade econômica. Observaram que é “complexa a tessitura de identidades docentes que em suas singularidades se mostram, ao mesmo tempo, permanentemente instáveis e a todo o momento comprometidas com valores democráticos e com a diminuição das desigualdades sociais.

A formação inicial desempenha papel fundamental na construção da identidade do futuro professor, mas não a determina de forma isolada. Além dos diversos fatores que influenciam esse processo, conforme discutido anteriormente, a identidade profissional não é estática; ela é mudança e atividade constante. Por isso, o professor iniciante necessita vivenciar experiências em seu local de trabalho para desenvolver-se profissionalmente, mas esse contato deve ser mediado por um colega mais experiente, que possa apoiá-lo nas dificuldades e apresentar alternativas para os problemas cotidianos. Dessa forma, o professor iniciante poderá desenvolver uma prática docente crítica e qualificada. Nóvoa (2019) também enfatiza a importância desse suporte nos primeiros anos da carreira, considerando-o imprescindível para promover um desenvolvimento profissional adequado ao professor principiante.

Na próxima seção, discutiremos a formação continuada como uma das estratégias para a constituição do desenvolvimento profissional docente.

3.3 A formação continuada como estratégia que contribui para a constituição do desenvolvimento profissional

...na medida em que a “azáfama de mudança” e o “alvorço projectocrático” que envolvem as escolas e os professores têm gerado uma mentalidade expectante e uma lógica de sobrevivência que se traduz numa maior preocupação com a encenação, o aparato e o faz-de-conta do que com os processos educativos concretos. Tal clima não tem deixado tempo para a reflexão sobre questões que possam fazer a própria agenda educativa das escolas e dos atores locais (Formosinho, 2009, p. 210)

A formação inicial, isoladamente, não é suficiente para desenvolver todas as habilidades necessárias à prática docente. É imprescindível a oferta de uma formação continuada que promova não apenas a aprendizagem, mas também a reflexão crítica e perspectivas efetivas de mudança. Entretanto, muitas formações seguem uma lógica

cumulativa, caracterizada por uma maior quantidade de documentos, instruções, relatórios e projetos para estimular a aprendizagem, entre outros aspectos. Esse modelo geralmente se baseia em diretrizes gerais, sem considerar a realidade específica do professor, carecendo de foco na transformação verdadeira do processo de ensino e aprendizagem.

Formosinho (2009) traz uma proposta de formação continuada baseada na “teoria tripolar da formação” de Pineau (1988), a qual entende que a formação é o resultado da articulação entre a autoformação (aprende com o eu), heteroformação (aprende com o outro) e ecoformação (aprende com o ambiente). Formosinho afirma que essa concepção pode constituir uma “possibilidade de superação da concepção burocrática-industrial arraigada ao campo da formação dos adultos e em particular ao atual sistema de formação contínua de professores” (p. 216).

Outro aspecto importante da proposta de Formosinho (2009) é a questão da aproximação entre a formação e a ação, que tradicionalmente são separadas por uma prática formativa que separa “os tempos e os espaços de transmissão e aquisição de saberes – a formação – dos tempos e espaços da sua aplicação – o trabalho -, sendo este encarado como campo de mera aplicação desses saberes” (p. 216).

A formação continuada, conforme criticada por Formosinho, assemelha-se ao modelo tradicional observado nas escolas, no qual há um transmissor e um receptor de informações. Geralmente, essas informações são desvinculadas do contexto social e cultural dos destinatários. Assim como o aluno não é ouvido, o professor em formação também não o é. Os professores necessitam e têm o direito de expressar e debater suas angústias, decepções, tristezas, estresse profissional, anseios e demais aspectos do cotidiano escolar, que deveriam constituir o objeto de estudo das formações continuadas. Torna-se, portanto, necessário aproximar a formação da prática docente, conforme propõe Formosinho (2009), visto que a formação é “um processo apropriativo de oportunidades educativas, vividas no cotidiano” (Canário, 1994, p. 32).

Ferry (1987) define três modelos de práticas de formação (Quadro 5):

QUADRO 5 – Modelos de práticas de formação de professores

CENTRADO NAS AQUISIÇÕES	CENTRADO NOS PROCESSOS	CENTRADO NA ANÁLISE
Pressupõe que a prática é a mera aplicação da formação (teoria).	Valoriza essencialmente as experiências dos indivíduos em formação, situando a teorização ao nível da formalização das práticas.	Considera que os indivíduos se formam por um trabalho sobre si mesmos, articulando teoria e prática.

Fonte: Produzido pelo próprio autor baseado em Ferry (1987).

Reali *et al.* (2010) implementaram um programa de mentoria voltado para professores iniciantes com até cinco anos de experiência. O programa foi conduzido por três pesquisadoras e onze mentoras, professoras experientes, que acompanharam individualmente, à distância e por meio de correspondências eletrônicas, 56 professoras iniciantes durante períodos que variaram entre seis meses e dois anos e meio. As principais fontes de dados incluíram as correspondências trocadas entre mentoras e professoras iniciantes; os diários reflexivos das participantes; as redações de casos de ensino elaboradas pelas professoras iniciantes; e os registros das reuniões semanais realizadas entre pesquisadoras e mentoras. Os resultados indicaram que o programa foi bastante positivo em diversos aspectos, conforme evidenciado na fala de uma das professoras iniciantes:

Ao final deste programa de mentoria me sinto mais fortalecida no meu modo de agir dentro de uma sala de aula, e com os pés no chão, pois sei que agora tenho um pouco mais de experiência, pois as dificuldades que enfrentei foram superadas com a ajuda de minha mentora, mas que mesmo assim obstáculos irão surgir, mas terei mais confiança em mim mesma, como profissional. (Reali *et al.*, 2010, p. 503)

Quando o processo formativo leva em consideração o cotidiano do professor, além de engajar a participação efetiva, promove mudança na sala de aula. Esse processo está em acordo com a proposta de Formosinho (2009), ou seja, as professoras iniciantes tiveram a autoformação (com diários reflexivos), a heteroformação (troca de saberes com as mentoras, professoras experientes) e ecoformação (pois aprenderam com o ambiente escolar), produzindo impactos positivos na sala de aula.

Davis *et al.* (2011) realizaram um estudo sobre formação continuada no Brasil, cujos resultados apontaram lacunas nos programas e cursos oferecidos, tais como a ausência de foco nas dificuldades relativas ao domínio de conteúdos específicos, à execução da prática pedagógica e à desconexão com os temas presentes no cotidiano escolar. Os autores ressaltam ainda que a formação continuada não considera os diferentes momentos em que o professor se encontra; ou seja, docentes com três anos de experiência participam das mesmas formações que aqueles com vinte anos de sala de aula, caracterizando uma formação genérica e desvinculada do contexto de suas salas de aula.

Romanowski e Martins (2013, p. 1) também ratificam que é urgente a “ampliação de programas específicos de formação para o professor iniciantes oportunizando acompanhamento e orientação aos professores para contribuir com a realização de uma prática profissional para além do ensaio e erro”. Os professores iniciantes possuem diversas necessidades formativas que devem ser consideradas no planejamento das formações continuadas.

Para pensarmos sobre as necessidades formativas dos professores iniciantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, nos questionamos: o que são necessidades? O que são necessidades formativas? Como diagnosticá-las? Para intentar a responder essas questões, partimos do entendimento de que as necessidades não possuem

[...] existência objectiva e externa aos sujeitos e aos seus modos de percepção do real. São representações, construídas mental e socialmente pelos sujeitos num dado contexto, implicando a concepção de estados desejados, geradores de desejos de mudança e de necessidade, como mais adequados que os actuais (Estrela *et al.*, 1998, p. 130).

As necessidades são determinadas pelo meio e refletem a realidade; portanto, é imprescindível que a formação continuada considere o contexto do professor principiante. Dessa forma, a formação não pode ser planejada de maneira genérica e uniforme.

Santos (2018, p. 72) chama a atenção que “também é importante considerar que, as necessidades nem sempre estão perceptíveis no dia a dia, por isso a formação também pode se constituir como momento de reflexão que possibilite aos sujeitos perceberem novas necessidades formativas”.

Nossas discussões sobre as necessidades formativas de professores estão relacionadas com os conceitos de Marcelo García (1992, p. 67-68), que define como sendo as aspirações, problemas, carências e déficits encontrados pelos professores no exercício de sua prática; de Blair e Large (1990, p. 146), que definem como sendo a “discrepância entre o que é (a prática habitual) e o que deveria ser (a prática). Portanto, as necessidades devem ser levadas em conta em função de metas específicas”; e de Zabalza (1998, p. 62), que afirma que necessidade formativa é constituída pela discordância “entre a forma como as coisas deveriam ser (exigências), poderiam ser (necessidades de desenvolvimento) ou gostaríamos que fossem (necessidades individualizadas) e a forma como essas coisas são de fato”.

A realidade da educação brasileira é marcada por um cenário contraditório: de um lado, celebra-se a expansão da Educação Básica, que alcançou 95,9% de cobertura no Ensino Fundamental e 95,3% no Ensino Médio (Inep, 2022), garantindo maior acesso à escolarização — antes restrita a uma minoria seletiva e elitista; de outro, persistem as precárias condições de funcionamento das escolas públicas, comprometendo a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Isso pode ser observado nos dados do próprio governo federal, em que apenas 32% das escolas possuem bibliotecas, apenas 30% possuem laboratório de informática, 10% com laboratório de Ciências e somente 24% possuem salas de leituras. Ainda temos mais de 3 mil escolas sem acesso a água e mais de 2.500 sem energia elétrica (Inep, 2023).

No que se refere à aprendizagem e ao alcance das metas de qualidade do ensino, foi criado, em 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que tem revelado importantes deficiências na aprendizagem dos alunos matriculados na rede escolar. Integrado a esse sistema, encontra-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), calculado a partir da média dos acertos em Língua Portuguesa e Matemática, dividida por dois e multiplicada pela taxa de aprovação (ver Figura 5).

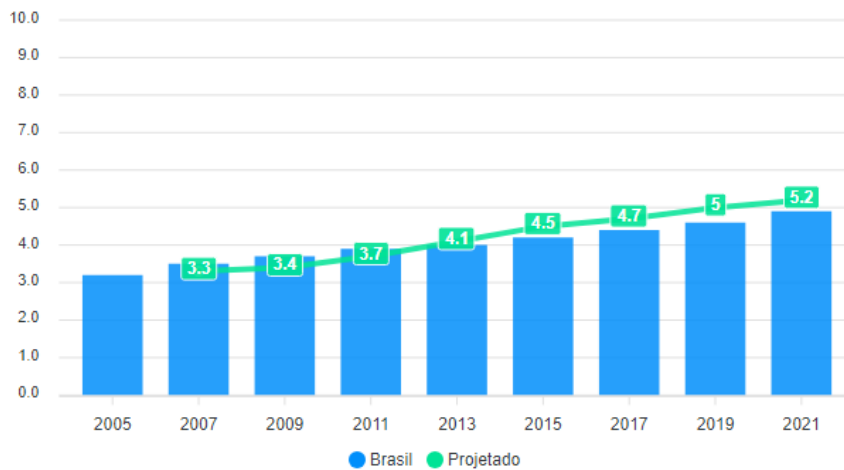
Figura 5 – Cálculo do IDEB.

$$\frac{(\text{Por.} + \text{Mat})}{2} \times \text{Taxa de Aprovação} = \text{Ideb}$$

Fonte: QEdu (2023).

Desde 2013, o Brasil não bate a meta projetada para o Ensino Fundamental Anos Finais e para o Ensino Médio, como pode ser observado, respectivamente, nas Figuras 6 e 7.

Figura 6 – Evolução do IDEB de todas as escolas públicas do Brasil referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

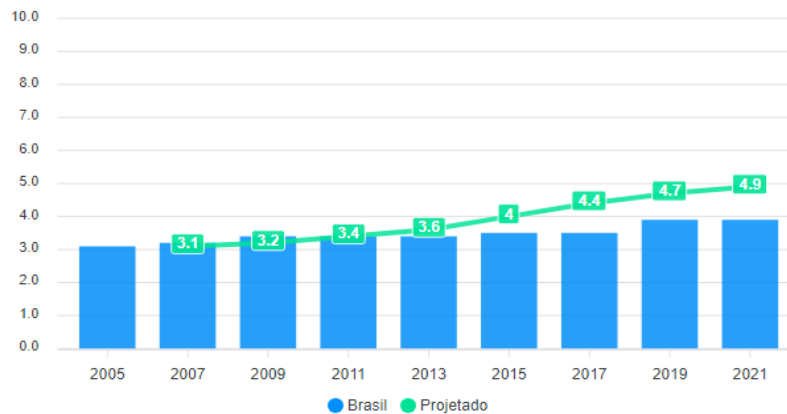


Fonte: IDEB 2021, INEP.

A Figura 6 mostra que, desde 2015, o país não atinge a meta projetada. Embora o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) se restrinja à análise de apenas dois componentes curriculares, Língua Portuguesa e Matemática, e à taxa de aprovação escolar, desconsiderando diversos fatores e contextos que influenciam na qualidade do ensino-aprendizagem, os resultados ainda estão aquém do esperado. Ressalta-se que essas metas já são modestas quando comparadas aos padrões estabelecidos por países da OCDE.

O mais preocupante é que nenhuma política pública efetiva foi implementada para reverter esse cenário. Mais uma vez, o professor permanece isolado na escola, sendo responsabilizado pelos resultados, pela própria formação e por sua valorização. Nenhuma autoridade política, tampouco a universidade, se dispôs a debater esses resultados com os profissionais da educação que atuam diretamente no cotidiano escolar, com o objetivo de construir políticas públicas que, de fato, alcancem a realidade das escolas.

Figura 7 – Evolução do IDEB de todas as escolas públicas do Brasil referente ao Ensino Médio.



Fonte: IDEB 2021, INEP.

Observando a Figura 7, constata-se que, no último IDEB (2021), a diferença entre a meta projetada e a nota obtida foi de 1,0 ponto no Ensino Médio. Esse dado evidencia o tamanho do déficit na qualidade da educação. Os gráficos demonstram que, embora a escola tenha se expandido e chegado à população, a qualidade do ensino nem sempre a acompanhou. Esteve (1995, p. 33) argumenta que a transição de “um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas implica um aumento quantitativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos, que exigem uma reflexão profunda”.

Aprovado em 2014 com a proposta de transformar a educação no país, o Plano Nacional de Educação tornou-se, uma década depois, símbolo de promessas não cumpridas e da fragilidade na execução de políticas públicas. Embora devesse representar um avanço histórico rumo a uma educação de qualidade para todos, ele evidencia hoje a falta de compromisso e a ineficiência na concretização de suas metas, deixando pouco ou nada a celebrar em seus dez anos de vigência.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi instituído com 20 metas específicas voltadas à ampliação do acesso à educação, à valorização dos professores, ao oferecimento de

formação continuada, à melhoria da qualidade do ensino e ao fortalecimento da infraestrutura educacional no Brasil. No entanto, o cenário atual é preocupante: apenas quatro dessas metas foram plenamente alcançadas. As demais apresentam atrasos significativos, e algumas registram até mesmo retrocessos (Costa, 2024). Em outras palavras, além do não cumprimento das propostas, em determinados casos, observam-se agravamentos no quadro educacional.

O PNE também estabeleceu que o Brasil deveria destinar 10% do PIB à educação até o ano de 2024. Há uma década, portanto, o país assumiu o compromisso de enfrentar esse desafio fundamental para o avanço social e econômico. No entanto, de acordo com o mais recente relatório de monitoramento da lei, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2023, o investimento atual na educação pública corresponde a apenas 5,5% do PIB. Ou seja, o país não está cumprindo a meta legal que ele próprio definiu (Costa, 2024).

Com salas de aula cada vez mais lotadas e marcadas por desafios sociais, econômicos e culturais, exige-se do professor uma preparação contínua, que contemple tanto a formação inicial quanto o exercício cotidiano da profissão. As turmas tornaram-se mais heterogêneas, numerosas e complexas, o que contribuiu para a intensificação e a complexificação da atividade docente.

Entretanto, a seleção de professores para atuarem em sala de aula, em muitos contextos, permanece simplificada, frequentemente baseada em provas objetivas pouco aprofundadas, o que revela uma contradição. A expansão do número de turmas gerou maior demanda por professores, e, diante de baixos salários, os governos tendem a reduzir os critérios de exigência para o ingresso em uma carreira que, apesar de extremamente desafiadora, ainda é pouco valorizada financeiramente e socialmente.

Diante desse cenário, emerge a ideia de que para ser professor é necessário, sobretudo, “amor à profissão”, como se esse sentimento fosse suficiente para enfrentar os inúmeros desafios da prática docente, inclusive os problemas sociais que invadem o cotidiano escolar. No entanto, o amor não paga as despesas mensais dos professores, não elimina a fome dos alunos, não apaga as experiências traumáticas vividas por muitos estudantes, como presenciar a morte de um familiar pelo tráfico ou conviver com a dependência química em casa, tampouco alfabetiza os pais para que possam acompanhar a vida escolar dos filhos.

Nesse contexto, cabe questionar: quem estaria disposto a assumir uma profissão marcada por tantos desafios, quando lhe são oferecidas formação precária, seleção simplificada, infraestrutura limitada e remuneração insatisfatória?

Diante dessa complexidade, o professor iniciante ingressa na escola e se depara com um turbilhão de exigências, muitas das quais nunca havia enfrentado anteriormente. Nesse contexto, sentimentos de angústia são comuns, e a busca por soluções torna-se incessante. As necessidades formativas emergem, por vezes, sem que o próprio docente principiante tenha plena consciência delas. Tais necessidades estão profundamente relacionadas ao desenvolvimento profissional docente, que perpassa todas as dimensões da vida do professor: pessoal, acadêmica e profissional.

Os saberes docentes têm diversas origens: na vida pessoal; na escola enquanto aluno; na graduação; nos programas e livros didáticos utilizados na prática; e na própria experiência profissional, na sala de aula e na escola (Tardif e Raymond, 2000; Tardif, 2002). A deficiência nesses saberes gera necessidades durante a prática docente do professor iniciante, especialmente porque lhe faltam os saberes relacionados à experiência direta em sala de aula.

Diante disso, a formação continuada revela-se uma estratégia fundamental para promover um desenvolvimento profissional de qualidade entre os docentes, que realmente tenha impacto positivo e efetivo no processo de ensino e aprendizagem. Essa formação deve refletir-se na melhoria das habilidades dos alunos, como a elevação da leitura e da interpretação de textos, o desenvolvimento do raciocínio lógico e da resolução de problemas matemáticos, além da percepção e da preservação do meio ambiente, entre outras competências essenciais para os estudantes do século XXI. Enquanto a formação continuada for realizada fora do contexto específico do professor e do aluno, não teremos avanços significativos, conforme indica o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Brasil. O país não tem alcançado as metas estabelecidas, que deixaram de ser projetadas a partir de 2021, e atualmente não possui novas metas para a educação pública, o que é motivo de preocupação.

A formação continuada se torna ainda mais necessária quando se olha para a precariedade da formação inicial, como afirma Abrucio (2016, p. 16):

A precariedade da formação inicial é amplificada pelo baixo capital cultural e social da grande maioria dos estudantes de magistério. Isso faz com que a garantia de uma boa formação continuada ganhe ainda mais relevância. Atualmente, os futuros professores vêm, tipicamente, dos piores estratos da avaliação do Enem, e um pouco mais da metade deles constitui a primeira geração em suas famílias a chegar à Educação Superior. Na maioria das licenciaturas, tais características se repetem.

Muitos alunos que ingressam nas licenciaturas o fazem por falta de outras opções, uma vez que esse curso geralmente oferece o maior número de vagas nas universidades e, posteriormente, representa a profissão com maior oferta de empregos, embora com processos seletivos pouco rigorosos. Considerando que esses estudantes frequentemente chegam à universidade com baixa formação cultural e social, tal condição pode influenciar negativamente

a qualidade do ensino quando esses futuros professores atuarem em sala de aula. Dessa forma, torna-se imprescindível que a formação continuada seja debatida e estruturada para oferecer aos docentes qualidade e eficiência adequadas. Na seção seguinte, discutiremos as necessidades formativas dos professores iniciantes.

4

NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES INICIANTE

Estratégia pedagógica: Sala de aula invertida com ação prática, discussões e resoluções de problemas. Set./2017.



Fonte: Arquivo pessoal.

4 NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES INICIANTES

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

(Selma Pimenta, 1996)

O mundo contemporâneo encontra-se em constante transformação, caracterizado pela rapidez e dinamismo na circulação das informações. Nesse contexto, o currículo escolar deve acompanhar essas mudanças. Torna-se, portanto, essencial que os professores recebam formação continuada, de modo a incorporar novos conteúdos, metodologias de ensino e tecnologias educacionais, assegurando sua preparação para atender às demandas do século XXI. O domínio do conteúdo, por si só, não é suficiente; é necessário que os docentes também desenvolvam competências para transmiti-lo de forma eficaz.

Nessa seção, discutiremos as necessidades formativas no início da docência, bem como os desafios e as dificuldades que os professores enfrentam, e as competências inerentes à prática docente, como a **gestão de sala de aula, inclusão de todos no processo de ensino-aprendizagem e o autocuidado e bem-estar com a saúde**. Estas necessidades mencionadas não são as únicas em professores iniciantes e nem somente estes as possuem, pois é possível vê-las em professores que não são iniciantes, como afirmam Rodrigues e Sales (2024) e Cunha *et al.* (2024).

O debate sobre as três necessidades formativas mencionadas anteriormente foi construído com base nas narrativas dos interlocutores desta pesquisa, uma vez que essas demandas emergiram de forma recorrente em seus relatos. As falas evidenciam como tais necessidades atravessam suas experiências e percepções, configurando-se como elementos centrais na construção de suas trajetórias e na compreensão dos desafios enfrentados no contexto educacional. Cabe destacar, no entanto, que essas não foram as únicas necessidades formativas apontadas pelos participantes; as três aqui abordadas foram priorizadas por sua frequência e relevância nos discursos analisados. As demais serão discutidas na Seção 5.

É importante destacar que a consolidação da pesquisa em educação no Brasil é um fenômeno relativamente recente. Historicamente, em razão de sua tradição cultural, o país habituou-se a consumir e reproduzir produções científicas oriundas de outros contextos

internacionais (Carvalho; Cavalcanti, 2018). No entanto, a pesquisa na área da educação, especialmente no que se refere à formação de professores, mostra-se fundamental no contexto brasileiro, uma vez que seus resultados podem subsidiar a formulação de soluções para diversos desafios enfrentados no campo educacional.

E quando se trata do tema desta seção, as pesquisas se mostram mais escassas ainda. Pena (2018) através de um levantamento sobre a temática “necessidades formativas de docentes”, realizado nos trabalhos apresentados na ANPED e Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2009 a 2015, constatou que apenas 1,9% dos trabalhos apresentados nos grupos de trabalho de formação de professores GT8 e de Didática GT4 na ANPED tratavam desse tema. Já no banco da CAPES foram encontrados apenas 28 trabalhos. Desses, 19 eram dissertações de mestrado e 09 eram teses de doutorado.

Sousa *et al.* (2020) realizaram uma revisão de literatura e identificaram, no Portal de Periódicos da Capes, 79 artigos revisados por pares que abordavam a iniciação à docência e 51 que tratavam de necessidades formativas. Dentre esses, apenas dois, Giordan, Hobold e André (2017) e Oliveira (2018), abordavam simultaneamente as duas temáticas: professores iniciantes e necessidades formativas. O período considerado na análise foi de 2009 a 2019.

Segundo Cabral, Costa e Silva (2018), a formação docente tem como eixo central três representações: o que significa ser professor; a reflexão sobre o desenvolvimento profissional; e a construção da identidade profissional. A formação inicial, nesse sentido, assume um papel fundamental para a constituição de um exercício docente qualificado.

Dubar (2005) também destaca a relevância da formação inicial na construção da identidade profissional do futuro professor. Para o autor, ela proporciona não apenas os saberes socialmente reconhecidos e tradicionalmente transmitidos aos docentes, mas também o desenvolvimento de habilidades que podem ser adquiridas no contexto concreto da prática pedagógica.

Nesse contexto, os formadores de professores se tornam as maiores referências para os futuros docentes. Altet *et al.* (2003, p. 09) destacam bem sobre a atuação desses formadores:

Os melhores formadores não poderiam compensar a pobreza dos planos e dispositivos de formação, mas, inversamente, os currículos mais bem pensados e as didáticas profissionais mais sedutoras não terão nenhuma virtude se os formadores não estiverem “à altura”.

Formosinho (2009) afirma que o aluno de licenciatura pode confrontar a prática docente experimentada nas disciplinas com a prática docente sugerida pelos seus professores,

ou seja, “essa avaliação permanente da coerência entre o feito e o dito é específica da formação de professores”. O autor deixa isso claro quando faz a seguinte afirmação:

Diferentemente de outras profissões, o aluno pode avaliar constantemente os seus formadores à luz das teorias aprendidas, pois há convergência entre o ofício do formador (profissional de ensino), o ofício para que o formando está a ser formado (profissional de ensino) e o modo de formação (ensino de ser profissional de ensino). Esta especificidade de formação de docentes torna inevitável que as práticas de ensino dos formadores sejam importantes modelos de aprendizagem da profissão (Formosinho, 2009, p. 98).

Cabral, Costa e Silva (2018) analisam falhas na formação inicial de pedagogas, especialmente no que se refere à profissionalização, à valorização e à construção da identidade docente, à percepção do campo escolar e às práticas pedagógicas. Os autores também destacam a relevância da vivência prática junto aos alunos, no espaço escolar, como elemento fundamental para a constituição da identidade profissional do futuro professor.

Nesse sentido, Pimenta (1999, p.16) afirma que:

Em relação à formação inicial, pesquisas têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente.

É fundamental investir na formação docente, abrangendo desde o ingresso na formação inicial até os primeiros anos de atuação profissional. Em outras palavras, é necessário estabelecer uma articulação entre as instituições formadoras, como universidades e escolas, a fim de que acompanhem e ofereçam suporte contínuo aos professores ao longo de sua trajetória, especialmente no início da carreira. Essa etapa é crucial, pois o futuro educador inicia seu contato com a prática docente ainda durante a formação inicial. Nesse processo de aproximação com o contexto profissional, constrói aprendizagens significativas e começa a se integrar ao ambiente de trabalho. No entanto, durante esse percurso, é comum que o professor enfrente desafios e experimente uma variedade de sentimentos, vivenciando tensões e descobertas que influenciam diretamente sua prática pedagógica.

Formosinho (2009) debate sobre a transformação da formação inicial de professores numa formação teórica e afastada da prática no campo de trabalho. O estreitamento da relação teoria e prática depende bastante dos formadores de professores. Olfos *et al.* (2019) demonstraram a importância disso em seu estudo, os autores mostraram como o distanciamento entre teoria e prática pode influenciar no desempenho do professor em seu trabalho docente.

A formação docente não deve se restringir à dimensão teórica; é fundamental que os licenciandos tenham acesso à experiência prática em sala de aula desde as etapas iniciais do

curso. Estágios supervisionados, práticas pedagógicas e atividades de observação constituem oportunidades valiosas para que os futuros professores articulem teoria e prática, consolidem conhecimentos e desenvolvam competências pedagógicas em contextos reais de ensino.

A formação inicial representa um momento fundamental para o desenvolvimento de uma concepção de ser professor, influenciando significativamente o desempenho profissional em sala de aula. Segundo Formosinho (2009, p. 83), grande parte dos processos utilizados nas disciplinas das licenciaturas pode ser resumida em “aulas expositivas + testes” ou, em uma versão aprimorada, “aulas expositivas com diálogo + testes e trabalho final”. Diante disso, é compreensível que muitos futuros professores considerem esses mesmos métodos como os mais adequados para aplicar em sua prática docente. Contudo, isso não implica afirmar que os professores necessariamente reproduzem os modelos vivenciados durante sua formação, uma vez que a identidade profissional é construída a partir de múltiplas influências e experiências.

A formação inicial e a iniciação à docência são etapas fundamentais na trajetória da carreira docente, pois promovem tanto a consolidação dos conhecimentos específicos quanto a socialização profissional do futuro professor. Quando essas etapas são conduzidas de forma intencional e orientada, especialmente no âmbito acadêmico, visando ao desenvolvimento contínuo do professor, contribuem para a construção de sua identidade pessoal e profissional. Esse processo possibilita ao educador compreender que ele é o principal responsável por atribuir sentido e autenticidade às suas aprendizagens ao longo de sua formação e atuação profissional.

Essa concepção do ser professor pode ser aprimorada com atuação em campo. Por isso, momentos como o Estágio Supervisionado se mostra imprescindível na formação inicial. Quanto mais cedo o contato com a escola, melhor para o futuro professor compreender o fazer docente. Brito (2017) analisou o Estágio Supervisionado de alunos da Universidade Federal do Sul da Bahia e conclui em sua análise, que essa prática consiste em um processo significativo de preparação e qualificação dos futuros professores, pois estreita a relação entre os saberes escolares e as práticas pedagógicas.

Melo e Guedes (2019, p.446) retratam bem sobre essa importância do Estágio Supervisionado:

O estágio supervisionado é, portanto, um dos momentos pelos quais o futuro profissional docente conhece, analisa e reflete acerca do seu ambiente de trabalho. Para tanto, o aluno de estágio precisa estar munido das reflexões que fez sob a égide das experiências que vivenciou e que vivencia enquanto aluno, das concepções educativas que carrega, das teorias que aprendeu nos momentos anteriores e paralelos à realização do estágio e das habilidades que foram desenvolvidas durante o percurso formativo da licenciatura que escolheu.

Lima (2022, p.169) afirma que o estágio foi concebido como um “eixo da formação que articula e integra pesquisa-ação-formação”, promovendo a ressignificação de saberes e prática docente, a partir da articulação entre teoria e prática.

A lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, dispõe sobre o estágio dos estudantes nos cursos superiores. Define o estágio em seu artigo 1º como sendo:

O ato educativo escolar supervisionado no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos Anos Finais do Ensino Fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (Brasil, 2008).

A Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, estabelece no seu artigo 10:

Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução (Brasil, 2019)

A mesma resolução também estabelece a carga horária destinada ao Estágio Supervisionado, que corresponde a 400 horas, ou seja, 1/8 (12,5%) da carga total do curso. Isso equivale, aproximadamente, a meio ano de formação prática realizada no local de trabalho, a escola.

Ao comparar com a formação em outras áreas profissionais, Carvalho (2001) destaca que, para se formar médico, o estudante dedica dois anos dos seis totais do curso à prática em hospitais. Durante esse período, conhecido como internato, o aluno passa por diversas especialidades clínicas, acompanhando o tratamento de pacientes sob a supervisão direta de médicos residentes, sem autonomia para alterar condutas médicas. Após a graduação, que dura seis anos, a maioria dos recém-formados costuma ingressar em um programa de residência médica, caracterizado por uma especialização prática em determinada área da medicina.

Embora o médico atue na promoção da saúde física e mental das pessoas, e o professor seja responsável pela formação intelectual, emocional e social dos alunos, a comparação realizada no parágrafo anterior visa suscitar um debate acerca da importância do contato do profissional com seu futuro ambiente de trabalho, seja ele a escola ou o hospital. Esse contato é imprescindível por diversas razões, pois impacta diretamente a qualidade da formação e a atuação profissional subsequente.

Nóvoa (2009) também recorre à formação inicial do médico como inspiração para a formação de professores, propondo um modelo semelhante no qual os docentes participem

diretamente da formação dos futuros educadores. O autor defende que as relações entre a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” sejam mais permeáveis e interligadas, de modo a favorecer a integração entre teoria e prática (Nóvoa, 2009, p. 17).

Agora, comparando com professores que teve o contato com a escola ainda no seu período de formação inicial, Cock e Ramos (2024) realizaram um estudo comparativo entre duas políticas públicas educacionais brasileiras de valorização do magistério e de incentivo à formação de professores: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), direcionado à formação inicial de licenciandos, e o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), que foi direcionado à formação continuada de professores alfabetizadores. As autoras concluíram que:

A aproximação entre Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas parece ter sido uma das grandes contribuições desses programas, ao diminuir a distância entre o conhecimento acadêmico produzido nas universidades e o conhecimento docente produzido na sala de aula, estabelecendo uma relação mais horizontal a partir de um modelo formativo que ligava os vértices IES-escolas, de maneira mais direta e orgânica, no sentido da formação de um terceiro espaço, um entrelugar, com efetivas parcerias entre essas instituições. A relação com as secretarias de educação, apesar de ocuparem o mesmo vértice que as escolas, se deu de maneira indireta (Cock e Ramos, 2024, p. 14).

Os bons resultados decorrentes de uma relação estreita entre o Ensino Superior e a escola são evidenciados em diversos estudos. No entanto, programas como o Pibid e o Pnaic atendem apenas uma parcela reduzida dos futuros professores. Nesse sentido, sugere-se que ações dessa natureza deixem de ser iniciativas pontuais para se tornarem exigências curriculares obrigatórias em todos os cursos de licenciatura. A inclusão dessa obrigatoriedade na formação inicial contribuiria significativamente para a preparação dos futuros docentes.

Essa comparação evidencia o tempo insuficiente destinado à prática em escolas e aponta que, infelizmente, nem sempre o contato com a escola durante a formação inicial cumpre seu papel no desenvolvimento do futuro professor. Lima (2016, p. 103) destaca o descompasso existente entre as aulas de didática e demais disciplinas pedagógicas e a realidade vivenciada na sala de aula. A autora enfatiza a responsabilidade coletiva dos professores formadores nos cursos de licenciatura, situando-se “entre o campo específico de conhecimento a que os estagiários pertencem e o tratamento que este conteúdo científico recebe para ser trabalhado com os alunos da educação básica”.

Observa-se pouca transformação na maioria dos estagiários que chegam às escolas, os quais, por vezes, desconhecem o significado real e a importância da profissão docente. Essa lacuna pode acarretar consequências graves no exercício da prática profissional. O ensino é um

processo complexo, dinâmico e multifacetado, e, na formação inicial, os futuros professores devem aprender a lidar com as elevadas demandas cognitivas, emocionais e comportamentais inerentes a essa atividade.

O período de formação universitária é fundamental para o desenvolvimento dessas competências. Lima (2016, p. 110) destaca que “o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura é uma oportunidade, por excelência, de conhecimento da escola como espaço de formação e de trabalho”. A autora ressalta, ainda, três problemas recorrentes nessa área:

- a) a desarticulação entre a teoria e a prática nos contextos de formação profissional e vivência da profissão;
- b) a necessidade de desenvolvimento de projetos de estágio que respondam, de forma inovadora, às exigências postas pela legislação educacional brasileira, no que se refere à ampliação da carga horária destinada a esse componente curricular e;
- c) os desafios da formação profissional postas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para as diferentes licenciaturas (Lima, 2016, p. 111 e 112).

Diante disso, torna-se evidente a importância de pesquisas que busquem articular a teoria à prática docente, garantindo que o futuro professor compreenda plenamente o seu papel na sociedade. A postura do docente em sala de aula está diretamente relacionada à sua convicção acerca de suas competências e habilidades, as quais são fundamentais para viabilizar a aprendizagem dos alunos.

A formação inicial exerce papel decisivo na iniciação da carreira docente, especialmente quando configurada como um espaço de diálogo constante entre teoria e prática. Ao articular ensino, pesquisa e extensão, ela fortalece, no contexto do estágio, tanto a construção do conhecimento quanto a socialização profissional. Esse processo, desenvolvido ao longo da prática, favorece o desenvolvimento da reflexão crítica sobre o exercício da docência, contribuindo para a consolidação de uma prática pedagógica mais consciente e fundamentada.

Nesse contexto, é necessário repensar a formação e as práticas dos futuros professores no Ensino Superior. Não basta apenas apresentar aos acadêmicos textos teóricos sobre pesquisa, metodologia ou avaliação; é imprescindível que o professor do Ensino Superior incorpore esses referenciais em sua prática pedagógica, como destaca Hengemühle (2018). Assim, o papel do professor formador nos cursos de licenciatura revela-se fundamental para assegurar a qualidade da formação dos futuros docentes.

Nessa perspectiva, Nóvoa (1999) afirma que ensinar é uma prática social, não somente pela relação professor-aluno, mas também pelos contextos sociais e culturais desses atores. A intervenção pedagógica de um professor depende muito da sua trajetória na vida pessoal e profissional e de como age no seu dia a dia.

Há muitos fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam (Nóvoa, 1995, p. 82)

O professor é uma pessoa integral, na qual o eu profissional está intrinsecamente ligado ao eu pessoal. O repertório cultural do docente, suas relações sociais, os ensinamentos familiares, sua concepção religiosa, entre outros aspectos, interferem diretamente em suas ações pedagógicas. É inviável separar a identidade pessoal da profissional no ambiente escolar; assim como ocorre com os alunos, não é possível ignorar ou excluir a bagagem social ao entrar em sala de aula.

A gestão dessa complexidade constitui uma habilidade essencial ao professor. Nesse sentido, conhecimentos teóricos nas áreas de psicologia da aprendizagem, teorias educacionais, desenvolvimento humano, humanização e didática são fundamentais para uma atuação eficaz, especialmente nos anos iniciais da docência. Compreender os fundamentos da educação é imprescindível para que os futuros professores tomem decisões fundamentadas em sua prática profissional. Contudo, identificam-se necessidades formativas significativas nesses temas.

Pena (2018) buscou identificar as necessidades formativas dos professores iniciantes no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), *Campus* Ouro Preto, com o objetivo de subsidiar a elaboração de um programa de desenvolvimento profissional docente. Os sujeitos da pesquisa foram os professores ingressantes na instituição a partir de 2009. Os resultados permitiram identificar as principais necessidades formativas desses docentes e apontaram indicadores para a elaboração do referido programa. Para a autora, esse programa deve partir da realidade prática e das situações reais vivenciadas pelos professores.

Imbernón (2011, p. 47) corrobora essa perspectiva ao afirmar que:

O desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais.

Diversos estudos, nacionais e internacionais, defendem a participação efetiva dos professores na elaboração de tarefas, pesquisas e programas que partam do seu contexto escolar (Fiorentini e Crecci, 2013). O desenvolvimento profissional docente deve necessariamente fundamentar-se na prática concreta do professor. Desconsiderar essa dimensão implica distanciar-se da realidade do sujeito em formação. No cotidiano escolar, o professor pode

desenvolver uma das necessidades formativas mais importantes para o sucesso da ação docente: a gestão do espaço onde se realiza o processo de ensino-aprendizagem.

4.1 Gestão de sala de aula: uma necessidade formativa dos professores

Diversos estudos já demonstraram que a gestão de sala de aula é uma das necessidades presente em professores iniciantes (Carvalho e Moura, 2023; Silva, 2018; Oliveira, 2018; Giordan *et al.*, 2017;; Correa, 2013; Donato, 2013). Uma turma de alunos cheia de diferenças culturais, sociais e modos de aprendizagens exige do professor uma atuação complexa. Miras (1993) chama isso de “ensino adaptativo”, Zabala (1998, p. 90) afirma que esse tipo de ensino é uma resposta a essa diversidade que é inerente à natureza humana, e portanto, qualquer atuação encaminhada para desenvolvê-la tem que se adaptar a essa característica, que é a “capacidade para se adaptar às diversas necessidades das pessoas que o protagonizam. Esta característica se concretiza em todas as variáveis que estão presentes nas diferentes estratégias que podem ser postas em marcha para operacionalizar a influência educativa”.

Silva (2016) realizou um estudo sobre disciplina escolar e gestão de sala de aula e trouxe diversos estudos estrangeiros que “têm apontado as questões relativas à indisciplina e gestão de classe como importantes fatores que contribuem para a insatisfação profissional, desenvolvimento de stress ou da síndrome de *burnout* entre professores (McCarthy *et al.*, 2015; Mavropoulou; Padeliadu, 2002; Merret; Wheldall, 1993; Gauthier et al., 2006) (p. 545).

Libâneo (1990) destaca que o professor não é apenas um profissional da educação, mas também desempenha múltiplos papéis sociais, como pai, filho e cônjuge, além de participar de diversos grupos, tais como sindicatos, organizações religiosas, grupos artísticos e musicais. De forma semelhante, o aluno integra uma determinada condição social, pertencendo a um grupo étnico-racial específico e a diferentes coletivos sociais. Ele manifesta uma linguagem própria do seu meio e possui valores, desejos e motivações alinhados à sua prática de vida.

Embora o professor busque padronizar o processo de ensino-aprendizagem, tal uniformização revela-se inviável, pois a natureza humana implica diversidade na forma de aprender e de se estimular. A tentativa de padronização pode promover a exclusão de muitos estudantes, resultando, em última instância, em evasão ou reprovação.

Nesse contexto, pesquisas como esta assumem papel fundamental, uma vez que, ao ouvir os professores, possibilitam a reflexão crítica sobre diversas práticas pedagógicas e contribuem para o aprimoramento da ação docente.

O gerenciamento da sala de aula é imprescindível para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, constituindo-se em uma habilidade essencial para o professor que deseja criar um ambiente propício à efetiva aprendizagem dos alunos.

Essa competência vai além da manutenção da ordem e da disciplina, incluindo a construção de um ambiente onde o conhecimento possa ser efetivamente desenvolvido e os estudantes sintam-se motivados e engajados. A boa relação entre professor e discentes é um dos principais fatores para a promoção de um clima escolar positivo. Tal prática envolve ouvir atentamente as preocupações dos alunos, respeitar suas opiniões e tratá-los com dignidade.

Esse processo é contínuo e demanda constante aprendizado e aprimoramento. Assim, os professores devem estar dispostos a refletir sobre sua prática, buscar feedback dos alunos e de colegas mais experientes, e ajustar sua atuação conforme necessário para atender às demandas em constante mudança e aos desafios imprevisíveis da sala de aula.

Nóvoa (2009) traz cinco disposições que são essenciais à definição dos professores, dentre elas, uma é justamente a relação entre professor e aluno, que ele chamou de “O tacto pedagógico” (p. 30), que descreve essa disposição da seguinte forma:

Nele cabe essa capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais (Nóvoa, 2009, p. 30-31)

A construção de um relacionamento positivo na sala de aula é fundamental não apenas para o sucesso escolar, mas também para o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes. Essa interação ultrapassa a mera transmissão de conteúdo, influenciando o ambiente de aprendizagem, elevando a motivação dos alunos e podendo até transformar suas vidas além do contexto escolar.

Um vínculo saudável entre professor e aluno baseia-se na confiança, no respeito mútuo e em uma comunicação eficaz. Quando os estudantes sentem-se seguros para expressar dúvidas, opiniões e preocupações, o ambiente escolar torna-se mais inclusivo e dinâmico. Professores que demonstram empatia, compreensão e interesse pelo bem-estar dos alunos tendem a estabelecer vínculos mais sólidos e duradouros.

Essa relação positiva também exerce papel crucial no processo de ensino-aprendizagem. Educadores que conhecem individualmente seus alunos podem adaptar suas estratégias para atender às necessidades específicas de cada um, promovendo um aprendizado mais eficaz e significativo. Ademais, quando os alunos sentem-se valorizados e apoiados, o

engajamento nas atividades escolares torna-se mais fácil, favorecendo uma atitude positiva em relação ao aprendizado.

Por outro lado, relações fragilizadas podem gerar conflitos decorrentes de diferenças de personalidade, expectativas ou desafios externos à escola enfrentados pelos estudantes. Nesses casos, a promoção de uma comunicação aberta, saudável e baseada na confiança é essencial para manter um ambiente de aprendizagem produtivo e acolhedor.

A avaliação é um componente essencial da prática pedagógica e constitui parte fundamental da gestão da sala de aula. Muitos professores iniciantes tendem a reproduzir os modelos avaliativos que vivenciaram enquanto alunos, adotando práticas centradas na quantificação da aprendizagem por meio de provas tradicionais, que valorizam a memorização e a repetição de conteúdos, em detrimento de uma avaliação formativa e processual.

Essa reprodução ocorre, em grande parte, porque, apesar do contato com fundamentos teóricos durante a formação inicial, esses professores nem sempre vivenciam oportunidades concretas para desenvolver práticas avaliativas mais reflexivas e contextualizadas.

Nesse sentido, Libâneo (1990, p. 27) defende que a formação inicial docente deve contemplar duas dimensões complementares: a formação teórico-científica, que inclui o domínio acadêmico das disciplinas específicas; e a formação prática, voltada para a preparação profissional do futuro professor, incluindo a didática e as metodologias específicas de cada área do conhecimento.

Cipriano Luckesi conquistou o segundo lugar na categoria “Melhor Livro de Educação”, no 54º Prêmio Jabuti, em 2012 com seu livro “Avaliação da Aprendizagem: componente do ato pedagógico” (2011), um tema tão estudado, mas ainda premiado devido a sua grande importância para o processo de ensino-aprendizagem. Um tema reduzido a exames mensais, bimestrais, externos e internos. Nessa obra, Luckesi (2011, p. 20) afirma que

para que a avaliação seja possível e faça sentido, o primeiro passo é estabelecer e ter uma ação claramente planejada e em execução, sem o que a avaliação não tem como dimensionar-se e ser praticada, pois que o seu mais profundo significado, a serviço da ação, é oferecer-lhe suporte, com o objetivo de efetivamente chegar aos resultados desejados.

Avaliar é um processo distinto de examinar ou simplesmente quantificar a aprendizagem. O professor deve recorrer a múltiplos instrumentos avaliativos, considerando as diferentes formas de aprendizagem dos alunos, a fim de promover a inclusão e a equidade no processo de ensino. Assim como não se deve restringir a prática pedagógica a um único modelo de aula, também não se justifica a adoção de um único tipo de avaliação.

No entanto, muitos professores iniciantes ingressam nas escolas sem uma formação sólida em avaliação, ou, mesmo quando possuem uma compreensão crítica sobre o tema, acabam se adaptando a práticas padronizadas impostas pelas instituições escolares. Isso ocorre, em parte, devido às exigências dos sistemas de ensino, que seguem diretrizes das Secretarias de Educação e do Ministério da Educação, os quais frequentemente priorizam exames de larga escala como principal forma de mensuração da aprendizagem dos estudantes.

Os exames externos exercem significativa influência sobre as práticas pedagógicas nas escolas públicas. Em alguns contextos, observa-se a priorização dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em detrimento de outras áreas do conhecimento, como Ciências da Natureza, História e Geografia. Essa priorização decorre do fato de que os exames nacionais que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) avaliam apenas esses dois componentes. Como consequência, os estudantes podem apresentar fragilidades na aprendizagem de outras disciplinas, comprometendo uma formação integral e interdisciplinar.

Benavides-Moreno *et al.* (2023) investigaram a temática da gestão da sala de aula com 40 educadores atuantes em instituições situadas em contextos de alta vulnerabilidade no Chile. O estudo teve como objetivo identificar os principais obstáculos e demandas enfrentados pelos docentes nessa área, com o intuito de subsidiar políticas públicas voltadas à sua melhoria.

As conclusões indicam que a aprendizagem das crianças constitui uma preocupação central entre os educadores, assim como o interesse em aprimorar suas metodologias de ensino e fortalecer o trabalho em equipe, elementos que devem nortear políticas voltadas à valorização e ao desempenho docente. Um aspecto fundamental para compreender as práticas de gestão da sala de aula é a lógica que orienta as decisões pedagógicas dos docentes. Nesse sentido, a categoria mais recorrente entre os participantes foi a técnico-pedagógica, compreendida como o conjunto de estratégias e formas de organização da prática docente voltadas à promoção do desenvolvimento e da aprendizagem dos estudantes.

Essa categoria abrange dois focos principais: (a) a organização da sala de aula, que envolve a disposição dos espaços, a definição de horários e a distribuição de funções da equipe pedagógica; e (b) a liderança pedagógica, entendida como a capacidade de coordenar e tomar decisões, em conjunto com a equipe técnica, no que diz respeito ao planejamento e à análise dos processos avaliativos.

No mesmo sentido, pesquisando a gestão em sala de aula, Goe (2007) realizou um estudo em que analisou a relação entre a qualidade do professor de matemática e os resultados dos alunos. A autora sugere a necessidade de uma regulamentação mais rigorosa para ser

professor de matemática, mas também apontam que será difícil atrair bons profissionais com o salário que oferece.

A autora destaca um aspecto relevante: as condições nas quais ocorrem os processos de seleção para a docência e a regulamentação da profissão. Atualmente, para se tornar professor efetivo, os processos seletivos, em sua maioria, baseiam-se predominantemente em provas objetivas, e apenas em alguns casos incluem uma prova dissertativa. Fatores essenciais, como a capacidade de gerir a sala de aula, frequentemente não são considerados.

Embora os concursos realizados por universidades públicas tendam a ser mais rigorosos, ainda carecem de avaliações mais abrangentes, como testes psicológicos, que poderiam contribuir para uma seleção mais alinhada ao perfil exigido para a docência. É fundamental que os gestores públicos compreendam a complexidade e a relevância da profissão docente. A contratação de professores deve ser pautada por critérios rigorosos, considerando que essa função exige múltiplas competências para assegurar um processo de ensino-aprendizagem efetivo. Quando a seleção é inadequada, os prejuízos recaem tanto sobre o profissional quanto sobre os estudantes.

Lemov (2010) reuniu em seu livro *“Teach like a Champion”*, 49 técnicas utilizadas por professores eficazes que, segundo ele, colocariam os alunos no caminho para as universidades. Nesse livro, é possível ver a importância das técnicas e estratégias utilizadas pelos professores e que fornecem um bom resultado, principalmente para docentes do ensino público, que ensinam alunos mais carentes.

Rodrigues (2017) analisou o perfil e as características relacionadas à linguagem, estruturação, gestão da aula e interação com os alunos de 53 professores das escolas estaduais de São Paulo considerados eficazes pelo projeto “Boas práticas docentes no ensino da matemática”, incluindo professores iniciantes entre os sujeitos da pesquisa. Constatou-se que esses docentes apresentam características fundamentais para o sucesso escolar, como entusiasmo pela disciplina e pelas ideias dos alunos, escuta atenta às suas intervenções e sensibilidade aos seus interesses — o que estimula maior participação e engajamento nas aulas. Demonstam também atenção ao desenvolvimento do raciocínio e da linguagem matemática dos estudantes, além de boa oralidade, domínio do conteúdo e interação positiva com a turma. Ademais, conhecem os alunos pelo nome e oferecem tempo suficiente para que eles reflitam antes de responder às perguntas propostas.

As pesquisas sobre o ensino nos mostram que o professor deve conhecer seus alunos, ter informações cruciais de seus discentes é muito mais fácil de atingi-lo, é uma regra básica. Clermont Gauthier *et al.* (1998, p. 200) afirmam que os professores experientes tem mais

preocupação em reunir uma grande quantidade de informações sobre seus alunos, a partir de uma variedade de fontes, como observações pessoais, fatos contados pelos colegas e documentos da escola.

Diante do exposto nesta seção, é notável que o professor iniciante vive diversas ambivalências no ato da docência, Nóvoa (1995, p. 176) debate sobre isso, ele afirma que “seja qual for o grau de autonomia, pessoal e ideológico do professor, essa autonomia sempre se inscreverá num quadro de estruturas e de normas políticas e culturais”, ou seja, o professor sempre está acompanhado no seu ato pedagógico, seja com as exigências da escola, da secretaria de educação, dos projetos pessoais, da pressão social... Todos esses acompanhantes influenciam a relação professor/aluno e o ato pedagógico do professor.

Na próxima seção, discutiremos outra necessidade formativa dos docentes: a inclusão efetiva de todos os alunos no acesso à educação de qualidade. No início da carreira, é perceptível a preocupação dos professores com relação à inclusão, embora essa demanda não seja exclusiva dos iniciantes, estendendo-se a todos os profissionais, independentemente do tempo de atuação. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022) apontam que o público da Educação Especial, alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, teve um aumento significativo de matrículas em classes comuns. Em 2021, 93,5% dos estudantes de 4 a 17 anos pertencentes a esse grupo estavam matriculados em turmas regulares.

4.2 Inclusão e Diversidade: uma necessidade formativa dos professores

O ambiente escolar é um espaço onde os valores de inclusão e diversidade devem ser cultivados desde a educação infantil. É nesse período que as crianças podem desenvolver atitudes de compreensão, respeito e empatia. Promover a inclusão e a diversidade não é apenas uma escolha pedagógica, mas uma responsabilidade moral e educacional.

Embora muitos gestores escolares considerem que garantir a inclusão signifique apenas assegurar o acesso físico à escola, por meio da proximidade territorial ou do fornecimento de transporte, essa é apenas a etapa inicial. É fundamental que os alunos encontrem um ambiente acolhedor e solidário, em que o respeito seja efetivo, independentemente de etnia, raça, cultura, condição socioeconômica, gênero, sexualidade, religião ou habilidades físicas e cognitivas. Além disso, é necessário assegurar um processo de ensino-aprendizagem que seja significativo e acessível a todos.

Sawaia (2001) traz justamente esse debate em seu livro, a autora trata das artimanhas da exclusão, da dialética exclusão/inclusão, da falsa inclusão, da lógica exclusão na versão social, subjetiva, física e mental. Esta autora afirma que

A sociedade exclui para incluir e está transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico. (Sawaia, 2001, p. 08).

Estamos vivendo o período da integração, que Batista e Enumo (2004) definem como o período influenciado pelo paradigma médico, que parte do pressuposto de que as pessoas com deficiência tinham o direito de usufruir de condições de vida comum ou “normal”, porém almejava-se a “normalização” dos indivíduos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394 de 1996, estabelece em seu artigo 58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A legislação brasileira é clara ao estabelecer que os alunos com necessidades educacionais especiais devem ser inseridos na rede regular de ensino. No entanto, observa-se que essa inserção muitas vezes ocorre sem mudanças significativas nas concepções institucionais e nas condições essenciais para o processo de ensino-aprendizagem. De modo geral, prevalece a lógica de que é o aluno quem deve se adaptar à escola (Makida-Dyonisio *et al.*, 2024). Nesta tese, adota-se a concepção de inclusão que reconhece a necessidade de adaptações no ambiente escolar, de forma a contemplar tanto os estudantes com deficiência quanto os que não possuem deficiência (Bridi & Meirelles, 2014; Melero, 2002).

Com o avanço do conhecimento científico, tem-se observado um aumento no número de diagnósticos relacionados a diversas necessidades educacionais entre os alunos. Contudo, a escola pública oferece poucos recursos para implementar ações afirmativas, que consistiriam em disponibilizar ferramentas adicionais para apoiar esses estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Geralmente, a escola disponibiliza, em alguns casos, um profissional para acompanhar o aluno durante as aulas; entretanto, esse profissional, na maioria das vezes, não possui formação pedagógica adequada. Dessa forma, o ensino desses alunos fica comprometido.

Professores sem a formação específica para lidar com essas demandas tendem a marginalizar os alunos com necessidades atípicas. Assim, a formação continuada dos docentes torna-se uma necessidade urgente para mitigar esse problema, dado o crescente número de

alunos incluídos nas salas de aula que, contudo, permanecem excluídos do processo efetivo de aprendizagem.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e estabelece em seu artigo 1º que é destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Essa lei possui 15 artigos que protegem e asseguram diversos direitos às pessoas com deficiência, ao menos no papel. Anteriormente, essas pessoas não contavam sequer com essa garantia jurídica formal. Desde a antiguidade, a exclusão social esteve presente nas sociedades. Santos (2002) apresenta uma breve análise da trajetória da Educação Especial, destacando que, no período anterior ao século XX, a sociedade adotava atitudes excludentes em relação aos estudantes com deficiência, praticamente negando-lhes o direito à educação formal. Mesmo com pesquisas científicas da época que indicavam caminhos para o tratamento dessas condições, ideias filosóficas e religiosas predominantes conduziam à exclusão e ao isolamento desses indivíduos.

Durante a década de 1950 que as primeiras escolas e turmas voltadas para esses alunos começaram a aparecer. Assim, a Educação Especial se firmava como uma parte separada da Educação Comum. Essa época ficou marcada por uma forma de ver a deficiência sob uma ótica científica, junto com uma ajuda que vinha desde a Idade Média, oferecida por instituições filantrópicas que cuidavam dos alunos com deficiência (Santos, 2002).

Nos anos 1970, começou o movimento para colocar esses alunos nas salas de aula normais, incentivado por ideias de educação mais inclusivas. As descobertas na Psicologia e na Pedagogia começaram a mostrar que essas crianças e jovens tinham potencial para aprender, abrindo caminho para uma nova forma de pensar focada na educação e na recuperação. Apesar disso, muitos sistemas de ensino ainda tinham atitudes que excluía, sem dar as condições certas para que os alunos com deficiência se desenvolvessem bem na escola regular (Santos, 2002).

Um local onde deveria combater essa prática de exclusão seria na escola, mas essa instituição acaba reproduzindo o que acontece fora de seus muros. Quando o Estado não promove educação escolar de qualidade também promove a exclusão dos mais pobres. Assim a transformação social fica mais distante. Canclini (2009) propõe que devemos considerar a interculturalidade como patrimônio. O que é diferente pode agregar para outro, pode haver um grande crescimento pessoal convivendo com o diferente.

Cortina (2022) também ver na educação a solução para um tipo de exclusão mundial, a autora traz um novo termo, “Aporofobia”, que significa aversão à pobres. A autora afirma que o indivíduo deve ter uma formação cosmopolita, uma educação moral em termos amplos. Nas palavras da autora:

Uma ética da corresponsabilidade exige a gestão das atuais condições jurídicas e políticas a partir do reconhecimento compassivo, orientando a construção de uma sociedade cosmopolita, sem exclusões. Este é um objetivo incontornável da educação, que deve começar na família e na escola e continuar nas diferentes áreas da vida pública (Cortina 2022, p. 209).

É notável a necessidade da família e da escola tentar promover uma educação mais solidária, tão contrária ao modelo capitalista, que prega a concorrência feroz. A escola deve ser um local frutífero e propício para a transformação social e a solidariedade. A empatia se mostra um sentimento tão necessário nos dias de hoje e que precisa ser trabalhado em casa e na escola. Esta última, em especial, é a chave para formar um cidadão completo, amplo e que aprenda com a diferença do outro. A exclusão e/ou diminuição de pessoas não deixa de ser uma alienação.

O marxismo trata de três tipos de alienação: 1) O homem sendo retirado do seu grupo, pois é um ser social; 2) O homem separado dos seus semelhantes, como exemplos podemos citar o machismo, a escravidão, a homofobia, a xenofobia. Nesses exemplos é nítido que um homem quer diminuir a humanidade do outro. Apesar de um homem ser fisiologicamente diferente de uma mulher, eles são humanos, portanto, iguais, tem o mesmo valor social; 3) Separação do homem de si mesmo: O homem é um ser criativo, ativo. Se somos tratados como uma peça de algo, coisificado, perdemos a capacidade de criar. A alienação pode causar distúrbios mentais e problemas sociais, como a exclusão (Schaff, 1967).

Segundo dados divulgados pela Veja (2016), 56,7% dos jovens brasileiros concluem o ensino médio na idade adequada. Esse levantamento, realizado pelo Movimento Todos Pela Educação com base em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2014, aponta que aproximadamente 1,9 milhão de alunos concluíram o ensino médio até os 19 anos. A meta estabelecida era que 90% dos jovens concluíssem essa etapa até o ano de 2022.

Já segundo o Estadão (2020), metade dos jovens do sexo masculino abandona a escola para ingressar no mercado de trabalho, enquanto quase um quarto das jovens mulheres interrompem os estudos devido à gravidez. Além disso, 70% dos jovens que não concluíram o ensino médio são pretos ou pardos.

As análises mais recentes sobre a Educação Brasileira revelam uma série de preocupações, que vão desde a ampliação do acesso à escolarização e da obrigatoriedade dos estudos, até a democratização do ensino e a formação docente. Apesar disso, as respostas do Estado têm se mostrado lentas e graduais (Vieira, 2013).

Dessa forma, é evidente que o debate sobre a qualidade da educação permanece aberto. Continuam em pauta as discussões acerca de alternativas para garantir uma educação pública de qualidade. Nesse contexto, torna-se essencial a formulação de políticas voltadas à valorização profissional dos professores, bem como o enfrentamento dos inúmeros desafios vivenciados no cotidiano escolar, especialmente na rede pública.

Pesquisas indicam que o Brasil possui um histórico marcado pela descontinuidade das políticas públicas em educação (Vieira, 2013). Ou seja, na maioria das vezes, a mudança de governantes implica alterações nos projetos educacionais, programas e investimentos. Essa instabilidade pode ser observada na história recente do Ensino Médio, que vem passando por grandes transformações nos últimos anos.

Saviani (2005) afirma que tal instabilidade reflete-se diretamente na formação docente, dificultando a assimilação do referencial teórico presente nos chamados pacotes educacionais. Frequentemente, os professores não compreendem plenamente os objetivos dessas propostas, o que compromete sua aplicação prática e dificulta mudanças efetivas em sala de aula. Essa realidade revela uma contradição fundamental: a educação pública necessita de médio e longo prazo para que os efeitos de um projeto político se concretizem; entretanto, essa condição não é observada no Brasil.

O aluno que chega à escola carregando em sua “mochila” conflitos familiares, fome, abuso sexual, humilhação, entre outros problemas sociais e culturais, necessita de políticas públicas contínuas e efetivas, que vão além de ações eleitoreiras. Dessa forma, o professor poderá contar com o suporte necessário para desempenhar seu trabalho com maior qualidade.

É fundamental que essa perspectiva seja ampliada para a sociedade, de modo que a responsabilidade pelo fracasso escolar não recaia exclusivamente sobre o professor. O processo de ensino-aprendizagem é complexo e envolve diversos fatores, muitos dos quais são prejudicados antes mesmo de seu início devido à elaboração inadequada das políticas públicas.

Por isso o papel do professor é essencial na vida desse aluno com a mochila repleta de desvantagens, pois ele pode fazer essa quebra com a realidade e deixar essas desvantagens, nem que seja por 4 horas diárias.

Uma escola que oferece diversas formas de apropriação cultural, métodos avaliativos diversificados, um ambiente acolhedor para os alunos da comunidade em que está inserida, que

ouve seus estudantes, que possui uma agremiação estudantil com participação efetiva nas decisões e que promove atuação concreta na sua comunidade, tem maiores chances de promover a justiça educacional.

Por outro lado, é possível observar situações em que uma prova é aplicada a um aluno do 7º ano que ainda não sabe ler, sendo esta aplicada de forma uniforme para todos os estudantes, independentemente de sua capacidade de leitura. Como esse aluno poderá realizar tal avaliação? Essa prática é justa? Como esse aluno poderá sentir-se acolhido nessa escola? Tais situações contribuem para a sensação de estranhamento e abandono escolar. Exemplos como esse são comuns em diversas escolas públicas, enquanto no setor privado, esse aluno frequentemente sequer consegue ingressar.

Levitas (2003) chama a atenção para a pluralidade de conceitos designados à inclusão social, que não é o contrário de exclusão. Diversos trabalhos científicos e outros diversos documentos trazem conceitos variados. É importante compreender esse conceito para em seguida debater ou pesquisar sobre. Para Nancy Fraser (2000) a inclusão social deve possuir duas dimensões, redistribuição e reconhecimento, o primeiro se refere a uma maior distribuição das riquezas de um país. A segunda se remete ao reconhecimento de grupos minoritários que necessitam de reconhecimento e de ações afirmativas que amenize a exclusão tão natural que ocorre em uma sociedade capitalista.

Considerando o fato de que a integração de alunos com necessidades educacionais específicas em classes comuns é tanto um direito assegurado por lei quanto uma necessidade cada vez maior nas instituições de ensino e nos sistemas educacionais, existe um acordo geral de que, para que esses alunos participem de forma efetiva do ensino e da aprendizagem, é fundamental garantir aos professores condições de trabalho apropriadas. Cada um dos professores que participaram desta pesquisa informou ter turmas que excedem 35 alunos, dentre esses, mais de cinco com necessidades especiais. Como promover uma inclusão de qualidade no processo de ensino-aprendizagem nessas circunstâncias de trabalho?

Quando um professor tenta falar sobre isso, a quantidade de alunos por turma, geralmente, é apontada como “contra a inclusão”, “não gosta de aluno com necessidades especiais”. Todos os partícipes desta pesquisa demonstraram preocupação com a inclusão. Eles afirmaram que não tiveram formação, nem inicial e nem continuada, para lidar com essa situação.

Rodrigues e Sales (2024) analisaram os avanços na inclusão dos estudantes públicos da Educação Especial em classes comuns das escolas regulares de Educação Básica, considerando as necessidades formativas dos docentes nessa área específica. Concluíram que

“como importante condição de permanência e, sobretudo, êxito do educando com deficiência, TEA e altas habilidades em classes comuns, destaca-se a adequação das metodologias de ensino as necessidades específicas do discente, o que requer do professor qualificação”.

Nesse contexto, destaca-se a importância de uma formação adequada, seja ela adquirida na formação inicial e/ou continuada. Essa formação é considerada um elemento fundamental do aparato pedagógico do docente, especialmente diante das diversas realidades vivenciadas pelos alunos em sala de aula. Nesse contexto, o domínio dos conteúdos relacionados à Educação Especial torna-se tão relevante quanto o conhecimento aprofundado das disciplinas que o professor leciona.

Na próxima seção vamos debater sobre outra necessidade formativa de professores iniciantes, que é tão importante quanto a de incluir todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem, que é o cuidado com a própria saúde.

4.3 Autocuidado e Bem-estar: uma necessidade formativa dos professores

Pode soar estranho essa necessidade formativa, mas segundo Cruz (2023), seja na rede pública ou na rede privada, os professores sofrem de um mesmo conjunto de males ou doenças, em que há predomínio dos distúrbios mentais tais como síndrome de *burnout*, estresse e depressão. Claro que não é uma necessidade formativa somente de professores iniciantes, mas de toda a classe.

Como exposto anteriormente, o período de entrada dos professores é muito conturbado, a formação continuada deveria se encarregar de receber os novos professores incluindo essa temática nas formações, que afeta uma parcela gigantesca dos docentes. Embora o bem-estar se manifeste de forma individual, ele também está inserido em um contexto social, o que implica uma responsabilidade coletiva na promoção de condições mais adequadas para seu desenvolvimento (Mercer, 2021).

Borges (2023) estudou as percepções e as experiências de dez professores de línguas em formação inicial e continuada em relação ao bem-estar em uma oficina, que visou aumentar a conscientização dos participantes sobre a importância do bem-estar, fornecendo um espaço seguro para compartilhar, refletir e praticar exercícios de bem-estar de maneira colaborativa. Os resultados sugeriram:

Que a oficina teve um impacto positivo na vida dos participantes, levando a mudanças inspiradoras em termos de autocuidado, empatia em relação aos alunos e colegas, regulação emocional, autoconhecimento de suas forças de caráter e empoderamento para adotar novos comportamentos (Borges, 2023, p. 1).

Seria extremamente relevante que a formação continuada abordasse temas relacionados ao cotidiano escolar, possibilitando a discussão de “decepções pedagógicas”, frustrações, aulas que não ocorreram conforme o planejado, falas ofensivas de alunos, posturas autoritárias de gestores ou afirmações desmotivadoras de colegas. Tais espaços contribuiriam para que o professor iniciante ingressasse na carreira com maior preparo emocional e profissional, além de favorecer sua permanência com qualidade de vida. Momentos como esses poderiam configurar-se como oportunidades efetivas de apoio e aprendizagem.

O bem-estar dos professores flutua, dependendo da situação, e muda em períodos diversos: num dia de aula, ao longo de um semestre ou em cada fase da carreira. Vários fatores no trabalho afetam esse bem-estar, como muita pressão e tarefas, o ambiente da escola, problemas na instituição, falta de ajuda, conflitos com alunos e baixa autoestima, entre outros (Marchesi, 2008).

Coledam *et al.* (2022) realizaram um estudo com 56.278 trabalhadores de 26 categorias profissionais, com o objetivo de descrever a prevalência de transtornos mentais comuns (TMC) em trabalhadores brasileiros por meio de uma revisão sistemática e meta-análise. As buscas foram realizadas no SciELO, LILACS, PubMed, Scopus e Web of Science. As categorias profissionais que apresentaram maiores valores de TMC foram: prostitutas 0,58 (IC95%: 0,51-0,65), educadores sociais 0,54 (IC95%: 0,50-0,59), bancários 0,45 (IC95%: 0,44-0,47), coletores 0,45 (IC95%: 0,40-0,49) e professores 0,40 (IC95%: 0,32-0,48).

Estresse, ansiedade e depressão, são transtornos mentais que podem estar presente na escola, isso é devido a diversos fatores, como pressão profissional, ambiente de trabalho desafiador, conflitos entre professor e aluno e entre alunos, falta de recursos, apoio e o estigma e medo de pedir ajuda. Na maioria das vezes, os professores enfrentam uma carga de trabalho pesada, com uma elevada pressão por resultados.

Além disso, antes do professor entrar em sala de aula, tem uma jornada de preparação e planejamento, que requer esforço físico e mental, diminuindo o tempo com a família. Desafios como problemas familiares pessoais e dos alunos, *bullying*, racismo e conflitos sociais, torna ainda mais complexa a ação do docente brasileiro. Por isso os professores estão entre os profissionais com alto índice de transtornos mentais. Essa situação é ainda mais grave, porque o professor, geralmente, tem receio em admitir que está passando por problemas de saúde mental.

A etiologia dos transtornos mentais comuns é multifatorial e complexa e esse tema tem chamado a atenção da literatura científica. Perreault *et al.* (2017) afirmam que pessoas desempregadas há uma maior prevalência de depressão em comparação com indivíduos

empregados em tempo parcial ou em período integral, devido à perda de rendimento e consequente dificuldades em sustentar suas famílias. Porém, um ambiente de trabalho pobre, como tensão no trabalho, desequilíbrio esforço-recompensa, baixo controle no trabalho, *bullying*, insegurança, sobrecarga, ambiguidade, mau relacionamento com os pares e infraestrutura deficiente estão associados a uma maior prevalência de transtornos mentais comuns entre trabalhadores (Rugulies, 2019; Carlotto e Câmara, 2015; Dilélio *et al.*, 2012).

Esses resultados demonstram a importância de um olhar mais criterioso para os professores. Esses profissionais devem ser monitorados para prevenir problemas sociais, ocupacionais e comprometimento da saúde por transtornos mentais comuns.

A cada dia, menos jovens demonstram interesse em seguir a docência como profissão. De acordo com dados do Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) de 2021, aproximadamente 19% dos estudantes de licenciatura no Brasil não têm intenção de atuar como professores (Observatório do Conhecimento, 2023). A formação inicial de professores configura-se como um dos principais desafios da educação brasileira. Concordamos com a professora Selma Pimenta (1999), ao afirmar que se espera da licenciatura o desenvolvimento, por parte dos futuros professores, de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que lhes permitam construir continuamente seus saberes-fazer docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, enquanto prática social, lhes impõe no cotidiano.

Marcelo García (1999) chamou a formação de professores de “ensino profissionalizante para o ensino”, que visa contribuir para a profissão de sujeitos encarregados de educar as novas gerações. Esse autor debate, na mesma obra, as dimensões do desenvolvimento profissional dos professores, e uma delas, que cabe muito bem nessa seção é o “conhecimento e compreensão de si mesmo”. Essa competência permite que o professor tenha uma imagem equilibrada e autorrealização de si próprio (p. 138). Esse atributo pode promover uma boa saúde mental ao docente.

É necessário o uso de estratégias para o enfrentamento de situações que levam aos transtornos mentais comuns, como o estresse. Nascimento *et al.* (2022) investigaram quais estratégias de enfrentamento mais frequentemente são utilizadas pelos professores do curso de ciências contábeis, 563 professores participaram desta pesquisa. Os autores apuraram que o estresse médio relatado pelos professores foi alto. Observaram que duas estratégias de enfrentamento apresentaram efeito negativo sobre o estresse (*coping* ativo e desinvestimento comportamental), resultando que, quando os professores as empregam, seu sofrimento com o estressor poderá ser mantido em níveis aceitáveis para si ou mesmo eliminado, permitindo,

nesse sentido, adaptação. Além disso, descobriu-se que os professores mais vulneráveis ao estresse utilizam mais intensamente estratégias de enfrentamento menos adaptativas.

Outra pesquisa, nesse sentido, foi realizada por Silva *et al.* (2023), que procuraram compreender as percepções das condições de saúde mental de escolas públicas no interior do Rio Grande do Sul, Brasil, 249 professores participaram desta investigação. Os autores observaram que paradoxalmente, quando correlacionaram fatores de estresse e insatisfação no trabalho docente, notaram índices de satisfação, motivação e identidade com a atividade docente muito significativos.

Os resultados também evidenciaram que os professores demonstram comprometimento com o trabalho e valorização da profissão docente, embora relatem sentir-se socialmente desvalorizados. A falta de reconhecimento social foi um dos poucos aspectos negativos apontados pelos participantes deste estudo. Apesar do elevado nível de satisfação profissional declarado, os dados revelaram que 33,7% dos interlocutores fazem uso de medicação, percentual considerado alarmante. Tal dado pode estar relacionado ao aumento da prevalência de transtornos mentais entre os docentes, funcionando como um indicativo de um processo de adoecimento na e pela educação.

O processo de ensino-aprendizagem se baseia na relação entre professor e aluno. Dessa relação, pode se originar os conflitos, a aprendizagem efetiva, o sucesso e o fracasso escolar, as doenças mentais, como ansiedade e depressão. Sem essa interação a escola não existe. Nesse sentido, Tardif e Lessard (2005, p. 23) afirma que essas interações, são relações sociais e essas relações, antes de tudo, são relações de trabalho, “relações entre trabalhadores e seu objeto de trabalho”.

No entanto, a pesquisa sobre a docência entendida como trabalho requer mais investigações e um olhar mais específico. Muitas vezes, os estudos se concentram no currículo, nas disciplinas, na didática ou em estratégias pedagógicas, permanecendo, em grande parte, no campo da abstração, sem considerar aspectos concretos como o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos por sala, suas dificuldades e diferenças, o controle da administração, a burocracia e os recursos disponíveis (Tardif e Lessard, 2005). Esses temas são urgentes e devem ser incluídos nas discussões de congressos, encontros de gestores e, sobretudo, na formulação de políticas públicas que possam mitigar esses condicionantes enfrentados no cotidiano docente. O professor não pode atuar isoladamente diante da complexidade dos problemas sociais que adentram o espaço escolar.

Na seção seguinte, apresentamos uma discussão teórica acerca do desenvolvimento profissional e da construção da identidade dos professores iniciantes.

5

COM A PALAVRA, OS PROFESSORES

Aula de biologia em novembro de 2018, utilizando metodologia ativa conhecida como “gamificação”, que se utiliza de elementos de jogos (como pontos, desafios e recompensas) para motivar e engajar os alunos no processo de aprendizagem.



Fonte: Arquivo pessoal.

5 COM A PALAVRA, OS PROFESSORES

*Todo ponto de vista é a vista de um ponto. [...]
Cada um lê com os olhos que tem.
E interpreta a partir de onde os pés pisam.
Todo ponto de vista é a vista de um ponto.
Para entender como alguém lê, é necessário saber
como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. [...]
Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.
(Leonardo Boff)*

Nesta seção, objetivamos promover a análise dos dados produzidos na pesquisa por meio das narrativas dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Educação de Timon, registradas nas rodas de conversa, nos questionários e nos memoriais.

É amplamente reconhecido que não há pesquisa educacional isenta da subjetividade do pesquisador, como expressa a epígrafe deste capítulo. Por essa razão, no processo de análise, é necessário adotar cuidados para manter certo controle sobre os elementos subjetivos, conforme recomendam Lüdke e André (1986). As autoras também destacam que, na pesquisa qualitativa, a análise não ocorre apenas após a coleta dos dados, mas constitui um processo contínuo, presente em diversas etapas da investigação. O olhar atento do pesquisador, especialmente no momento em que o interlocutor expressa suas ideias, é fundamental para uma análise criteriosa e rigorosa.

Para que houvesse uma análise de maneira efetiva e compreensiva, escolheu-se a proposta de análise compreensiva-interpretativa de Souza (2014), que se organiza em três tempos: Tempo I: Pré-análise / leitura cruzada; Tempo II: Leitura temática - unidades de análise descritivas; - Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do *corpus*, extraímos das narrativas as significações relacionadas ao objeto de pesquisa, dando enfoque aos saberes docentes construídos a partir dos processos formativos no desenvolvimento profissional, da identidade profissional e necessidades formativas dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, esta seção está organizada em três categorias e respectivas subcategorias, de modo que os dados dos questionários, dos memoriais e das rodas de conversa são apresentados de forma simultânea. A organização deles, para fins de análise, ocorreu de acordo com os objetivos da pesquisa, partindo das categorias temáticas e subcategorias, conforme explicitado na Figura 8.

Figura 8 – Organização das categorias e subcategorias de análises.

Categoria 1: Professores iniciantes: a constituição da identidade profissional em início de carreira.

- Subcategoria 1.1: O início da carreira docente e a construção da identidade profissional .
- Subcategoria 1.2: Estratégias e métodos que o docente adota para ensinar tem relação com sua identidade profissional .

Categoria 2: Professores iniciantes: o processo de desenvolvimento profissional docente.

- Subcategoria 2.1 – O desenvolvimento profissional e a resignificação da prática docente.

Categoria 3: Necessidades formativas no momento de ingresso na profissão dos professores iniciantes.

- Subcategoria 3.1: Alternativas encontradas pelos professores iniciantes atender as necessidades formativas no enfrentamento dos desafios profissionais da prática pedagógica.

Fonte: Elaborada pelo pesquisador, com base nos objetivos e dados empíricos (2024).

Na Figura 8, identificamos as categorias temáticas e subcategorias da análise para a sistematização do resultado produzido a partir das técnicas utilizadas para a realização desta pesquisa. Isso posto, as unidades temáticas estão categorizadas em: Categoria 1 – Professores iniciantes: a constituição da identidade profissional em início de carreira; Categoria 2 – Professores iniciantes: o processo de desenvolvimento profissional docente; Categoria 3 – Necessidades formativas no momento de ingresso na profissão dos professores iniciantes.

Na categoria 1, examinamos a complexidade em que o professor constrói a sua **identidade profissional** docente em início de carreira e o repertório de possibilidades que poderão ser adicionadas a sua identidade e as influências no seu exercício da docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental, relacionando ao que consta nas narrativas dos interlocutores.

Na categoria 2, ressaltamos, a partir dos relatos dos interlocutores, o processo de **desenvolvimento profissional** desses profissionais, quais momentos na e fora da escola possibilitaram aprendizagem e desenvolvimento para melhorar a sua prática docente.

Na categoria 3, analisamos as **necessidades formativas** demonstradas pelos professores, como isso influenciou na sua prática e as alternativas encontradas pelos interlocutores nesse momento de entrada na carreira docente.

5.1 Categoria 1: Professores iniciantes: a constituição da identidade profissional em início de carreira.

Identidade é um tema relevante na (e da) modernidade líquida (Bauman, 2001), marcado pela incerteza, pela mudança constante e pela instabilidade nas estruturas sociais, culturais e econômicas, esse cenário representa um desafio para a construção e a preservação de uma identidade sólida, especialmente para os professores, cujas atitudes e valores frequentemente são moldados por esse ambiente instável. Segundo Bauman (2021, p. 26) “A ideia de ‘identidade’ nasceu da crise do pertencimento”.

No início da carreira, tudo é novo, e o confronto entre os conhecimentos adquiridos na formação e a realidade da prática docente torna o ambiente ainda mais desafiador. O professor não deve ser visto apenas como um transmissor de conhecimento, mas como um profissional em constante processo de atualização, capaz de se adaptar às novas exigências do mercado, da sociedade e da legislação vigente. Nesse contexto de instabilidade, torna-se fundamental que os professores lutem para preservar sua identidade profissional, mesmo diante da sensação de que as certezas construídas ao longo do tempo estão sendo gradualmente desconstruídas.

Dessa forma, com base nos pressupostos teóricos e epistemológicos discutidos até o momento, compreende-se que a identidade docente é um tema atual e relevante, uma vez que se manifesta nas formas de ser, agir e pensar a escola e a educação. A escola e a identidade do professor constituem dimensões profundamente interligadas no processo educativo, pois é no cotidiano escolar que o docente constrói e reconstrói sua identidade profissional.

A identidade docente também mantém uma relação estreita com os saberes docentes. Tardif (2002) afirma que as fontes de aquisição desses saberes estão relacionadas tanto às experiências vividas no presente quanto, sobretudo, às experiências passadas. Destaca-se que os conhecimentos construídos no âmbito da vida pessoal e familiar, assim como ao longo da trajetória escolar, exercem papel decisivo na formação da identidade profissional do professor. Tal constatação evidencia o caráter temporal dos saberes docentes, marcados por um processo contínuo de construção ao longo do tempo.

No Quadro 6 consta o modo de ingresso dos nossos interlocutores na profissão e na rede municipal de Timon-MA.

Quadro 6 – Modo de ingresso na profissão docente e na rede municipal de ensino de Timon – Maranhão. Dados obtidos dos Memoriais.

INTERLOCUTORES (Pseudônimos)	NARRATIVAS
Brenda	No segundo ano do ensino médio, conheci duas alunas intercambistas, com quem tive uma grande oportunidade de aprender inglês. Além da música, agora eu possuía outro motivo para aprender a língua e nunca estivera tão motivada. Iniciei um cursinho de idiomas, no 3º ano e conheci o melhor professor de inglês em cursos de todo o planeta (até então). Esse professor exalava uma imensa paixão pela língua inglesa e foi extremamente inspirador para mim. As suas aulas eram dinâmicas e animadas e ele era o professor que mais vibrava com as conquistas dos alunos que eu já conheci. Essa decisão de ir para essa escola de idiomas e ter conhecido esse professor foram fundamentais para a escolha do meu curso superior. [...] Fui aprovada nas duas universidades públicas do Piauí, mesmo descredenciando que seria possível. [...] No ano de 2019, houve um concurso para professor na cidade de Timon-MA. [...] Surpreendentemente, houve uma nova chamada daquele concurso que eu realizei em 2019... No final das contas, uma das pessoas daquela lista não foi. Meu nome foi o último convocado daquela lista e eu entendi como uma mensagem de Deus em um dos momentos em que eu mais precisava na minha vida. Eu prometi a ele que, se tudo desse certo e eu conseguisse realmente assumir esse cargo, que eu me tornaria uma servidora com amor e dedicação. Que eu iria trabalhar todos os dias pelo bem e para o bem.
Gilmour	Agora, primeiro ano do ENEM, eu teria a chance de cursar praticamente a faculdade que quisesse, já que, sendo uma novidade, a nota permitiria cursar até Medicina. Por alguma razão, até hoje motivo de arrependimento, não achei que seria uma boa ideia. Optei por Enfermagem, concluí o curso, [...] não fui atuar na profissão. [...] Voltas que a vida dá, enfim, restou procurar trabalho no comércio. Trabalhei por 8 anos numa loja de produtos hospitalares. [...] Foi durante esta atividade que, finalmente, eu viria a entender a oportunidade perdida. Afinal, já falava inglês, mas não tinha licença para ensinar formalmente. Era de um diploma que eu precisava. Entre 2014 e 2018, enfrentei a primeira grande correria da vida adulta: trabalhar e estudar. Além de passar as noites lendo e cumprindo atividades no SIGAA, precisava ir a Oeiras todos os sábados para os encontros presenciais do curso oferecido pela UFPI através do CEAD... Ficava claro que o inglês não deixaria mais de ser uma atividade dominante sobre a profissão de comerciante. Com a diplomação, e agora com um filho, agora eu não só poderia prestar concursos para me tornar, enfim, um professor licenciado, como precisaria fazer isto, se quisesse alcançar um sustento mais digno e condizente com as responsabilidades de pai. E vieram, de fato, duas aprovações: municípios de Floriano-PI e Timon-MA.
Gucci César	Em 2010, aos 18 anos, após prestar vestibular, ingresso à Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Em 2020, presto o concurso para professor efetivo de Timon. Por ser inseguro, lembro que a alta concorrência e o excelente salário me intimidaram. Mas minha esposa me motivou bastante. Em 2021, fui nomeado como professor da Rede Municipal de Timon. O tão sonhado trabalho público, foi a concretização de um sonho. O orgulho de trabalhar em Timon, honrar minha profissão e minha família, foi o episódio mais feliz da minha vida profissional. No mesmo ano, começo a trabalhar na Prefeitura de Timon.
Jane	Em 2003, eu fiz um teste para trabalhar na Pintos* e consegui passar. Trabalhei por 7 anos no comércio como vendedora. Nesse intervalo, comecei a procurar um

	<p>preparatório para eu voltar a estudar e tentar o vestibular novamente. Com o dinheiro do comércio, não tinha como pagar, já que eu ajudava nas despesas de casa... Fiz o vestibular em 2006 apenas na UESPI e não passei novamente. Foi um baque para mim, mas eu não desisti... E desta vez, em 2007, eu passei na UFPI... a escolha do curso foi por afinidade com a disciplina e por uma chance de melhorar de vida. Além disso, era um curso que daria um retorno financeiro rápido. Jamais tive o desejo de ser professora. Foram as circunstâncias que me levaram para isso... Em 2019.2 terminei o curso de Direito sem ter ficado sequer de prova final em nenhuma disciplina. Estagiei um tempo em um escritório de advocacia, mas não gostei. Então o meu propósito era retomar os estudos para concurso, agora na área do direito. Neste mesmo ano fiz o concurso para professor em Timon e fiquei na lista dos classificados, mas sempre acreditei que seria convocada. Em novembro de 2022 assumi o concurso de Timon.</p>
João	<p>Todos em casa pensavam que eu seria advogado ou algo do tipo, por gostar de ler e pela facilidade em me expressar, contudo no dia de escolher a opção de curso na Universidade Estadual do Piauí eu decidi colocar para inglês. Nunca me arrependi dessa decisão... Por bastante tempo fiquei na rotina de professor de curso de idioma e coordenador da escola de idiomas, até que minha aprovação para exercer a função de professor de inglês na escola pública em Timon veio com 32 anos de idade. De tão acostumado e dominando as funções que fazia antes, voltei a sentir aquele nervoso que os desafios novos nos trazem. Afinal minha experiência com escola pública tinha sido apenas em estágio obrigatório na graduação.</p>
Levi	<p>...com o tempo passei a ter o desejo de lecionar, porém como não sou habilitado para isso, resolvi cursar uma licenciatura em química ou formação pedagógica. Foi quando surgiu a oportunidade de fazê-lo no IFMA a distância e um espaço de tempo menor comparado com uma licenciatura na minha área... Durante o curso surgiram duas oportunidades em 2019 através dos concursos da Secretaria Municipal de Educação de Teresina e da Secretaria Municipal de Educação de Timon, neste último fui classificado para o cadastro de reserva e convocado a assumir a vaga em janeiro de 2022.</p>
Matilda	<p>No ensino médio, as aulas de língua inglesa e língua espanhola no Colégio Estadual Zacarias de Góis (Liceu Piauiense) eram minha grande paixão e apenas consolidaram a minha decisão de adentrar no ensino superior com foco na licenciatura em alguma língua estrangeira. Descobri no último ano do ensino médio que a Universidade Federal do Piauí oferecia uma licenciatura em língua portuguesa e em língua francesa, dando dupla habilitação para o ensino, não tive dúvidas: era aquela a minha escolha. O início da docência em Timon-MA foi em 2022.</p>
Rosalind Franklin	<p>Minha mãe me ensinou a ter responsabilidade desde cedo. Eu chegava da escola ao crepuscular, só banhava, jantava e entrava para o quarto estudar. No início não tinha energia elétrica, então estudava à luz de “lâmparina” mesmo. Quando chegou o final do ano, prestei vestibular para UESPI, ainda era vestibular, fiz o ENEM e o seletivo do IFPI. Qual foi o resultado? Quase um infarto e comemorações sem nenhuma ambição... Pois bem, havia passado nos três e fiquei sem saber qual cursar... Então, resolvi cursar no IFPI e na UESPI. [...] Foi quando em 2019 em recebi o presente que mais esperava, fui aprovada em 1º lugar em um concurso público no município de Coroatá-MA... Com um ano, recebi meu segundo presente, a aprovação mais uma vez em 1º lugar no concurso de Timon-MA, foi alegria demais e em 2021 assumi à prefeitura.</p>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base nos memoriais, 2023.

* *Pintos* é um grupo de lojas que vendem roupas, brinquedos, móveis e outros produtos. Possui lojas em Teresina-PI e Timon-Ma.

A escolha pela carreira docente está restrita a uma pequena parcela dos estudantes. Almeida et al. (2014) investigaram a atratividade da docência no Brasil sob a ótica de alunos

concluintes do Ensino Médio. O estudo foi realizado em oito cidades, envolvendo dezoito escolas e 1.501 alunos da 3ª série do Ensino Médio. Os resultados indicaram que apenas 2% dos estudantes apontaram como primeira opção de ingresso no ensino superior o curso de Pedagogia ou alguma outra licenciatura.

Quero chamar a atenção para uma afirmação da interlocutora Jane: “Jamais tive o desejo de ser professora”. Mesmo entrando na carreira docente somente por necessidade financeira e com insatisfação, durante o caminho profissional dentro da escola, o professor pode desempenhar um excelente trabalho, resultante da relação entre o professor, escola e as relações pertencentes a esse meio. Isso pode desencadear um ótimo processo de ensino-aprendizagem. Também deve se levar em consideração que a identidade do professor se constrói a partir da importância que cada profissional atribui à sua prática docente, por meio de uma atuação no cotidiano e das relações interpessoais estabelecidas nas escolas, sindicatos e com seus pares e outros atores do contexto escolar (Souza e Santos, 2022).

A palavra professor tem origem na ideia de "quem professa", ou seja, aquele que declara publicamente uma verdade. Verdade, nesse contexto, refere-se a fatos ou interações que correspondem à realidade, expressos de forma correta e baseados em princípios lógicos. Assim, o professor é aquele que compartilha e torna acessível determinado conhecimento ao público (Piton, 2007).

Optar pela docência não é o mesmo que escolher qualquer outra profissão, pois essa trajetória envolve inúmeros desafios, grandes responsabilidades e a ausência de políticas públicas que valorizem esse profissional. Diversos fatores podem influenciar essa escolha, como o desejo de reconhecimento social, apesar de o valor atribuído à profissão ainda ser baixo, a influência da família, o retorno financeiro relativamente rápido (uma vez que é possível atuar na área antes mesmo da conclusão do curso), a docência como mecanismo de mobilidade social, as oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho, entre outros.

Por intermédio das narrativas dos interlocutores, identificamos as informações pertinentes ao processo de construção da identidade profissional e às características que delinearão o início da caminhada na profissão, as estratégias e métodos que o docente adota para ensinar e qual a relação com sua identidade profissional.

5.1.1 O início da carreira docente e a construção da identidade profissional

O que entendemos por construir a identidade profissional? Concordamos com o conceito trazido por Pimenta (1996, p. 75):

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de

professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta à necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade.

Complementando o conceito trazido por Pimenta, concebemos a construção da identidade profissional como uma constituição individual e coletiva. O exercício do magistério vai além da simples aquisição de técnicas; exige uma reflexão crítica fundamentada nos contextos em que a prática docente ocorre, considerando os desdobramentos inerentes à atuação pedagógica (Imbernón, 2011).

Atualmente, as fronteiras que delimitam as funções dos(as) professores(as) tornaram-se difusas, sendo cada vez mais convocados a lidar com questões e problemas de natureza social que outros agentes já não conseguem solucionar (Imbernón, 2009). Essa indefinição, tanto no que diz respeito à identidade quanto às atribuições da docência, tem contribuído para um processo de desprofissionalização (Arroyo, 2013; Imbernón, 2009).

Nas narrativas dos interlocutores, é possível observar a confirmação da afirmação supracitada: a construção da identidade profissional é um processo contínuo e inacabado. Cada momento da trajetória vivida pelo docente contribui para essa construção. Nos memoriais produzidos, os interlocutores evidenciaram que, desde muito cedo, por meio da convivência com a família, com professores do ensino fundamental e médio, e por meio de experiências dentro e fora da escola, vêm formando sua identidade profissional.

Durante o ensino médio, tive grandes professores “medalhões”, considerados “show” [nomes ocultados] Todos esses professores que citei, demonstravam felicidade e entusiasmo dando aula. Até hoje, tento seguir a linha desses profissionais que tive a sorte de presenciar lecionando (**Gucci César**).

Meus pais eram professores e sempre me mostraram o quão desafiadora essa profissão podia ser. Cresci com o sentimento de ausência dos meus pais e presença dos diários e avaliações a serem corrigidas. Para fornecer uma vida tranquila e uma educação de qualidade aos filhos, meus pais trabalhavam os 3 turnos em diferentes escolas (**Brenda**).

...tive sorte de ter pelo caminho pessoas que escolheram a docência por vocação e se sentiam orgulhosos do que faziam. Após esse retrospecto, fica clara a importância que as escolas que frequentei e os professores com quem convivi desempenharam em minha vida. Foi na figura de um professor, fictício ou não, que ama o que faz e que se orgulha de sua profissão que encontrei a força para não desistir da vida e das escolhas que fiz (**Matilda**).

Fonte: Memoriais produzidos pelos interlocutores (2023).

Nessas falas, evidencia-se a influência das relações sociais na prática docente e na construção da identidade profissional. A identidade resulta dos comportamentos que refletem a combinação das características e atitudes adquiridas ao longo da vida, especialmente por meio das interações com diferentes grupos, como família, amigos e o ambiente de trabalho. Tais

relações desempenham papel fundamental no desenvolvimento da identidade ao longo do tempo.

A escolha pela carreira docente, os fatores que motivaram essa decisão, as pessoas que colaboraram nesse percurso, bem como a forma de ingresso e a permanência ou desistência da docência, constituem elementos centrais na configuração da identidade profissional dos professores em início de carreira.

Tardif (2014) firma que embora os saberes docentes dependam da atuação individual dos professores, que se dedicam a suas práticas de forma pessoal, eles também têm um caráter social. Isso porque são compartilhados entre indivíduos com uma formação comum e são construídos a partir das relações estabelecidas entre diferentes grupos. A trajetória de vida desses professores perpassam por diversas relações sociais, como narraram os interlocutores, que tem forte influência na sua trajetória profissional.

O conteúdo das narrativas dos interlocutores, identifica-se as informações pertinentes ao processo de construção da identidade profissional e as influências sofridas durante seu percurso até chegar a escolha pela docência:

Apesar de perceber dentro da minha casa como ser professor era algo desgastante, eu não deixava de admirar essa profissão. Uma das minhas brincadeiras favoritas e também estratégia para estudar os conteúdos da escola, era ensinar as minhas bonecas, replicando as aulas que havia assistido. Essa brincadeira além de trazer uma enorme satisfação, era a minha única estratégia para obter sucesso escolar, já que a dificuldade de concentração em leitura sempre foi um ponto que tornou a minha vida de estudante mais árdua... Por gostar muito de música e de tocar violão, eu me afeiçoei pela minha disciplina, que não era muito apreciada pela turma (**Brenda**).

Em março de 2021 casei, depois de 13 anos de namoro. Em setembro do mesmo ano tentei engravidar e tive uma gravidez química. No mês seguinte a gravidez deu certo. Mas infelizmente tive complicações e perdi meu filho em maio de 2022, depois de passar por mais de 40 dias internada. Depois desta perda, não sou mais a mesma pessoa. Uma parte de mim morreu também. Não me sinto completa nas minhas relações pessoais e nem profissionais. Quero demais voltar a estudar para concurso, mas ainda não consegui. É como se não houvesse um propósito maior capaz de me impulsionar para frente. (**Jane**).

Fonte: Memoriais produzidos pelos interlocutores (2023).

Brenda é uma professora que demonstra grande esmero pela profissão. A admiração que sente pelo seu trabalho se reflete em boas práticas no cotidiano da sala de aula, tratando cada aluno com gentileza e alegria. Ela mostra-se constantemente preocupada em proporcionar aulas dinâmicas e motivadoras. Por outro lado, a narrativa de Jane evidencia a diversidade dos fatores que influenciam a construção da identidade profissional. Jane afirmou que passou por uma grande perda, que resultou em mudanças profissionais que podem refletir em sua atuação em sala de aula.

Segundo Gatti (1996), a identidade profissional do professor é moldada por fatores internos e externos. A autora argumenta que esse processo ocorre no confronto entre subjetividade, a maneira como o indivíduo sente, percebe e interpreta o mundo e sua profissão, e objetividade, representada pelas estruturas sociais que, em diferentes contextos históricos e geográficos, estabelecem políticas de identidade profissional. Essas estruturas se consolidam em determinado tempo e espaço, mas também se transformam a partir das relações sociais que o indivíduo desenvolve ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Podemos observar isso analisando a afirmação de Jane:

[...] nós somos seres sociais, a gente tem todas as nossas impressões, a religiosidade, a forma como nós somos criados, a nossa cultura tudo isso é influência na nossa prática pedagógica então ele só tá de fato é isso que acontece (**Jane**).

Fonte: Roda de conversa (2023).

O interlocutor Levi foi instigado a entrar na carreira docente em decorrência de suas relações sociais dentro da Universidade Federal do Piauí, onde exerce o cargo de técnico de laboratório no Centro de Ciências da Natureza. Ao perceber o baixo conhecimento de química dos alunos, ele se sentiu estimulado a transformar essa realidade:

Como tenho contato direto com as aulas práticas do departamento de química, eu vejo como muitos alunos chegam nas salas de aula sem ter uma base da disciplina e acabam reprovando devido à dificuldade natural de um curso superior. Não é difícil entender o porquê de isso acontecer, tendo em vista que muitos são provenientes de escolas públicas e privadas que ainda são tradicionais no método de ensino da química. Essa dificuldade dos alunos me inquietou e então entendi que ser professor não é apenas chegar à frente de uma sala, escrever no quadro, falar, elaborar e corrigir prova. Vai muito além, cabe ao professor motivar os alunos com exemplos práticos, visuais e muitos outros recursos que estão disponíveis (**Levi**).

Fonte: Rodas de conversa (2023).

As histórias de vida pessoal apresentaram pontos em comum entre os interlocutores no que diz respeito à escolha da profissão, destacando-se os seguintes aspectos: inspiração na atuação de outros professores, retorno financeiro rápido e desejo de ensinar. Nos questionários, 62,5% dos participantes relataram já terem pensado em mudar de profissão, o que demonstra uma preocupação com o futuro dessa carreira. Além disso, com base nos dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) de 2015, apenas 3,3% dos estudantes brasileiros de 15 anos manifestaram o desejo de ser professores. Quando se considera especificamente os professores da Educação Básica, esse percentual cai para 2,4% (Tokarnia, 2018).

Na narrativa dos interlocutores também é possível observar como a família deseja outro caminho à docência: “*Todos em casa pensavam que eu seria advogado ou algo do tipo, por gostar de ler e pela facilidade em me expressar, contudo no dia de escolher a opção de curso na Universidade Estadual do Piauí eu decidi colocar para inglês. Nunca me arrependi dessa decisão*” (João, Memorial, 2023). No geral, a família não deseja a carreira de professor para seus entes queridos. Mesmo com a mudança positiva para o professor em comparação com anos anteriores, ainda é uma profissão vista com desvalorização e com sentimento de padecimento pela sociedade.

O questionário abordou os sentimentos dos professores no início da carreira. Os principais sentimentos relatados foram dúvida, medo, angústia e a percepção de grandes desafios. Contudo, também expressaram esperança, motivação, preparo e satisfação. É evidente que esses professores vivenciaram uma ampla gama de emoções que reformularam suas percepções acerca da profissão. Nesse momento inicial, todos os interlocutores afirmaram que as trocas com colegas de profissão são de alta relevância e contribuem significativamente para a aprendizagem docente. Esses resultados evidenciam como o convívio profissional também auxilia na formação da identidade docente.

No entendimento de Huberman (1995), o período de entrada na carreira é caracterizado por processos de adaptação e enfrentamento da nova realidade profissional, representando uma fase de descoberta e sobrevivência. À medida que o profissional adquire novos conhecimentos sobre a função, sente-se mais integrado, avançando para uma fase de estabilização.

Diante dos desafios do início, os interlocutores vão se apoiando no campo de possibilidades, como podemos ver com esta narrativa de Brenda:

É que o professor, muitas vezes, ele tem que agir, na maioria das vezes, ele precisa agir de forma imparcial, porque sempre que a gente coloca as nossas convicções em primeiro lugar, a gente perde o foco do que deve ser o nosso foco, que é o aluno, entendeu! Temos que mostrar para o aluno que ele pode até escolher o que ele vai acreditar. Digamos que a gente tem várias vertentes de pensamentos sobre várias coisas, eu também não me sentiria confortável em trabalhar a ideologia de gênero, eu poderia até mostrar: “Olha isso é algo que tem sido amplamente discutido, não é algo que eu acredito, mas vocês podem colocar esse pensamento como válido ou não”. Nós somos responsáveis diretos pela formação também do caráter dos nossos alunos e a maneira como a gente vai agir com relação a qualquer tipo de conteúdo que fere a nossa crença pessoal, vai atingir também a maneira como o aluno vai reagir e na formação do caráter desse aluno (**Brenda**).

Fonte: Rodas de conversa (2023).

O campo de possibilidades do professor, no contexto educacional contemporâneo, revela-se como um espaço dinâmico e multifacetado, marcado por desafios, mas também por amplas oportunidades de atuação pedagógica, ética e social. Nesse contexto, o professor deixa de ser apenas um transmissor de conhecimentos para assumir o papel de mediador crítico, capaz

de articular saberes, práticas e experiências em prol de uma formação integral dos estudantes. Diante da crescente valorização do acesso às tecnologias digitais e a ampliação dos debates sobre inclusão e diversidade ampliam significativamente as possibilidades de intervenção docente, exigindo constante reflexão e atualização.

Nessa perspectiva, a identidade é concebida como um jogo de processos em constante transformação, embora sustentada por um campo de possibilidades múltiplas e diversificadas, no qual o indivíduo escolhe suas ações entre as diversas alternativas que lhe são apresentadas (Agier, 2001; Hall, 1999; Sanchis, 1996; Velho, 1994).

[...] em relação essa questão da religiosidade, das nossas convicções, eu vou colocar uma situação que aconteceu comigo. Sempre no início do ano eu gosto de passar um texto pessoal, onde os alunos vão falar coisas sobre eles, é sobre o que eles gostam de fazer, e muitos textos do 7º ano que eu recebi, é de meninas se identificando como bissexuais, muitas, muitas mesmo, fiquei abismada. Nesse momento, eu não sou a professora religiosa, eu vou olhar para elas com olhar de professora, não cabe a mim julgar, a situação deles e tudo, mas acolher, aceitar como eles são. Já pensou eu receber esse texto e no dia seguinte eu falasse: “Olha gente, isso está proibido, isso não existe! Eu estaria afastando esse aluno de mim (**Jane**).

Fonte: Rodas de conversa (2023).

Nessa narrativa, a professora Jane se defronta com uma situação delicada, por ser muito religiosa e evangélica praticante, entende que a homossexualidade não existe. É uma condição criada pela pessoa. Quando estabelece uma relação com alunas que se diz bissexuais, a interlocutora Jane apresenta um dos saberes indispensáveis à prática docente, segundo Paulo Freire (1996, p. 35), que é: “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”. Freire (1996, p. 36) afirma que: “A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”.

Durante a segunda roda de conversa, os interlocutores dedicaram um tempo considerável ao debate sobre valores sociais e culturais, bem como sobre as relações sociais que influenciam a prática docente. Também foi discutida a influência da religião e sua contribuição para a construção da identidade do professor, bem como seu impacto na prática docente. O interlocutor Gucci César manifestou-se angustiado ao tratar desses temas em sala de aula, afirmando que, por vezes, fica sem ação diante dessas situações:

Então quem é da parte religiosa, tudo é ataque, quem é da parte científica, tá muito radical, porque de certa forma tem que proteger, a ciência e as pessoas não conversam mais, e aí é como se tivesse uma divisão, a parte religiosa da parte científica, eu tento manter os dois lados, mas ainda assim acontece de ficar em saia justa, aluno deixar a gente em saia justa com algumas perguntas que a gente não sabe nem como agir, toda hora tem um assunto novo acontecendo, a linguagem neutra é outra coisa que eu não me meto, por exemplo. (**Gucci César**).

Fonte: Rodas de conversa (2023).

Diante de conteúdos considerados de difícil abordagem, como ideologia de gênero, religiosidade, linguagem neutra e homossexualidade, o papel do professor assume uma dimensão ainda mais complexa e sensível, exigindo postura ética, fundamentação teórica e respeito à diversidade. Cabe ao docente atuar como mediador do conhecimento, promovendo um ambiente dialógico e acolhedor, no qual diferentes perspectivas possam ser discutidas de forma crítica, fundamentada e respeitosa. A escola, enquanto espaço formativo, não deve se omitir diante de temas contemporâneos que permeiam a vivência dos estudantes, sendo responsabilidade do professor estimular a reflexão e o pensamento crítico, evitando tanto o proselitismo quanto a omissão.

O interlocutor Gucci César afirma que tem assuntos que não opina. É da natureza da profissão professor emitir opinião, debater ideias e estimular a curiosidade do aluno. Freire (1995, p. 71) afirma que: “Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo”.

Assim, o profissional da educação deve estar preparado para lidar com essas questões de maneira pedagógica, respeitando os direitos humanos, as diretrizes curriculares e os marcos legais, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes, empáticos e comprometidos com uma sociedade plural e democrática.

O tema sobre esses assuntos perdurou por bom tempo e a temática religiosidade foi o mais comentado entre os nossos interlocutores. Segue abaixo dois trechos das narrativas sobre esse tema:

...os livros de ciências que foram adotados esse ano traz o tema da sexualidade e no final, na última página, o autor coloca essa ideologia de gênero, falando que ele aborda toda a parte biológica, afirmando que cada pessoa se compreende, se entende, ele deixa a critério do professor, se vai mais longe ou não. Eu também ficaria com receio de comentar esse tipo de assunto... a gente sabe que o aluno pode falar para o pai que é evangélico, ele pode não gostar, ele vai bater na direção, podendo ir até na Secretaria de Educação. Então a gente fica com receio de falar das nossas crenças, e a gente acaba se atrelando muito ao conteúdo. A gente deixa as nossas convicções um pouco de lado, para assim abordar todos os conteúdos (**Levi**).

Difícil! É por isso que o autor do texto* coloca que nós somos seres sociais, a gente tem todas as nossas impressões, a religiosidade, a forma como nós somos criados, a nossa cultura, tudo isso é influencia na nossa prática pedagógica (**Jane**).

Fonte: Rodas de conversa (2023).

* Texto debatido na 2ª Roda de Conversa: NÓVOA, Antonio. Profissão professor. NÓVOA, A. (org.). Profissão professor. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999 (Pág. 64 a 88).

Levi e Jane demonstraram serem bastante religiosos e pertencentes a crença evangélica. Mas os demais, também mostraram que esse fator religioso tem forte influência na

formação da sua identidade profissional. Valente (2017, p. 198) realizou um estudo sobre a presença da religiosidade na escola pública e os resultados demonstraram que “diferentemente do que se imaginava, a religião não está presente na escola de maneira explícita, mas de forma oculta e difusa, como uma forte influência na prática docente das professoras e ferindo o princípio de laicidade do Estado”.

Esse debate vem ocorrendo desde a constituição de 1891, que instituiu a separação Estado-Igreja, definindo que não haveria uma religião oficial no país e passando a responsabilidade do ensino para o Estado. Ainda hoje, a laicidade da escola permanece sendo assunto polêmico (Valente, 2017).

Gabriela Valente (2017) também debate a distinção entre os conceitos de religião e religiosidade, enquanto a religiosidade envolve a apropriação subjetiva do que é proposto pela instituição (igreja), a religião é um sistema organizado de crenças, rituais, normas e práticas que envolvem a relação do ser humano com o sagrado ou o divino. Assim, o que ocorre dentro da sala de aula não é a religião X com seus dogmas e símbolos, mas a maneira como o professor se apropria da religião que professa (religiosidade), influenciando indiretamente sua forma de ensinar.

Esse debate nos leva a refletir sobre o papel da escola e as expectativas da sociedade em relação a ela. Observa-se que a sociedade demonstra dificuldade em definir com clareza o que espera da escola, e as contradições presentes nessas expectativas contribuem para o insucesso escolar. Embora se invista na escola com o discurso de promover igualdade e democratização, impõem-se critérios de seleção baseados em padrões elitistas e etnocêntricos. As políticas educacionais apresentam uma visão integrada dos desafios, mas, na prática, são fragmentadas e conflituosas. Proclama-se uma escola humanista, voltada à realização pessoal dos estudantes, porém o sistema educacional prioriza o atendimento às demandas econômicas e sociais, orientando-se principalmente pela lógica do mercado e da inserção profissional.

Segundo Cavaco (1999), a sociedade demonstra dificuldade em definir com clareza o que espera da escola, e as contradições presentes nessas expectativas contribuem para o insucesso escolar. A autora continua afirmando que embora se invista na escola com o discurso de promover igualdade e democratização, impõem-se critérios de seleção baseados em padrões elitistas e etnocêntricos. As políticas educacionais aparentam uma visão integrada dos desafios, mas na prática são fragmentadas e conflituosas. Proclama-se uma escola humanista, voltada à realização pessoal dos estudantes, mas o sistema educacional prioriza atender às demandas econômicas e sociais, orientando-se principalmente pela lógica do mercado e da inserção profissional (Cavaco, 1999).

Nas narrativas dos interlocutores é possível observar um processo de reflexão sobre sua trajetória de vida, em que o indivíduo revela sua subjetividade e interpreta suas ações tanto no âmbito pessoal quanto coletivo, procurando entender os significados e construir sua identidade profissional. Na próxima seção vamos debater a relação entre a identidade profissional e as estratégias e métodos utilizados pelos professores em sala de aula.

5.1.2 Estratégias e métodos que o docente adota para ensinar e a relação com sua identidade profissional

Quando o professor inicia o processo de ensino em sala de aula, diversos fatores entram em jogo: suas aspirações, formação, domínio do conteúdo, conhecimento das técnicas pedagógicas, o ambiente institucional, as práticas de gestão, o clima escolar, a visão da equipe pedagógica, a organização do espaço e do tempo das atividades, a infraestrutura disponível, os equipamentos, o número de alunos, a organização e o engajamento dos estudantes, bem como seus conhecimentos prévios, vivências e experiências anteriores, e a valorização por parte da comunidade escolar. Em resumo, há uma série de variáveis que podem promover uma interação positiva, estimular o interesse e favorecer o diálogo entre os principais elementos do processo de ensino-aprendizagem: o aluno, o professor e o conhecimento.

Segundo Tardif (2010), as vivências antes da formação profissional são preponderantes nessa construção da identidade, e podemos observar isso na fala da interlocutora Matilda:

Eu posso dizer isso, Raul, porque eu tive esse caso em casa, é a questão da índole, porque motivo eu tinha e a minha mãe mesmo admite, hoje depois de anos e anos de terapia, de ter percebido o que ela fazia, ela me dizia que eu tinha todo motivo para ser uma Marginal, porque ela não me batia, ela espancava e eu chegava na escola roxa, chegava na escola desarrumada, eu tive que me arrumar cedo, porque ela teve depressão pós-parto e várias outras coisas que aconteceram na vida dela, eu entendi isso, mas tem menina ali que eles não entendem, eles querem descontar no professor, eles querem descontar nos colegas, eu era de ficar retraída na minha, quietinha até encontrar um professor que me ajudava em alguma coisa (Matilda).

Fonte: Rodas de conversa (2023).

A professora Matilda narra parte de sua vida escolar e do convívio em casa, ressaltando que essas vivências anteriores à sua formação profissional contribuíram para a construção de uma identidade docente mais empática em relação aos problemas cotidianos de seus alunos, o que impacta diretamente suas estratégias e metodologias no ambiente escolar. Ela busca sempre conversar e ajudar aqueles alunos que se mostram desafiadores. Em sua fala, percebe-se o carinho e a paciência com que trata cada um de seus estudantes. Até hoje, Matilda é retraída,

permanecendo contida em reuniões e eventos da escola, e evita tirar fotos. Contudo, dedica-se plenamente a transformar a vida de seus alunos. Matilda escuta atentamente seus educandos, buscando compreender as razões de sua resistência em aprender, muitas vezes identificando-se com eles devido às suas próprias vivências. Freire (1995) afirma que essa escuta é imprescindível para uma prática docente de sucesso:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fossemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele (Freire, 1995, p. 113).

É preocupante observar professores que adotam uma postura de distanciamento em relação aos alunos, acreditando que manter certa distância seja necessário para preservar o respeito. Contudo, como é possível transformar o pensamento de alguém com quem não se estabelece proximidade ou conhecimento? O aluno tende a respeitar o professor que demonstra interesse genuíno em compreendê-lo e apoiá-lo. Quando o docente assume o papel de julgador, o sucesso no processo de ensino-aprendizagem torna-se improvável. A prática docente realizada de forma mecânica, sem reflexão crítica ou análise dos resultados, compromete a qualidade do ensino. Além disso, atribuir exclusivamente ao aluno ou à família a responsabilidade pelo insucesso escolar revela-se uma justificativa inadequada e injusta.

Essa habilidade de escuta, é uma das competências que deve ser trabalhada desde a formação inicial, principalmente nos estágios na escola, em que o futuro professor tem a chance de enriquecer a sua identidade profissional nesse momento. Silva *et al.* (2021) realizaram um estudo sobre a mobilização de saberes docentes e o processo de construção da identidade docente de alunos de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e obteve como um dos resultados:

[...] que a identidade profissional dos licenciandos é mutável, construída de forma coletiva; depende do reconhecimento dos alunos para ser assumida e está pautada principalmente em dois saberes: os disciplinares e os experienciais. Entretanto, salientamos a importância da criação de possibilidades para o desenvolvimento dos outros saberes, no sentido de não restringir a profissão docente somente ao domínio da disciplina ou a uma atividade que dependa estritamente da prática para ser desempenhada (Silva *et al.*, 2021, p. 15).

As novas abordagens para a formação de professores afirmam que o ato de ensinar vai além de simplesmente dominar o conteúdo ou transmitir informações. Nesse contexto,

destacam a existência de um conjunto de saberes específicos e exclusivos da profissão docente, que a distingue de outras áreas e confere ao professor uma maior competência no desempenho de sua prática.

A interlocutora Rosalind Franklin demonstra na sua narrativa que nem sempre uma estratégia funciona em todas as turmas, então, muitas vezes, é necessário adaptar a prática aos seus discentes:

[...] a gente tem que fazer uma análise mais ampla quando a gente vê que uma estratégia às vezes dá certo em uma turma mas não dá para ser aplicada em outra turma, querendo ou não, são turmas diferentes e a gente acaba tendo que utilizar recursos diferentes [...] não dá para a gente comparar muito isso, então quando eu entro numa turma que eu penso que é a estratégia foi que não foi muito legal, aí eu entro na outra turma e vejo que deu certo, eu digo: “talvez o problema não seja em mim, tudo bem pensar em outra estratégia, pode ser falta de interesse daquele aluno”.

Fonte: Rodas de conversa (2023).

A professora Rosalind está consonante com Paulo Freire quando ele afirma que “Ensinar exige apreensão da realidade” (Freire, 1996, p. 68). O autor segue com sua concepção, reiterando que:

Outro saber fundamental à experiência educativa é o que diz respeito à sua natureza. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho (Freire, 1996, p. 68).

Para uma prática docente bem-sucedida, o professor precisa conhecer a realidade em que está inserido. Dessa forma, poderá realizar um planejamento adequado e conduzir o processo de ensino-aprendizagem com maiores chances de êxito. Entretanto, um dos grandes entraves para o conhecimento dos alunos e de seus contextos é o número elevado de estudantes por turma. Além disso, devido aos baixos salários, muitos professores precisam atuar em mais de uma escola para garantir o sustento próprio e de suas famílias. Conforme observado entre nossos interlocutores, 75% trabalham em mais de uma instituição.

Por se tratar de uma pesquisa que aborda as narrativas de professores, é pertinente incluir uma reflexão pessoal sobre o tema. Durante muito tempo, inclusive no início da carreira docente, atuei ministrando aulas em pelo menos três escolas, localizadas em diferentes municípios, atendendo aproximadamente 850 alunos. Diante desse cenário, surge a questão: como conhecer com qualidade a situação social e cultural de cada um desses alunos?

Nas narrativas abaixo é possível constatar as estratégias utilizadas pelos nossos interlocutores para trabalhar com turmas diversificadas e com elevado número de alunos, como é a realidade das salas de aula brasileiras:

Planejamento (nada de improvisos, pois os alunos percebem), respeito todos os meus alunos e mantenho anotações sobre eles. Elogio cada pequeno progresso e recorro a coordenação quando necessário (**Jane**).

Troca de experiências e leitura sobre os desafios (**João**).

Com relação a prática pedagógica, busco trabalhar da forma mais lúdico possível, utilizando recursos visuais e práticos, ajudando também na organização em sala de aula e nas atividades. Com relação ao domínio de sala, ainda busco estratégias eficientes para superar esse desafio (**Levi**).

Geralmente busco leituras atuais acerca das mesmas dificuldades enfrentadas por pesquisadores professores (**Matilda**).

Buscar afeto dos alunos, entender ao máximo a situação de cada um, julgar menos o comportamento deles e buscar soluções, como ter uma conversa no particular, inserir os alunos mais problemáticos no centro das atividades, desenvolver aulas práticas e sempre buscar o apoio e uma relação amigável com a gestão para que o meu conceito de educação eficiente possa ser colocado em prática (**Rosalind Franklin**).

Fonte: Rodas de conversa (2023).

No contexto narrativo dos relatos apresentados, observa-se que as estratégias utilizadas pelos interlocutores têm se mostrado eficientes e capazes de superar os desafios enfrentados no início da carreira. Os professores demonstram, em seus discursos, que lidam diariamente com situações complexas em sala de aula, como a variação na eficiência da aula entre turmas diferentes, alunos desinteressados ou com problemas familiares, e o desafio do domínio do espaço. Essas situações podem requerer novos direcionamentos no processo de ensino-aprendizagem. Ensinar, nesse sentido, consiste em buscar caminhos que possibilitem a construção do conhecimento. Freire (1996, p. 22) corrobora essa ideia ao afirmar que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Para Pimenta (1999), os saberes relacionados à experiência foram os que receberam menos atenção na formação inicial dos professores, sendo necessário atribuir-lhes um status epistemológico, pois a mobilização desses saberes representa o primeiro passo no processo de construção da identidade docente. A autora enfatiza que, ao considerar a prática docente e os saberes que ela gera, é possível superar a fragmentação tradicional dos saberes da docência e ressignificá-los no processo de formação, permitindo que o futuro profissional construa seu saber-fazer a partir de sua própria prática.

Sob essa perspectiva, é fundamental que a formação inicial ofereça oportunidades para que seus alunos desenvolvam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os capacitem a construir um saber-ser e um saber-fazer alinhados aos desafios impostos pelo processo de ensino-aprendizagem.

Durante a análise das narrativas, também se percebeu que os interlocutores têm a mesma concepção, de que a formação inicial é insuficiente em muitos aspectos:

[...] a gente sai com uma deficiência muito grande e uma lacuna muito grande, em relação hoje em dia, esses aspectos emocionais, pensamento crítico em relação a esse desenvolvimento nos alunos, a gente chega em sala, uma coisa que me aconteceu e nunca tinha me acontecido antes, em Timon em uma aula no início do ano, uma aluna começou a chorar do nada e eu não sabia o que fazer, aí os alunos falaram “Professor, ela tá tendo uma crise de ansiedade”, eu não tenho pessoas ao meu redor que tem crise de ansiedade, provavelmente devem ter ansiedade, mas eu nunca tinha visto... Eu fiquei pensando: “Cara nunca me falaram isso na universidade, que iria acontecer isso, que a criança iria chorar do nada” [...] Eu acho que na formação [inicial] e nas formações [continuadas] deveriam focar muito na prática (**João**).

Fonte: Rodas de conversa (2023).

Nesse caso, o professor João não havia vivenciado nenhuma situação semelhante, nem mesmo fora do ambiente escolar, o que resultou na falta de uma ação efetiva diante do ocorrido. Isso evidencia mais uma lacuna nas formações docentes. São diversas as situações que o professor enfrenta e que nunca foram debatidas durante sua formação inicial, tampouco na formação continuada. Esses episódios podem contribuir significativamente para o adoecimento do professor, conforme relatado pela interlocutora Rosalind Franklin:

[...] Também temos os nossos problemas, nem todo dia a gente está bem, como é que a gente vai lidar? Parece uma coisa, ontem eu estava péssima, eu fui trabalhar porque eu tinha que cumprir minha obrigação, eu tinha que ensaiar e fui, mas eu não estava bem, e aí ela chega para mim e fala: “Professora, não falei com você no dia anterior por causa disso e disso”, aí ela contou a história todinha, aí internamente fiquei: “Meu Deus, como que eu vou ajudar essa menina? Nem eu estou bem nesse momento”. E aí eu chorei junto com ela porque as duas estavam mal, mas eu fiquei numa situação, como eu vou ajudar nesse momento? [...] pelo afeto que a gente cria pela nossa profissão, que já direciona para isso, a gente resolve os problemas dos alunos, mas tem a gente também ,será que a gente vai conseguir resolver aquele problema porque o nosso psicológico como fica? (**Rosalind Franlin**).

Fonte: Rodas de conversa (2023).

Na análise das narrativas, manifesta-se o desejo dos professores em início de carreira por um desenvolvimento profissional que ofereça contribuições para o bom exercício da prática docente. O desenvolvimento profissional e a construção da identidade dos professores iniciantes são processos contínuos e interconectados. Investir nesses aspectos não apenas aprimora a qualidade do ensino, mas também fortalece a autoconfiança e o compromisso dos docentes com a profissão. Na próxima seção, abordaremos o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, tema recorrente em suas falas durante esta pesquisa. Além disso, discutiremos a formação continuada como uma estratégia essencial para contribuir com o desenvolvimento desses educadores.

5.2 Categoria 2: Professores iniciantes: o processo de desenvolvimento profissional docente.

Para que seja atendido o artigo 2º da Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional que diz: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, p. 01), exige-se dos professores um esforço redobrado de conhecimento, compromisso, ética e motivação. Marcelo García (2009, p. 8) afirma que:

Sendo assim, para os docentes, ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender.

Atualmente, para que o professor obtenha sucesso no processo de ensino-aprendizagem, são necessários diversos atributos, pois o aluno do século XXI exige uma aula mais atrativa e dinâmica, adequada ao contexto em que vive, caracterizado por uma sociedade marcada pela modernidade líquida (Bauman, 2001). O discente está constantemente exposto a uma grande quantidade de informações, muitas das quais falsas; se não forem devidamente esclarecidas, essas informações incorretas podem ser incorporadas à sua visão de mundo. Dessa forma, o papel do docente é buscar meios para mediar a relação entre o educando e o conhecimento verídico, fundamentado e aprovado pela comunidade científica.

Esses atributos necessários ao professor do século XXI devem ser desenvolvidos na formação inicial e continuada. É muito importante utilizar o momento da formação continuada para debater os desafios do cotidiano. Na sequência demonstramos as narrativas dos interlocutores que mostram o ponto de vista em relação as respectivas formações:

Só para complementar sobre as formações, participo desde o ano passado da formação de ciências, e aí é como as meninas já falaram, para um professor que está iniciando na rede, é muito bom, no meu caso, como eu não tinha experiência em sala de aula, minha experiência era com o ensino superior, na educação básica não, aí a formação foi muito importante mesmo, pela questão de como abordar os conteúdos, de que precisa ser abordado, a troca de experiência com os colegas é muito importante, porque, por exemplo, cheguei e não tinha conhecimento da realidade do 6º ano, e aí eu vi aquele aluno indisciplinado, uma turma que conversa muito, aluno que não tem interesse, não sabe ler e escrever, que a gente recebe no 6º ano com esses problemas. Aí com a troca com os colegas eu vi que não é algo pontual, é realmente um problema da rede, e aí a gente se tranquiliza mais para poder estar trabalhando, mas isso no primeiro ano! Agora no segundo ano de formação, o que eu percebi, é que as instruções são as mesmas do ano passado e foram informados no ano passado e estão sendo repetidas esse ano, e aí a gente fica assim, como as meninas falaram, será se vem algo novo? A gente compartilhou no ano passado algumas coisas que outros professores colocaram na formação de ciências, que estão utilizando, mas a formação em si, a formadora não traz nada de diferente e aí acaba que caindo na rotina. Então no primeiro ano foi muito bom muito legal ajudou bastante agora no segundo a gente já fica até triste (Levi).

Eu vou falar por experiência de formações da SEMEC (Teresina) e da SEMED (Timon), eu acredito que para o professor que está entrando na rede é bem válida essas formações, para eles terem uma orientação geral, mas para quem já está algum tempo, essas formações não acrescentam em nada, sinceramente, eu só vou para essas formações porque enfim, de uma certa maneira somos obrigados, o formato dessa formação deveria ser modificado (**Jane**).

Fonte: Rodas de conversa (2023).

Durante as narrativas, Jane e Levi destacaram que as formações continuadas não têm utilidade para ajudá-los na prática docente. Pois tratam a mesma coisa todo ano e não se atentam em resolver os problemas do cotidiano. Os professores até relatam os problemas, mas não são debatidos, se tornando um momento de lamentações e de instruções para as próximas aulas.

A gente tem o subterfúgio, o alicerce do que a gente vai ensinar, se constitui no saber que a gente traz, porém quando a gente chega na hora da prática e isso se mostra inviável pelas mais variadas razões, aí é onde a gente percebe que o que a gente aprendeu com a formação que a gente teve na faculdade não é necessariamente aquilo que vai funcionar na realidade (**Gilmour**).

Fonte: Rodas de conversa (2023).

Gilmour, traz a sua visão da formação inicial, que é compartilhada por muitos professores brasileiros, de que o conhecimento adquirido no Ensino Superior não ajuda muito na hora da prática, devido ao distanciamento entre o que é tratado na universidade e a realidade na escola.

A afirmação de Gilmour está em consonância com António Nóvoa (1999), quando afirma que a formação inicial é insuficiente e precisa ser repensada, pois tem uma aplicação mais forte nos aspectos técnicos em detrimento das dimensões pessoais e culturais. A graduação acaba sendo muito conteudista, como é percebida nas narrativas abaixo:

Na verdade, eu vejo assim, a nossa formação é muito conteudista. Olha o que acontece, quando a gente é jogado na sala de aula, a gente se depara com questões sociais, e que a gente não aprendeu por meio desses conteúdos na universidade. Então é por que o texto coloca que o professor vai agir conforme a ética dele, conforme a construção cultural dele, social, religiosa, e aí o conteúdo fica de lado. Porque, de fato, esses conteúdos não vão resolver esses conflitos sociais de sala de aula (**Jane**).

[...]a gente não aprende na universidade não quem entra achando que você vai estudar gramática nas Letras, está extremamente enganado, como eu me enganei (**Matilda**).

Fonte: Rodas de conversa (2023).

Matilde ainda traz outro fato, que em seu curso de Letras, não foi debatido nem mesmo os conteúdos da sua própria disciplina. Afirmou que se debate, na sua grande maioria, outros conteúdos de linguística, que não são trabalhados na Educação Básica.

Eu acho que você foi bem orientado, porque eu não recebi foi nada, nem aquela história de que tu não pode ficar de costas para os meninos, virar totalmente para o quadro, se eu aprendi, também foi na raça [...] meu amor, nada soube, orientação nenhuma, o meu curso era licenciatura, mas era muito mais bacharelado do que licenciatura, porque tinha mais disciplina de pesquisa, praticamente não teve disciplina pedagógica, era muito superficial [...] a teoria e a prática totalmente diferente, aí a minha esperança foi no estágio, mas quando eu fui fazer meu estágio eu peguei uma péssima professora (**Rosalind Franklin**).

[...] a gente deveria ter essa continuada e lá na inicial, elas deveriam focar muito na prática, mas a prática real, porque a prática no mundo de magia, onde: “Olha, vamos aqui pegar Paulo Freire né, o professor Libertador, criativo, faça isso aí!” Mas só que assim, estamos falando do Paulo Freire, lá tempo atrás, e hoje que o aluno tem essas crises de ansiedade, que tem depressão, o aluno que não consegue se concentrar, diagnosticado com TOD*, com TDAH*, tudo enquanto, né, cadê o complemento dessa lacuna? Cadê o complemento da lacuna de que como é que eu vou trabalhar com esses alunos? Tipo assim, algo que se falava por alto mas ninguém nunca chegou na graduação durante essas disciplinas, principalmente da parte pedagógica e didática de dizer assim: “Olha, você tem uma turma que os alunos estão com alguns problemas relacionado a saúde mental o que que você vai fazer ó tá aqui as estratégias.” Eu não lembro de ninguém ter falado isso, então isso aí tem demais, acho que falta muito (**João**).

Fonte: Rodas de conversa (2023).

*Segundo Brites (2025), o Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) é uma condição comportamental que se manifesta em crianças e adolescentes, caracterizada por um padrão persistente de desobediência, desafio e comportamento hostil em relação a figuras de autoridade.

**Segundo Brites (2025), o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurológico e comportamental que afeta milhões de crianças e adolescentes em todo o mundo. Conforme observado por especialistas, ele se manifesta como um padrão repetitivo de desatenção, hiperatividade e/ou impulsividade que afetam o desempenho escolar, social e familiar.

Os interlocutores João e Rosalind Franklin demonstram que, além do saber do conhecimento (Pimenta, 2012) ou dos saberes disciplinares (Tardif, 2010; Gautier et al., 1998), é de substancial importância que o professor possua saberes pedagógicos. O professor João revela-se angustiado diante da situação de alguns alunos e questiona quais estratégias utilizar para que eles aprendam o conteúdo. Ele sente falta da formação pedagógica em seu curso, assim como a professora Rosalind, que afirma ter tido “praticamente nenhuma disciplina pedagógica”. Essas narrativas constituem críticas contundentes, as quais são também fundamentadas na literatura; diversos pesquisadores da área, como Pimenta (1999), Nóvoa (1999), Marcelo García (1999), Freire (1996) e Formosinho (2009), já debateram esse tema e chegaram a conclusões semelhantes. Portanto, por que ainda não se revisaram os currículos dos cursos de licenciatura? O que impede uma maior aproximação entre a escola e o local de formação dos professores?

As professoras de Língua Portuguesa, Jane e Matilda, afirmam que não aprenderam na universidade nem o conteúdo da disciplina que ministram, nem os aspectos pedagógicos, o que evidencia um distanciamento ainda maior em relação à realidade da escola. Jane destaca a relevância das questões sociais ao afirmar que “a gente é jogado na sala de aula, a gente se depara com questões sociais”. Essa dimensão, presente no ambiente escolar, é pouco debatida tanto na formação inicial quanto na continuada, apesar de sua importância e da influência significativa no processo de ensino-aprendizagem.

Diehl e Carlotto (2024) estudaram os estressores ocupacionais em professores dos diferentes níveis de ensino, as autoras concluíram que questões sociais tem um elevado peso no processo de ensino e aprendizagem, se configurando como estressores ocupacionais nos docentes. Os resultados evidenciaram que “no ensino infantil, a falta de compromisso da família com a educação dos filhos, agressividade dos pais e sentimentos de desvalorização; no ensino fundamental, desrespeito e violência dos pais com os filhos, que reflete em problemas de comportamento na escola; no ensino médio, sobrecarga laboral e sentimentos de fracasso; na graduação, problemas de relacionamento com colegas e excesso de reuniões; e na pós-graduação, sobrecarga e ausência de sentido do trabalho” (p. 1, Diehl e Carlotto, 2024). As autoras concluíram que: “Esforços devem ser ampliados para promover as competências sociais e emocionais dos professores e assim, causar efeitos significativos na sua saúde e na qualidade da educação” (Diehl e Carlotto, 2024, p. 1).

É inequívoco e fundamentado o que a interlocutora Jane afirma sobre a necessidade de uma abordagem social nas formações docentes, especialmente na graduação. Os professores frequentemente se deparam com diversos problemas sociais, e muitas vezes não sabem como proceder, sobretudo os iniciantes na profissão. Como ensinar uma criança que sofre violência doméstica, que foi vítima de abuso recentemente ou que foi agredida pelo pai em decorrência do alcoolismo? São inúmeros os desafios sociais que não são discutidos adequadamente, nem mesmo em reuniões escolares. Geralmente, nesses encontros, mencionam-se esses casos, mas não se debate como agir em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Muitas vezes, a orientação dada é simplesmente deixar o aluno em silêncio e “atribuir” uma nota, enquanto o “bichinho” passa por aquele momento difícil.

Também é urgente o desenvolvimento de políticas públicas que ajudem a escola a lidar com esses problemas sociais. É óbvio que o professor não vai conseguir resolver sozinho. Também é óbvio que não se deve culpar somente o professor quando ocorre o insucesso escolar. O docente deve estar a todo momento buscando o seu aprimoramento para lidar com um ambiente e com uma missão tão complexos. Na próxima subseção vamos debater sobre a ressignificação da prática docente.

5.2.1 O desenvolvimento profissional e a ressignificação da prática docente

Ao abordarmos o tema do desenvolvimento profissional no momento de entrada na carreira docente, questionamos os interlocutores sobre as possibilidades formativas e de aprendizado disponíveis. A maioria respondeu que os quatro momentos a seguir tiveram grande importância em seu desenvolvimento: leituras realizadas por interesse próprio; trocas com

colegas em momentos organizados pela escola; trocas com colegas em momentos espontâneos, buscados pelo próprio professor; e cursos realizados por iniciativa própria (Questionário aplicado, 2023). Percebe-se que a formação continuada oficial, promovida pela Secretaria de Educação e pela escola, não foi mencionada como fonte significativa de aprendizado pelos interlocutores.

Atualmente, na cidade de Timon, as formações continuadas ocorrem mensalmente, organizadas por componente curricular pela SEMED. No entanto, como são voltadas para todos os professores de determinada disciplina, não contemplam o contexto específico da escola de cada docente. Por essa razão, Marcelo García (1999) defende que a escola deve ser a “unidade básica de mudança e formação”, sendo no local de atuação que o professor deve vivenciar o processo de formação continuada.

Também utilizamos o questionário para questionar os interlocutores sobre o que faltou nas formações para que elas atendessem as suas necessidades, as respostas contam no Quadro 7.

Quadro 7 – Respostas dos interlocutores sobre o que faltam nas formações continuadas.

INTERLOCUTOR	Questão: O que você acha que deveria ser contemplado nas formações para atender as necessidades dos professores iniciantes?
Brenda	-Manejo de sala de aula e atividades lúdicas para alunos maiores.
Gilmour	-Mais discussões sobre como lidar com as deficiências dos alunos em relação aos conteúdos que eles já deveriam saber para que possam proceder ao conteúdo adequado ao ano.
Gucci César	-Fortalecimento das práticas didáticas inovadoras.
Jane	-Apresentar exemplos práticos de sala de aula com suas respectivas soluções ou possíveis soluções.
João	- Prática e metodologias que podem ser utilizadas para controle, domínio e gestão de sala de aula, no que diz respeito ao comportamento dos alunos; - Capacitação em relação aos alunos especiais e produção de materiais para eles. - Com trabalhar os alunos com ansiedades.
Levi	- Sugestões de como desenvolver a aula entre outras formas. Sinto que poderia ser abordado métodos que possam auxiliar no domínio de sala.
Matilda	Além das dificuldades na prática em relação ao planejamento e execução, creio que deveriam contemplar: habilidades socioemocionais com foco no professor e aplicação em sala com alunos, e palestras com profissionais da área de psicologia, mediação de conflitos.
Rosalind Franklin	- Sempre levar estratégias de domínio de sala de aula, propostas de atividade para aprender a atenção do aluno e sugestão de metodologias ativas que possam trabalhar o conteúdo de maneira mais dinâmica e proveitosa. Isso ajudaria muito quem está iniciando e que possa estar inseguro com os desafios que irá enfrentar.

Fonte: Questionários (2023).

Observa-se que a maioria das sugestões estão relacionadas ao chão da escola, e sobretudo a gestão da sala de aula, em acordo com Marcelo García (1999), que afirma que a formação continuada deve partir do contexto escolar. Os interlocutores sentem falta justamente

disso, de uma formação voltada para o contexto escolar. Com relação a eventos que ocorrem na escola, a maioria dos interlocutores afirmaram que tem alto ou médio aprendizado com: planejamentos em geral; devolutivas da direção e devolutivas da coordenação. Isso nos mostra a importância do *feedback* do corpo diretivo da escola aos professores, sempre de forma cordial e construtiva.

Nesse direcionamento veremos, nos trechos narrativos a seguir, como os professores aprendem com a experiência e com as trocas com os colegas. Ratificando o que Schon (2000) defende, que a prática é um espaço fértil para a reflexão, pois permite que o profissional questione a realidade pedagógica, refletindo sobre ela e ajustando suas ações para construir e reconstruir seu papel como docente.

Hoje eu resolvi levar uma caixa de som e microfone para sala de aula para pegar a leitura dos meninos, hoje eu fiquei assim muito feliz porque a Mirela*, que é uma aluna repetente, pela primeira vez, ela leu um texto na minha aula, só por causa do microfone minha gente, ela pegou o microfone e falou: “Professora eu quero ler”. Eu fiquei encantada, quer dizer, um recurso, uma estratégia e aí eu consegui tocar essa aluna que desde o ano passado se quer ouvi a voz dela em uma leitura (**Jane**).

[...] também tem colega que conversa com a gente de outras áreas, a gente vai tentando conversar um com o outro para incentivar a leitura, eu com a professora Aparecida*, por exemplo, de manhã a gente tentando trabalhar ela tá trabalhando Grécia e Roma, eu também tento puxar para o meu [...] isso é uma coisa que ajuda também nosso trabalho né, porque às vezes você chega lá triste na escola, você sai de casa com algum problema e receber do colega assim um acolhimento um sorriso, uma brincadeira, às vezes naquele momento ali na sala dos professores a gente esquece, embora depois na sala de aula, a gente se depara de novo com problema e absorva os dos meninos, mas pelo menos a gente teve aquele momentinho ali de acolhimento de descontração de abraço, mesmo abraçando e é importante para a gente (**Matilda**).

Mas eu tento entender o desinteresse associado ao quê? porque realmente pode ter aqueles alunos que ele tem tudo e ainda não aproveita. Mas o que eu vejo que boa parte dele se a gente for olhar o porquê tem um fator principal ali, é onde eu sempre procuro chegar, entendeu? Às vezes, é só interesse mesmo (**Rosalind Franklin**).

Fonte: Rodas de conversa (2023).

* Nome fictício.

Podemos observar nos discursos dos professores, que a discussão sobre a ação docente em grupo favorece a aprendizagem e a interação entre os pares, possibilitando a formação por meio da reflexão sobre a prática e contribuindo para o desenvolvimento profissional tanto individual quanto coletivo dos professores. A professora Jane afirma que após diversas tentativas e estratégias com uma determinada turma e aluna, ela conseguiu que sucesso em seu objetivo, desempenhando bem a sua função profissional, que é ser o mediador entre o conhecimento e o discente. A ação de Jane tem fundamento em Paulo Freire:

Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se "aproximar" dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso "bancário" meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superficialmente

feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (Freire, 1996, p. 26).

Nessa assertiva de Paulo Freire, ele toca em uma das habilidades primordiais necessária ao professor, que é a criatividade do docente em chegar ao discente, de apresentar o conteúdo, de envolvê-lo no conteúdo, realmente, não há limite para o tratamento do objeto ou do conteúdo.

No discurso da professora Rosalind Franklin, evidencia-se outra habilidade imprescindível à ação docente, relacionada à dimensão “Relação Interpessoal” de Vasconcellos (2012), discutida na categoria 01. A aproximação entre professor e aluno é fundamental, assim como o conhecimento profundo do objeto de ensino, elementos essenciais para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Rosalind afirma que procura compreender as causas da falta de interesse de seus alunos e utiliza esse conhecimento para motivá-los a alcançar êxito escolar. Essa proximidade com os estudantes lhe confere prestígio, respeito e admiração, inclusive por parte daqueles que representam desafios para outros professores. No final de 2024, a professora Rosalind foi escolhida pelos alunos do 9º ano para ser madrinha na formatura, o que reforça a qualidade dessa relação e seu impacto positivo na prática docente.

Freire (1996) assina essa ação de Rosalind, pois ele afirma que “Ensinar exige querer bem aos educandos” (p. 141) e reitera:

Preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade.

Isso deveria ser concordante entre os professores, a necessidade de se aproximar do objeto que será trabalhado, muitas vezes, por vários anos, estreitar a relação com seus alunos faz parte da natureza humana. Como manter o distanciamento do aluno e ter sucesso na prática? As anotações sobre os alunos devem andar debaixo do braço do professor na hora de planejar, ensinar e se relacionar com eles. Com essa ação o sucesso na prática é muito mais fácil.

5.3 Categoria 3: Necessidades formativas no momento de ingresso na profissão dos professores iniciantes.

Nesta seção, propomo-nos inicialmente a identificar e analisar as necessidades formativas dos professores, atendendo a uma das questões norteadoras deste estudo: *quais são as principais*

necessidades formativas e os desafios enfrentados por professores iniciantes? Entretanto, os dados da pesquisa evidenciam que, além das necessidades formativas, os professores iniciantes possuem outras demandas mais amplas relacionadas à profissão, à prática docente, ao processo de ensino-aprendizagem e às condições de trabalho, que precisam ser compreendidas, estudadas e solucionadas para que a própria formação continuada possa ocorrer e o processo de ensino-aprendizagem se efetive nas salas de aula da rede municipal de ensino de Timon-MA. Dessa forma, nossas análises focalizam tanto as necessidades formativas quanto aquelas relacionadas à inserção profissional dos professores iniciantes.

Para iniciar a discussão, reiteramos que necessidades formativas e professores iniciantes constituem temática incipiente nas produções científicas. Segundo Bandeira (2021), nas produções da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) entre os anos de 2007 e 2012 e da Revista Brasileira de Educação – RBE (2006 a 2012), somente 1,83% das produções mencionavam as necessidades formativas, e 1,37% os professores iniciantes. Na produção do PPGEd/UFPI (2010 a 2019), 3,52% apresentam a categoria necessidades formativas. As narrativas de professores iniciantes são de extrema importância para a compreensão da prática docente e pode ajudar na inserção dos novos docentes na profissão sem grandes entraves e consternação (Bandeira, 2021).

Uma necessidade formativa bem forte na fala dos interlocutores foi em relação ao currículo:

Quem trabalha em outras escolas acaba vendo que até a questão cronológica dos conteúdos muitas vezes não é a mesma. Embora tenha uma diretriz para os conteúdos, muitas vezes eles não são colocados da mesma forma no 9º ano, por exemplo, tem livro que eu coloco Ásia em primeiro né, e tem livro que eu vou ver, Ásia lá atrás e aí tem uma distorção, muitas vezes acontece que a gente vai utilizar o nosso bom senso e achar o que é mais importante para o aluno aí vem nossas convicções mas é aquela coisa, acho que se todo o professor for colocar suas convicções em primeiro plano a educação fica muito distorcida, deve-se usar o bom-senso determinado período [...] cada sala tem uma individualidade, por exemplo, a gente tem quatro salas de 9º ano, em cada sala o andamento do mesmo conteúdo é diferente, o aprofundamento é diferente, então embora a gente saiba que o conteúdo é pragmático e rígido, a gente vai ter um olhar diferente em cada sala e aí eu acho que o professor pode de certa forma usar a sensibilidade um pouquinho mais (**Gucci César**).

Eu sempre tenho esse medo de um aluno chegar lá na frente e dizer que nunca viu isso ou nunca ninguém me ensinou isso. Os alunos quando chegarem no Ensino Médio devem ter uma bagagem, e se eles chegarem lá e disserem que nunca viu determinado assunto? Isso é preocupação que eu tenho na hora decidir os conteúdos (**Gilmour**).

[...] a SEMED até faz as formações para os professores, mas de inglês nunca teve. Como a gente pode debater sobre o currículo se não tem uma formação. Como trazer novas ideias, trocas entre os colegas, aí a gente fica só no teórico, tudo isso atrapalha o desenvolvimento do professor (**Brenda**).

Fonte: Rodas de conversa (2023).

Na escola privada tem um universo de pessoas da família, é juiz, é um promotor, é advogado, é um médico, então eles querem o tempo todo dizer para a gente qual conteúdo trabalhar em sala de aula e como trabalhar, então se torna muito mais complicado essa nossa autonomia na escola particular, a escola pública não tem tanto disso porque não há essa participação efetiva da família no aprendizado, é uma luta constante, envolver a família (**Jane**).

Fonte: Rodas de conversa (2023).

Nas falas dos nossos interlocutores, é notório a preocupação com o currículo, como o aluno vai chegar na próxima série, qual o mais importante. Pode-se observar que manifestaram a falta de autonomia para adaptar os conteúdos aos seus alunos. Apesar que no documento da BNCC consta 86 vezes a palavra “autonomia” e preconiza a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas, os professores se sentem engessado.

Gimeno Sacristán (2013, p.16) afirma que “o currículo também tem o sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo”. O pensamento e o sentimento dos interlocutores se fundamentam em Sacristán (2013, p.16) quando afirma que “o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade. Também afirma que:

O currículo proporciona uma ordem por meio da regulação do conteúdo da aprendizagem e ensino na escolarização moderna, uma construção útil para organizar aquilo do qual deve se ocupar a escolarização e aquilo que deverá ser aprendido. À capacidade reguladora do currículo foram agregados os conceitos de classe, grau e método, cujas histórias estão entrelaçadas, formando todo o dispositivo para normalização do que era ensinado ou deveria ser ensinado, como fazê-lo, e, uma vez que se fazia uma opção, também ficava determinado aquilo que não se podia ou não se deveria ensinar e nem aprender (Sacristán, 2013, p. 19).

Na reflexão de Sacristán e nas narrativas dos interlocutores, é explícita a carência de debate sobre esse tema, tão crucial para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, nas formações inicial e continuada. Os professores clamam por ser incluídos nesse debate, pois estão cansados de serem tratados como meros executores técnicos. Quando se trata da entrada na profissão, essa situação torna-se ainda mais angustiante.

De acordo com a análise das narrativas, o professor iniciante precisa basear-se em suas convicções para refletir e tomar decisões sobre o currículo, pois a utilização da teoria é limitada, o debate acadêmico sobre esse tema geralmente é superficial e distante da prática. Além disso, por estar recém-ingressado na profissão, o professor frequentemente não conta com apoio, já que é difícil encontrar colegas mais experientes para discutir o currículo; e, mesmo quando isso

ocorre, esses colegas têm pouca capacidade de intervir, limitando-se, em geral, a oferecer conforto.

A formação continuada configura-se como um espaço importante para o debate desse tema, pois possibilita o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, promove reflexões sobre a prática docente, incentiva a troca de experiências e fortalece a autonomia profissional. Dessa forma, torna-se um instrumento indispensável para a implementação de um currículo significativo e alinhado às necessidades dos estudantes.

Uma segunda necessidade formativa abordada pelos interlocutores foi o conflito entre ciência e crença religiosa dentro da sala de aula:

Com relação a essa questão da evolução, sou professor do 6ºA, [...], a gente estudou as teorias da evolução e do criacionismo, e uma aluna me perguntou em qual eu acreditava. Aí eu fiz essa separação, eu disse: “O que a ciência diz é o evolucionismo, o que eu acredito é o criacionismo, o que vou passar para vocês, é o que a disciplina exige, é a ciência, então eu ensino o que a ciência diz, mas se você perguntar em que eu acredito, eu acredito nisso, eu faço essa separação, deixar bem claro. A gente ensina, mas a crença é diferente, eu acho que é isso, é por esse caminho (**Levi**).

Isso é muito difícil, quando entra a questão da religiosidade. Então, por exemplo, eu sou evangélica mas eu não sou aquela evangélica ferrenha, como alguns que são bem conservadores. Se me colocassem para organizar o *Halloween*, não daria certo. Primeiro, porque independente de eu ser evangélica ou não, nunca gostei de filme de terror, ou de bruxa, dessas coisas, então eu acho assustador, e pelo fato de a gente ser evangélica, a gente tem uma visão bem diferente em relação a festa de *Halloween*, então me colocar para organizar uma festa de *Halloween*, não daria certo e não teria como eu simplesmente pegar isso e separar religiosidade, só para organizar essa festa de *Halloween*, porque eu estaria fazendo algo que eu não acredito e não apoio. Agora em relação ao conteúdo de sala de aula, como você mesmo bem colocou daria para fazer essa separação mas se uma pessoa que realmente é extremamente religiosa, ela não admite isso (**Jane**).

[...] na aula de *Halloween* eu tenho muito cuidado com isso, porque tem muitos alunos evangélicos ali e eu peço para eles não faltarem porque eu digo: nós não vamos cultuar a gente vai aprender vocabulário que tá relacionado a essa data, é uma data cultural dos povos que cuja língua a gente estuda, então é importante a gente conhecer sobre isso, mas não quer dizer que você vai acreditar e se você não quiser participar fantasiado, não é obrigado, você pode vir de farda, vem apenas conhecer sobre, e aí você julga o que isso serve para você ou não. [...] É que o professor muitas vezes ele tem que agir de forma imparcial, porque sempre que a gente coloca as nossas convicções em primeiro lugar a gente perde o foco do que deve ser o nosso foco, que é o aluno, entendeu? Temos que mostrar para o aluno, aí ele pode até escolher o que ele vai acreditar. Digamos que a gente tem várias vertentes de pensamentos sobre várias coisas, eu também não me sentiria confortável em trabalhar a ideologia de gênero eu poderia até mostrar, olha isso é algo que tem sido amplamente discutido não é algo que eu acredito, mas vocês podem colocar esse pensamento como válido, ou não, nós somos responsáveis diretos pela formação também do caráter dos nossos alunos, e a maneira como a gente vai agir com relação a qualquer tipo de conteúdo, que fere a nossa a nossa crença pessoal, vai atingir também a maneira como o aluno vai reagir e também na formação do caráter desse aluno (**Brenda**).

Fonte: Rodas de conversa (2023)

No segundo encontro da roda de conversa, foi destinado um tempo significativo ao debate sobre o tema Ciência e Crença Religiosa, especialmente em relação a conteúdos como a teoria da evolução de Charles Darwin e a ideologia de gênero, que podem confrontar os

ensinamentos bíblicos. O professor Levi afirma categoricamente que não acredita na teoria evolucionista, uma das principais teorias de seu componente curricular. Embora afirme fazer uma separação entre suas crenças pessoais e o conteúdo que ensina, ele admite que expressa aos alunos sua descrença na teoria. Como se organiza o entendimento desse conteúdo na mente dos alunos que percebem que o professor não acredita naquilo que ensina? Como debater um tema no qual não se acredita? Como estimular a curiosidade dos alunos se o próprio professor não reconhece significado no conteúdo? Como despertar o prazer em aprender nessa situação?

Leal *et al.* (2016, p. 235) afirmam que “parte significativa de estudantes, de diversos níveis, e mesmo professores das ciências, apresentam uma visão simplista da relação entre ciência e religião”. Os autores chamam a atenção para o debate sobre esse conflito na formação inicial e continuada, para que o professor tenha argumentos sólidos e pedagógicos para utilizar em sala de aula. Os autores ainda sugerem que ciência e religião não devem ser vistas como opositoras, adversárias e contraditória.

Situações como as narradas pelos interlocutores evidenciam a necessidade formativa relacionada à ausência de debate na academia e nas formações continuadas, o que ocasiona diversos prejuízos no processo de ensino-aprendizagem. Destaca-se, especialmente, a questão do conflito acerca da discussão de gênero, tema que também confronta crenças religiosas que defendem que Deus criou apenas o homem e a mulher, e que veem a ideologia de gênero como uma afronta à família e como um pânico moral.

Sem adentrar no debate conceitual sobre esses termos, siglas e suas diversas interpretações, este estudo se volta para a necessidade formativa do professor que enfrentará tais discussões em sala de aula. Como professor, já presenciei diversos conflitos envolvendo professores e alunos homossexuais, motivados por diferentes razões. Um exemplo foi o conflito gerado pela recusa de um professor em chamar um aluno pelo seu nome social. Também observei professores que evitam responder questionamentos de alunos sobre ideologia de gênero e diferenças entre sexo biológico, chegando a afirmar que não discutem tais temas. Em uma das falas dos interlocutores, fica evidente que esse conteúdo é “pulado”, mesmo quando o professor leciona o componente de ciências, que aborda esses temas.

O Observatório de Mortes e Violências LGBTI+ no Brasil (2023) divulgou que no ano de 2023 ocorreram 230 mortes LGBT de forma violenta no país. Dessas mortes, 184 foram assassinatos, 18 suicídios e 28 outras causas. Uma morte a cada 38 horas. Já tivemos anos mais violentos como mostra a figura 9.

Figura 9: Número de mortes violentas de LGBTI+ no Brasil entre 2000 a 2023.



Fonte: ACONTECE LGBTI+, Grupo Gay da Bahia, Observatório de Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil, 2023.

A ausência de debate na formação inicial e continuada ocasiona uma necessidade formativa importante para o professor do século XXI, que por consequência ocasiona também a ausência desse debate nas escolas sobre esse tema. Será se isso tem alguma relação com esses números relacionados a LGBTIfobia? A academia e a escola não seria o ambiente propício para esse debate? Ou é só da conta da família? E se a família não possui instrução para isso? Se a escola e a família se eximirem de debater esse tema, quem o abordará?

Uma terceira necessidade formativa que surgiu nas narrativas dos nossos interlocutores foi em relação a como lidar com a falta de interesse do aluno:

[...] eu iria ficar recluso hoje, não iria participar muito por frustração, primeiro que eu estou com a garganta completamente arrasada aqui de tanto falar alto, tem que falar alto para ver se eles ouviam, mas o que aconteceu lá [sala de aula], a impressão que eu tive como profissional foi que de a gente não ter controle, a gente não conseguir. Por mais que você vá preparado com conteúdo na ponta da língua, com uma atividade projetada para a realidade deles, hoje era uma atividade exclusivamente para realização da prova, para quando eles chegassem na prova, ele sentir que foi a mesma coisa, mas a sensação que eu tive foi que eles tivessem decidido que aquela aula não iria acontecer. Parece que um estava em sintonia com o outro, nós não vamos deixar essa aula acontecer, o que eu puder fazer eu vou fazer, eu vou levar quantas pessoas eu puder junto, vou atrapalhar o máximo que eu puder e quando alguém me repreender vou ficar com deboche, com conversinha, com gracinha sorrindo (**Gilmour**).

Fonte: Rodas de conversa (2023).

Gilmour demonstra uma frustração que despertou um sentimento de padecimento em todos envolvidos na conversa, pois todos já haviam passado por isso. O que nos faz questionar: O que pode desencadear de prejuízo físico e psicológico no professor principiante em situações como essa? A importante troca entre pares atenua esse sentimento tão avassalador que vem cada vez mais presente nas conversas docentes.

O desânimo de Gilmour representa o sentimento de muitos professores diante do crescente desinteresse dos alunos, fenômeno que se torna uma realidade preocupante nas escolas. Muitos educadores sentem-se frustrados ao perceberem a falta de motivação dos estudantes, mesmo diante de esforços constantes para tornar as aulas mais atrativas e significativas. Essa ausência de reciprocidade pode comprometer a autoestima e o entusiasmo do professor, que passa a questionar sua prática pedagógica e seu papel na formação dos alunos. Torna-se, portanto, fundamental o apoio institucional, o diálogo com a comunidade escolar e a implementação de políticas que valorizem o trabalho docente, possibilitando o enfrentamento coletivo e construtivo desse desafio.

As contradições presentes no ambiente escolar permeiam todos os níveis das relações interpessoais, gerando desconforto, mal-estar, desconfianças e até autolimitações. No entanto, muitas vezes essas tensões permanecem ocultas no cotidiano da sala de aula ou disfarçadas pela movimentação nos corredores e espaços de convivência. Seus efeitos, por serem difusos, tendem a gerar sentimentos de culpa e dificultam que os professores se apropriem de um conhecimento mais profundo sobre sua realidade profissional, os mecanismos que regem seu trabalho e as possibilidades de transformação desse contexto (Cavaco, 1999).

Seguindo no mesmo tema: Falta de interesse por parte dos alunos, os nossos interlocutores afirmaram que:

A falta de interesse do aluno como tem algumas turmas que a gente chega e o aluno quer baixar a cabeça, isso para mim é mesmo que me matar, ou fica perguntando o horário, é terrível! Parece que tua aula não está atraindo, não está legal. Aí eu faço minha avaliação, uso o mesmo conteúdo, a mesma estratégia na turma do lado, que dá super certo, e naquela turma não deu, não saiu como eu esperava, nesse momento eu me interrogo: Será que foi minha metodologia? (**Rosalind**).

[...] falta interesse dos alunos, eu vejo que muitos deles não tem uma perspectiva “Por que estou estudando?” “Para que isso vai me servir?” Isso eu tiro pelos relatos pessoais do início do ano, os meninos querem ser jogador de futebol e para ser jogador de futebol eles, na cabecinha deles, não precisam de estudo, e as meninas quer ser médica, quer ser veterinária, mas não demonstra o interesse necessário, não sei se por causa do ambiente familiar, ou se eles não têm esse espelho em casa. É como se eles não visse sentido o porquê de estudar (**Jane**).

[...] você vai toda empolgada, planejou uma aula, tá levando recurso, chega e começa a falar de um assunto desse, aí vem aquele aluno que parece que quer puxar o seu tapete e pergunta “O que isso tem a ver?” [...] Aquele momento que a gente diz: olha eu acho que aqui eu vou tentar não me culpar, eu me culpo muito, quando acontece isso, eu me lembro que em uma determinada turma deu certo, então dá aquele alívio na gente, a gente volta a colocar os pés no chão ou a gente levanta de novo do chão e diz: não, aqui deu certo, então imagino que não seja só problema comigo, ou alguma outra coisa, é muito desinteresse, hoje em dia, falta de limite também, celular, eles só pensam em celular (**Matilda**).

Fonte: Rodas de conversa (2023).

É comum essa percepção dos professores da educação básica sobre o desinteresse dos alunos nas salas de aulas. Entender o motivo desse desinteresse é complexo, pois é multifatorial.

Nossos interlocutores se mostram angustiados em ver isso logo no início da sua carreira. Momento em que chegam empolgados para a transformação da educação e se deparam com uma gigantesca apatia em sua matéria prima de transformação. Isso gera questionamentos por parte do docente em relação a sua prática, outros colocam logo a culpa no “sistema”, outros colocam culpa na família, outros na falta de estrutura e material. Os nossos interlocutores justificaram, na maioria das vezes, que a falta de estrutura e acompanhamento familiar desencadeia a falta de interesse pela escola e assim pela aprendizagem.

Os interlocutores também levantaram a questão do celular e das redes sociais, Nagumo e Teles (2016) realizaram um estudo com o objetivo de compreender os motivos do uso dos aparelhos celulares pelos estudantes na escola. Os autores afirmaram que: “A partir da análise dos dados, nota-se que, em geral, as escolas tendem a proibir o uso, contudo, os estudantes costumam transgredir, utilizando seus celulares em virtude do tempo livre na escola ou do tédio nas aulas” (p. 1).

Tapscott (2010) afirma que a diferença entre o interesse dos estudantes em aprender na internet e o desinteresse pela sala de aula tradicional, com horários e locais fixos, está na liberdade que o ambiente digital oferece. Na internet, os alunos podem acessar e compartilhar informações de forma autônoma, no momento e lugar que escolherem. Já na sala de aula convencional, muitas vezes são colocados na posição de receptores passivos, o que limita sua participação ativa no processo de aprendizagem.

Não buscamos justificar a falta de interesse dos alunos, pois, como já afirmamos, esse fenômeno é multifatorial. A questão da “liberdade” proporcionada pelas redes sociais pode ser um atrativo, entretanto, também pode ser bastante prejudicial, uma vez que os alunos podem acessar conteúdos que não promovem nenhum tipo de crescimento intelectual. Além disso, o uso excessivo de telas pode acarretar prejuízos à saúde. Não pretendemos sugerir que a escola deva se assemelhar à internet, mas sim provocar uma reflexão sobre a dinâmica escolar atual. A chegada da internet trouxe diversas tecnologias, como o quadro digital, que pode atrair o aluno do século XXI e proporcionar recursos didáticos com grande potencial para aumentar o interesse e o sucesso escolar.

Mas o que se ver, é que as escolas públicas, pouco tem a oferecer de inovador ao aluno do século XXI, ou seja, a escola continua quase com o mesmo modelo e equipamentos dos séculos passados. Nos últimos anos, saímos do retroprojeto para o datashow, do giz para o pincel, do mimeógrafo para as fotocopiadoras. O que mais podemos colocar aqui como novos recursos didáticos das últimas décadas? Ainda mais, o número de escolas com datashow é restrito, e quando tem, geralmente é insuficiente. O relato de insuficiência de recursos

pedagógicos nas escolas públicas brasileiras está presente na narrativa dos professores, incluindo os nossos interlocutores.

Goulart (2022) realizou um estudo com alunos para tentar compreender, verificar e analisar as causas do desinteresse escolar dos alunos de uma escola estadual de Goiás. Concluíram que o desinteresse perpassa por questões relacionadas aos alunos, aos familiares, à frágil motivação dos professores em sua práxis pedagógica e à própria instituição escolar.

Apesar da pouca atenção dos governantes para essa questão, o tema sobre os motivos da falta de interesse já vem sendo pesquisado e com diversas conclusões, como: falta de desejo, já que a motivação tem relação com desejo, quando se pensa em algo desejado, tem-se a força para conseguir, estabelece-se um alvo, o sujeito fica motivado (Fernández, 1991; Nakamura *et al.* (2005); Valente, 2001); professores estão mal-humorados, que já chegam cansados na escola, que só passam atividades e aulas que não são interessantes (Alves, 2000); Ausência de uma boa relação entre professor e alunos (Fita,1999); o descompasso entre a finalidade da escola e a finalidade do aluno (Libâneo, 2000); Necessidade de novos modos de trabalho docente e de organização das escolas, segundo António Nóvoa em entrevista (Lomba e Faria Filho, 2022).

Diversos estudos mencionados anteriormente abordam a motivação tanto do professor quanto do aluno. A professora Eliana Marques (2020) contribui com a publicação de um livro que trata de práticas educativas bem-sucedidas, tendo como protagonista um professor do interior do Estado do Piauí, que lecionava em uma pequena escola com poucos recursos, similar a muitas outras no Brasil, atendendo alunos com dificuldades de aprendizagem e desmotivados. Naquela realidade, o professor sequer dispunha de livro didático como material de apoio, configurando uma situação ainda mais precária em comparação a outras escolas brasileiras. Conforme relata a autora:

Primeiro, a realidade é uma construção social, portanto, é uma produção humana. Segundo, ao produzir a realidade, o homem produz a si mesmo, o que confirma sua relação dialética com a realidade. Esse processo acontece porque o homem, ao produzir os meios para satisfação de suas necessidades, o faz apropriando-se da realidade objetiva. Ao apropriar-se da realidade objetiva, ele transforma essa realidade numa nova realidade, a realidade subjetiva. Ao retornar para a realidade, sua subjetividade objetiva-se novamente, num processo interminável de produção da realidade e de si mesmo. (Marques, 2020, p. 189).

Essa relação dialética que o professor interlocutor do estudo acima tem com a realidade escolar, desenvolveu um forte senso de responsabilidade. “Esse modo de subjetivar a realidade leva-o a tomar para si a responsabilidade de educar os alunos, o que desenvolve expectativa ainda maior que é despertar o interesse deles pra os estudos” (Marques, 2020, p.198). O

professor não se deixou desmotivar devido a sua realidade objetiva, pelo contrário, resignificou-a e produziu uma relação com os alunos menos verticalizada, procurou conhecer as necessidades dos alunos, “de entender o que tem sentido e o que não tem sentido para os alunos” (p. 198). Essa mediação realizada pelo professor rendeu diversas conquistas educacionais para a escola localizada em um município do interior do Estado do Piauí.

Jane faz menção justamente sobre o que faz sentido para os alunos “é como se eles não visse sentido para quê que eu vou estudar”. Entender o discente, seus anseios, desejos, prazeres os aproximam do docente. Assim, com uma relação mais confiante, há uma possibilidade maior de despertar a motivação em aprender algo. Muitas vezes, se deseja impor o conteúdo simplesmente por constar da lista para aquela determinada série. O Conteúdo deve ter significado para o discente, tem que despertar a curiosidade dele. É como disse o grande Professor Paulo Freire (1996, p. 85): “O bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma que sua curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício”.

Uma quarta necessidade formativa presente nas narrativas dos interlocutores foi em relação a gestão de uma sala de aula tão diversificada:

Minha maior dificuldade ela vai em frente ao que colocaram aí, assim, eu diria não sendo desinteresse né, na matéria né, essa vontade dos alunos de aprender mais é do controle de sala de aula, por exemplo, uma turma em que eu consigo controlar né que até assim alguns alunos bons que é o caso da turma aí pela manhã que é o 6ºA, eu consigo dar uma aula que eu saio da aula sorrindo, eu fico alegre, tipo assim, consegui, foi muito bom, eles também acham muito bom. Inclusive hoje fizeram a festa surpresa lá né! E aí assim você vê que com a sala que você consegue controlar um pouquinho funciona tudo direitinho, então minha maior dificuldade na verdade é uma dificuldade de ser um professor adaptativo em relação ao público que eu tenho (**João**).

[...] a minha maior dificuldade, pegando o gancho do Gilmour, foi fazer uma leitura diferenciada de cada comportamento dos alunos, porque assim a gente vê que tem esse desinteresse mas foi tentar entender o que que tá por trás desses desinteresses porque por exemplo a realidade de escola particular, pelo menos a que eu trabalhava, eu não tinha isso eu conhecia todos os pais e os pais eram muito presentes, os meninos simplesmente iam para a escola e eu não precisava me desdobrar para poder fazer aquele aluno querer assistir minha aula, eu simplesmente preparava minhas aulas práticas e os alunos estavam lá por interesse próprio ou por auxílio da família enfim, mas você sabia que você ia lá ia dar uma aula tranquila sem precisar você tá se estressando sem precisar você trabalhar com indisciplina que falou que o Gilmour disse sem precisar você tirar um aluno de sala 10 minutos conversar com ele para entender o que é que tá acontecendo. Eu nunca precisei fazer isso na escola particular, eu nunca tive esse tipo de situação, quando eu cheguei em Timon eu me deparei com isso (**Rosalind**).

Fonte: Rodas de conversa (2023).

[...] uma das dificuldades que eu tive quando eu saí de Teresina para a rede de Timon foi a questão de aluno no 6º ano que não consegue ler, aí fica difícil alfabetizar esse aluno naquela idade, naquela série, naquela turma, que termina ficando desestruturada por conta disso porque quando ele não sabe ler, quando você entra na sala ele já vira para o colega e diz é aula de português, “Eu não sei ler”, assim como com as outras disciplinas, creio eu, e aí ele começa a conversar, mesmo quando você tenta puxar, você tenta levar uma atividade adaptada e se você leva uma atividade adaptada para aquele aluno, que não consegue ler, que tá ainda está em fase de leitor de sílaba ou leitor de palavra, ele não quer, ele resiste [...] eu creio que levando atividade adaptada para tentar conseguir fazer "aquele milagre" de ser alfabetizado ali, se ele teve, vamos dizer, cinco ou seis anos e não conseguiu e controlar ao mesmo tempo a turma que também é indisciplinada, aí enquanto eu tô tentando conversar com um para fazer aquele trabalho com ele os outros estão ali se matando para alí e para cá, uma tira o chinelo para bater no outro e você tem que levantar e ir lá conversar e vai para fora (**Matilda**).

Fonte: Rodas de conversa (2023).

Na análise das narrativas dos interlocutores, percebe-se que a falta de controle da sala é atribuída exclusivamente ao próprio aluno, que decide não querer assistir à aula ou demonstra desinteresse. O professor João, diferentemente dos demais, reconhece uma dificuldade pessoal e reflete sobre a necessidade de desenvolver certas habilidades, afirmando ter dificuldade em ser um professor adaptativo. A professora Rosalind, por sua vez, compara o comportamento dos alunos da escola pública com os da escola privada, afirmando que nesta última não havia problemas de falta de interesse ou de controle da turma. Contudo, observa-se, no conteúdo das narrativas, que o problema é frequentemente atribuído ao aluno.

O estimado professor Celso Vasconcellos (2012) afirma que o professor precisa de três dimensões quando se trata de Gestão da Sala de Aula, como mostra a figura 10:

Figura 10 – Dimensões da Gestão da sala de aula



Fonte: Mendes (2024) com base em Vasconcellos (2012).

Segundo Vasconcellos (2012, p. 21), “o trabalho com o conhecimento, embora nuclear, não esgota o trabalho do professor. Existem outras duas dimensões que devem ser agregadas quando pensamos na gestão da sala de aula: Relacionamento interpessoal e organização da coletividade de sala de aula”. Boa parte dos docentes, como os 100% dos interlocutores desta pesquisa, tem em mente que o querer aprender deve brotar naturalmente do aluno, que ele deve estar ciente que tem que ouvir o professor, independentemente do contexto social, cultural e relacional.

Isso é uma doce ilusão: além do conhecimento aprofundado e consolidado na mente do educador, que tenha significado para ele, o professor precisa organizar a sala de aula, estabelecer um contrato didático e planejar seu projeto pedagógico para aquela turma. Se não houver organização do coletivo, como ocorrerá a construção do conhecimento? Entretanto, o professor sozinho não conseguirá realizar essa tarefa. É necessário que a escola esteja em sintonia e que políticas públicas sejam efetivamente implementadas para apoiar o docente nesse desafio, como a redução do número de alunos por turma e a atuação de outros profissionais para acompanhar alunos com necessidades educacionais especiais. Embora essas medidas não solucionem integralmente o problema, certamente contribuiriam significativamente para o processo de ensino-aprendizagem.

A dimensão “Relacionamento interpessoal” é um eixo primordial para o sucesso da aprendizagem efetiva, Spinoza (*apud* Azevedo, 2017, p. 79) afirma que “a modificação da potência de agir ocorre, pois, na relação do corpo humano com outro corpo exterior, há sempre um efeito singular que envolve a natureza de ambos”, ou seja, o corpo do aluno é afetado para agir de acordo com a relação que tem com o seu professor, depende da maneira que é afetado pelo seu educador. O professor precisa conhecer o seu aluno, “O professor quer que o aluno preste atenção nele; para isso, precisa prestar atenção no aluno” (Vasconcellos, 2012, p. 22).

Quando o aluno se sente confortável na relação, ele se alegra em aprender, esse é outro objetivo da escola, segundo Vasconcellos (2012), o aluno deve estar alegre para aprender, não a alegria da brincadeira ou apenas no sentido da diversão, mas no sentido em que trata Spinoza em sua *Ética*, que é quando saímos de uma perfeição menor (tristeza) para uma perfeição maior (alegria), com isso, o potencial de agir e, portanto, de aprender é maior. Spinoza (*apud* Azevedo, 2017, p. 82) afirma que “Quando um corpo encontra outro, pode ser que este lhe seja bom, acrescentando-lhe sua potência, aumentando sua força de existir”.

Muitos professores tendem a manter uma certa distância do aluno, com a justificativa de manter a ordem e sua autoridade. Sendo que isso deve ser o contrário, o professor precisa ter uma relação próxima com seu aluno, não há necessidade de conhecer todos a fundo, mas ter o

conhecimento geral da turma, pois “todo homem, em certos aspectos, é: a)Igual a todos os outros homens, b)Igual a alguns dos outros homens, c)Diferente de todos os outros homens” (Kluckhohn e Murray *apud* Vascooncellos, 2012, p. 21). Somente os alunos que se mostram mais difíceis, que há necessidade de um conhecimento mais profundo, mas a informação que obtiver desses alunos deve servir para ajudá-los e não para prejudicá-los, por exemplo, se tem um aluno que se mostra bastante indisciplinado e falta de interesse durante as aulas, deve-se investigá-lo para tentar encontrar alguma justificativa para falta de interesse desse aluno. Assim o professor se aproxima de seu aluno e consegue trazê-lo para o processo de ensino e aprendizagem.

Apesar das dificuldade e das necessidades formativas, os interlocutores responderam, através do questionário, que tem alto sentimento de esperança (100%) e que se sentem motivado (87,5% marcaram alto nível) e desafiado (75% marcaram alto nível desse sentimento). A formação continuada deveria usar metodologias para manter esses sentimentos em alta durante a carreira. Para que o professor tenha a possibilidade de desenvolver a habilidade de resiliência, pois assim pode manter um desempenho eficaz, manter o compromisso com a educação, manter a saúde mental e ministrar aulas de qualidade.

5.3.1 Alternativas encontradas pelos professores iniciantes para atender as necessidades formativas no enfrentamento dos desafios profissionais da prática pedagógica.

Nesse período de entrada os professores iniciantes se agarram em tudo que lhe ofereça aprendizado e ferramentas para superar os desafios desse momento da carreira. Todos os interlocutores afirmaram que a aprendizagem com seu par foi o que mais proporcionou aprendizado. Superando aprendizado com devolutivas da direção e da coordenação e formações continuadas. Nas narrativas dos interlocutores foi encontrado diversas estratégias para superar os desafios:

[...] eu fiquei assim cara isso aqui não é para mim e é mais ou menos isso quando você chega de paraquedas você fica meio perdido mas você acaba identificando cada aluno e sabendo como lidar com eles eu acho que o desafio do professor é esse é saber a realidade de cada aluno (**Gucci César**).

Planejamento (nada de improvisos, pois os alunos percebem); Respeito todos os meus alunos; mantenho anotações sobre os meus alunos; elogio cada pequeno progresso; recorro a coordenação (**Jane**).

Com relação a prática pedagógica busco trabalhar da forma mais lúdica possível, utilizando recursos visuais e práticos, ajudando também na organização em sala de aula e das atividades com relação ao domínio de sala (**Levi**).

[...] o que eu senti mais dificuldade, foi isso, entender a realidade individual do porquê daquele comportamento em sala de aula, coisa que eu não me deparei anteriormente em uma escola privada, por exemplo. Então, para mim, a maior dificuldade é essa que eu encontrei e a forma que eu acho de resolver, é realmente tentar conversar com eles e dinamizar as aulas, ficar sempre utilizando de metodologia diferente e atraindo eles. [...] Eu tento entender, o desinteresse associado ao quê? porque realmente pode ter aqueles alunos que ele tem tudo e ainda não aproveita. Mas o que eu vejo, é que boa parte deles, se a gente for olhar o porquê tem um fator principal, é onde eu sempre procuro chegar, às vezes é só interesse mesmo, como teve um que chegou para mim e disse: “professora, até hoje nunca consegui gostar de ciências”. Esse aluno quando chegava no horário do fim aula, saía logo, quando saía para beber água ficava no corredor. Isso começou a me incomodar, então eu disse: “Será possível, todos os anos eu consigo salvar um aluno, será que esse ano eu vou perder?”. Então em um dia eu deixei os meninos fazendo uma atividade e encontrei ele sentado conversando com outro colega na mesa, então iniciei uma conversa com ele, perguntei por que ele saiu da sala e estava conversando, ele desabafou: “Professora eu nunca gostei de ciências, eu nunca me identifiquei, eu gosto é de matemática”. Depois disso, fui falando para ele que a gente não faz só o que gosta, que eu também não gostava de determinada disciplina [...] passado algum tempo, no dia dos professores, ele me deu um certificado como professora referência, juntamente com outros alunos. Nesse momento, ele se declarou e chorou, eu fiquei tão emocionada com aquilo, eu vi que valeu o esforço (**Rosalind**).

Fonte: Rodas de conversa (2023)

Segundo o que consta nas narrativas, interlocutores demonstraram habilidades para lidar com os desafios do cotidiano, muitas dessas habilidades foram aprendidas com os colegas, como afirmaram 100% dos participantes (Questionário, 2023).

Quando a professora *Rosalind* afirma que tirou um tempinho da aula para conversar com um aluno que não gostava de ciências, vai exatamente em consonância com o que aconselha Vasconcellos (2012) em relação a dimensão “Relação interpessoal”, que afirma que quando se tem um aluno difícil, deve-se buscar o porquê dessa indisciplina, conhecendo-o mais profundamente. Deu certo com a professora Rosalind, pois o aluno lhe entregou um certificado devido a sua excelência na prática docente e também demonstrou avanço no componente curricular que no início o aluno tinha repulsa.

A professora poderia simplesmente atribuir ao aluno a culpa pelo desinteresse, mas optou por conhecê-lo, aproximar-se dele e, assim, conseguiu promover seu avanço nos estudos. Essa ação transformou a vida do aluno, não apenas no ano letivo em curso, mas ao longo de toda a sua trajetória. É dessa forma que professores, mesmo diante da ausência de políticas públicas eficazes e de grandes desafios pessoais e profissionais, conseguem cumprir sua função social e contribuir para a construção de um desenvolvimento pleno, aliado a uma postura crítica e reflexiva do educando.

No questionário, os interlocutores relacionaram as habilidades que utilizaram para enfrentar os desafios na entrada da carreira (Quadro 8):

Quadro 8 - Habilidades que ajudaram os interlocutores no início da carreira

Brenda	- Proatividade; - Criatividade; - Liderança.
Gilmour	- Domínio do conteúdo; - Capacidade de expressão, tanto em língua falada como escrita; - Percepção de exemplos reais para facilitar a compreensão.
Gucci César	Resiliência.
Jane	Capacidade de organização (planejamento, pontualidade, compromisso, “plano B”).
João	-Planejamento de aula; -Pesquisa.
Levi	-Desejo de apresentar o conteúdo utilizando recursos de vídeo, experimentos práticos ou jogos; -Prestatividade e a adaptabilidade para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.
Matilda	- Curiosidade (busca de meios teóricos e práticas para melhor exercer a profissão); - Comprometimento; - Empatia.
Rosalind	Por ser uma pessoa comunicativa e que sempre busca ser amiga dos alunos, eu acabo adquirindo o afeto deles e conseqüentemente, vejo que aumenta o interesse pela disciplina e pelas aulas. Além disso, trabalho com aplicabilidade após uma aula teórica. Isso atrai os alunos pelo conteúdo e a aula flui com tranquilidade. Então, essas foram algumas das estratégias que utilizei desde o início da carreira e vem dando certo até hoje.

Fonte: Dados obtidos dos questionários, 2023.

Sabemos que o fazer/saber é de extrema importância para conquistar a confiança dos alunos e para o exercício da prática docente, conduzindo, assim, o aluno à aprendizagem efetiva. As habilidades descritas pelos interlocutores estão em acordo com diversos estudos que tratam de competências e habilidades necessárias para uma prática docente efetiva (Gutsu *et al.* (2016); Marques (2017); Costa (2013); Bandeira e Souza (2014). A seguir apresentamos as evidências do estudo.

6

REFLEXÕES FINAIS: AS EVIDÊNCIAS DO ESTUDO

Aula ministrada em 2024 com o objetivo de preparar os alunos para a Olimpíada do Tesouro e Educação Financeira. Conseguimos 10 medalhas.



Fonte: Arquivo pessoal.

6 REFLEXÕES FINAIS: AS EVIDÊNCIAS DO ESTUDO

A pesquisa narrativa humaniza a educação, aproximando teoria e prática através das histórias contadas por quem vive e sente o processo de ensino e aprendizagem.

Raul Mendes (Autor desta tese, 2025)

Essa investigação desenvolveu-se na perspectiva de discussão sobre a construção da identidade, desenvolvimento profissional e as necessidades formativas de professores iniciantes e a significativa influência desses fatores na prática pedagógica dos professores iniciantes do Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) na cidade de Timon-MA. Cada um desses fatores afeta diretamente a forma como os professores trabalham em sala de aula, suas relações com os alunos e como lidam com os desafios do cotidiano escolar, de maneira individual e coletiva.

Ambicionamos com isso contribuir para uma reflexão sobre as necessidades formativas e a identidade, e a contribuição destes para o desenvolvimento profissional dos professores em início de carreira, pois isso favorece a construção de novos saberes e a ressignificação da prática pedagógica na escola. Esse processo estimula reflexões e a produção de conhecimentos sobre a temática, promovendo o surgimento de novos entendimentos que aprofundam a compreensão e a reflexão sobre a prática docente.

Esta pesquisa possibilitou amplos debates acerca da prática docente, promovendo crescimento tanto na condição de pesquisador quanto na de profissional. Tal avanço decorre da compreensão de que a temática ainda demanda estudos aprofundados, sobretudo devido à escassez de literatura específica sobre professores iniciantes. Apesar da existência de vasta produção acadêmica que aborda o desenvolvimento profissional e os saberes docentes, essa produção não aprofunda suficientemente as questões relativas aos conhecimentos necessários na fase inicial da docência, tampouco ao processo de desenvolvimento desses professores.

O percurso metodológico adotado para o estudo foi baseado nas contribuições da pesquisa qualitativa narrativa, com o método autobiográfico servindo como principal abordagem para a coleta de dados, que foram obtidos por meio de rodas de conversa, questionário individual e memorial. Esses três instrumentos foram fundamentais para o alcance dos objetivos da pesquisa.

Quanto ao perfil dos interlocutores, os dados demonstraram que são professores com idade entre 30 e 41 anos, perfazendo uma média de 34 anos, sendo metade do sexo feminino. São professores de família com vida financeira não tão confortável, que “subiram” socialmente através dos estudos. A maioria trabalha em mais de uma escola para poder se sustentar e

escolheram a profissão por influência de professor na família ou na vida escolar, retorno financeiro mais rápido ou menos concorrência para ser aprovado na Universidade. Todos possuem pós-graduação e a maioria estudou em escola pública.

Nas narrativas, observou-se um número significativo de críticas relativas à formação inicial e continuada. Os professores manifestam preocupação com o desenvolvimento dos saberes pedagógicos, sobretudo no que tange à gestão da sala de aula, ao planejamento, à construção de metodologias de ensino adequadas ao contexto de seus alunos, bem como à elaboração de material didático para as disciplinas que ministram. Além disso, relataram a carência de debates acerca das dimensões sociais e emocionais durante as formações.

Na formação inicial, o professor adquire conhecimentos e competências essenciais para o desempenho de sua função. Entretanto, tais saberes não garantem que ele consiga lidar com todas as situações que surgem ao longo da carreira, visto que a realidade escolar é complexa e os diversos desafios do cotidiano impõem dificuldades à prática docente. Isso exige a constante construção de novos saberes, com o objetivo de atender às necessidades que emergem na sala de aula durante o exercício da profissão. A formação continuada, planejada a partir da realidade escolar, configura-se como uma solução viável para complementar a formação inicial.

No que se refere à constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas, as narrativas analisadas evidenciam que a identidade profissional decorre de valores que refletem uma combinação de características e comportamentos adquiridos ao longo da vida, geralmente por meio das interações com diversos grupos, como família, amigos e ambientes de trabalho. Esses relacionamentos desempenham papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo ao longo do tempo. Ademais, a decisão de tornar-se professor, os fatores que influenciaram essa escolha, as pessoas que exerceram influência ou desempenharam papel relevante, bem como o ingresso e a permanência na profissão, são aspectos essenciais na construção da identidade profissional de docentes em início de carreira.

Também evidenciou-se que as trocas com colegas, realizadas em momentos espontâneos, bem como as leituras feitas por interesse próprio, promovem o desenvolvimento profissional. Os interlocutores afirmaram aprender diariamente com os colegas, especialmente sobre as práticas recomendadas e aquelas a serem evitadas na sala de aula. Sugeriram, inclusive, que as formações continuadas reservem um tempo considerável para essas trocas entre professores, pois elas contribuem para o aprimoramento das ações pedagógicas e são benéficas para a saúde mental. Nesse processo, os professores vão modificando seu comportamento no ambiente profissional, alterando algumas atitudes e consolidando outras. O desenvolvimento

docente, assim, configura-se por meio de transformações e continuidades ao longo da vida profissional.

Sob a ótica das narrativas, conclui-se que as necessidades formativas dos professores iniciantes são diversas, abrangendo conhecimentos, competências e habilidades que precisam ser adquiridos ou desenvolvidos ao longo da carreira. Essas necessidades impactam diretamente a prática docente, especialmente no que diz respeito à gestão da sala de aula. Os desafios decorrentes dessas dificuldades contribuem para o aumento do risco de insucesso escolar. Evidenciou-se, ainda, que a relação interpessoal entre professor e aluno deve ser estreita, de modo que o professor conheça bem seu aluno para atuar de forma eficaz.

Nesse período inicial, os professores iniciantes buscam todo aprendizado e ferramentas que lhes permitam superar os desafios dessa fase da carreira. Todos os interlocutores afirmaram que a aprendizagem com seus pares foi a que mais contribuiu para seu desenvolvimento, superando até mesmo o aprendizado obtido por meio de devolutivas da direção, da coordenação e das formações continuadas. Evidenciou-se que a troca entre pares é de fundamental importância para o desenvolvimento profissional desses professores, indicando que as formações continuadas devem ser planejadas considerando essa interação, bem como o contexto escolar e os desafios cotidianos.

Tomando como base essa compreensão, corrobora-se a tese inicialmente proposta de que a identidade profissional, o desenvolvimento docente e as necessidades formativas de professores iniciantes são construções interdependentes e dinâmicas que influenciam diretamente as práticas pedagógicas em sala de aula. As narrativas evidenciaram lacunas na formação inicial e continuada, bem como a ausência de suporte às dimensões sociais e emocionais do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança/coordenação**. São Paulo: Moderna, 2016.
- ABREU, Delmary Vasconcelos de. **Compreender a profissionalização de professores de música: contribuições de abordagens biográficas**. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 141-162, dez. 2011.
- AGIER, Michel. **Distúrbios identitários em tempos de globalização**. *Mana*, v. 7, n. 2, p. 7-33, 2001.
- AJN1, 2024. **PIB per capita revela os 10 estados mais pobres do Brasil, todos do Nordeste e um do Norte**. Disponível em: <https://ajn1.com.br/economia/pib-per-capita-revela-os-10-estados-mais-pobres-do-brasil-todos-do-nordeste-e-um-do-norte/>. Acessado em: 02 maio 2025.
- ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. C. **Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: O ano de indução**. *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 6(11), 109-126, 2014.
- ALCOFORADO, L. **Desenvolvimento Profissional, Profissionalidade e Formação Continuada de Professores: possíveis contributos dos relatos autobiográficos profissionais**. *Educação*, 39(1), 65–84, 2014.
- AlmeidaI, Patrícia Albieri de; TartuceII, Gisela Lobo B. P.; Nunes, Marina Muniz Rossa. **Quais as razões para a baixa atratividade da docência por alunos do Ensino Médio?** *PSICOLOGIA: ENSINO & FORMAÇÃO*, 5(2): 103-121, 2014.
- ALTET, Marguerite; PERRENOUD, Phillipe; PAQUAY, Léopold e colaboradores. **A profissionalização dos formadores de professores**. São Paulo: Artmed Editora S.A, 2003.
- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**, 10. ed. Campinas: Papirus, 2000. 96 p.
- ANCTIL AVOINE, Priscyll. **Transitando lo cotidiano: método autobiográfico en estudios de género en Bucaramanga, Colombia**. *Sinéctica*, Tlaquepaque, n. 52, 00006, jun. 2019.
- ANDRÉ, M. E. D. A., ALMEIDA, P. A., AMBROSETTI, N. B., PASSOS, L. F., CRUZ, G. B. da; HOBOLD, M. **O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores**. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, 2012.
- ANTUNES, Celso (1998). **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. Campinas: Papirus.
- ARAÚJO, Maria de Fátima; GASPAR, Mônica Maria Gadêlha de Souza; PASSEGI, Maria da Conceição. **Memorial – Gênero textual (Auto) biográfico in: ANAIS do VI SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, Agosto 2011, UFRN, 2011. ISBN 978-85-7273-796-8**.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AVANCINI, M. Jeduca, 2024. **Education at a Glance 2024**, da OCDE, aborda equidade como tema central. Disponível em: <https://jeduca.org.br/noticia/education-at-a-glance-2024-da-ocde-aborda-equidade-como-tema-central#:~:text=Nos%20pa%C3%ADses%20da%20OCDE%2C%20o,13%20alunos%20no%20ensino%20m%C3%A9dio>. Acessado em: 15 abr 2025.

AZEVEDO, Livia Godinho Nery Gomes. **Ética da alegria e do encontro: elucidações espinosanas e perspectivas psicodramáticas**. *Rev. bras. psicodrama* [online], vol.25, n.1, pp.78-85, 2017.

AZEVEDO, Heloísa Helena Oliveira de; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **Necessidades formativas de profissionais de Educação Infantil**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED), 24., 2001.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Necessidades de quê? Desejos, diagnoses, discrepâncias e devires de professores iniciantes**. Curitiba: CRV, 2021.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis [manuscrito] : realidade e possibilidades**. 2014. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Universidade Federal do Piauí, 2014. Disponível em: ufpi.br/arquivos_download/arquivos/02_Hilda_Bandeira_-_Necessidades_formativas_de_professores_iniciantes_-_Tese_de_Doutorado120190704161524.pdf. Acesso em ago. 2023.

BANDEIRA, Yonara Miranda; SOUZA, Paulo César Zambroni de. **Mobilização de Competências na Profissão Docente: contribuições do modelo da competência**. *Psicologia Escolar Educacional*, v. 18 n. 2, p. 273-281, ago. 2014.

BASSOLI, Fernanda; LOPES, José Guilherme. **Desenvolvimento Profissional Docente em um Grupo Colaborativo: Reflexão Crítica e Formas de Colaboração**. In: X Congresso Internacional Sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias. Sevilla, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

BENAVIDES-MORENO, N.; DONOSO-DÍAZ, S.; REES-ARAYA, D. **Gestión de aula de las educadoras de Educación inicial em Chile**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 31, n. 121, p. e0233717, 2023.

BLAIR, N e LANGE, R. **A model for district staff development**. IN: BURKO, P. et.all. (orgs.). *Programming for staff development*. Londres: Falnes Press – 1990.

BOGDAN, Robert C. & BIRTEN, S. K. **Qualitative research for education; an introduction for to theory and methods**. Boston, Allyn and Bacon, 1982, 253 p., p. 27-30.

BOLÍVAR, Antonio. **Dimensões epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica**. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

CAVACO, Maria Helena. **Ofício do professor: o tempo e as mudanças**. In: NÓVOA, António. *Profissão professor*, Porto: Porto Editora, p. 155-191, 1999.

BORGES, Larissa Dantas Rodrigues. **“Ninguém saiu o Mesmo”: Relatos sobre o Bem-Estar de Professores de Línguas em Formação Inicial e Continuada na Oficina “Dare To Care”**. *Gláuks: Revista de Letras e Artes*. V. 23, n. 3, set/dez, 2023.

BRAGANÇA, I. F. S. **História de vida nas ciências humanas e sociais: caminhos, definições e interfaces**. In: *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal* [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012, pp. 37-57.

BRAGANÇA, I. F. S.; ABRAHÃO, M. H. M. B.; FERREIRA, M. S. (org). **Perspectivas epistêmico metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Senado Federal**. Projeto de Lei 227/2007. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855> . Acesso em 18 ago. 2023.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2023*.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. *Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: Inep, 2022.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021*.

BRASIL. **A lei 13.146 de 06 de julho de 2015**. Dispõe sobre a inclusão da pessoa com deficiência. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. **Pé-de-Meia Licenciaturas**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/mais-professores/pe-de-meia-licenciaturas>. Acessado em 08 Abr. 2025.

BRIDI, F. R. de S.; MEIRELLES, M. C. B. **Atos de ler a Educação Especial na Educação Infantil: reordenações políticas e os serviços educacionais especializados**. *Educação e Realidade*, 39(3), 745-769, 2014.

BRITES, Luciana. **Instituto Neurosaber**. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/artigos/como-lidar-com-o-tod-em-criancas/>. Acessado em: 03 abr. 2025.

BRITES, Luciana. **Instituto Neurosaber**. Disponível em <https://institutoneurosaber.com.br/artigos/como-identificar-os-sinais-de-tdah-em-criancas/> . Acessado em: 03 abr. 2025.

BURNIER, S. *et al.* **Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional**. *Revista brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, p. 343-358, 2007.

CABRAL, Carmen L. de O.; COSTA, Maria L. da; SILVA, Rosimeyre V. da. **A formação docente e a prática educativa: mediações pelos saberes da pesquisa (Org.)**. Teresina: EDUFPI, 2018.

CANÁRIO, Rui (org.). **Formação e Situações de Trabalho**. 1 ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

CANÁRIO, R. **Centros de formação das associações de escolas: Que futuro?** In A. Amiguinho e R. Canário (org.), *escolas e mudança: o papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa, pp. 13-58, 1994.

CARLOTTO, M. S., CÂMARA, S. G. **Prevalence and risk factors of common mental disorders among teachers**. JWOP, 31(3):201-206, 2015.

CARVALHO, A. D. F; CAVALCANTI, A. L. L. A. **Pesquisas em educação: a produção do conhecimento no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (UFPI)**. Belo Horizonte: Form. Doc. , v. 10, n. 19, 2018.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado**. Ciênc. educ. (Bauru), Bauru , v. 7, n. 1, p. 113-122, 2001.

CARVALHO, M. A. A.; MOURA, D. L. **A Entrada na Carreira Docente: uma revisão sistemática**. Revista Brasileira de Educação, 28, 2023.

CARNEIRO, Stania Nagila Vasconcelos; SILVA, Elisangela André da. **O Estágio Supervisionado na formação do professor de Filosofia**. *Educ. rev.* vol.36 [online], 2020.

CHARLOT, Bernard. **Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional**. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COLEDAM, D. H. C. *et al.* **Prevalence of common mental disorders among Brazilian workers: sstematic review and meta-analysis**. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 27, n. 2, p. 579-591, 2022.

COCK, J. C. A. do N. RAMOS, M. E. N. **Pibid e Pnaic: arranjos institucionais de implementação com parceria entre universidades e escolas**. *Educação e Pesquisa*, v. 50, p. e268142, 2024.

CONCEIÇÃO, V. J. S.; MOLINA NETO, V. **A cultura escolar sob o olhar do paradigma da complexidade: um estudo etnográfico sobre a construção da identidade docente de professores de educação física no início da docência**. *Movimento*, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 827-840, jul.-set. 2017.

CONNELY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Relatos de experiencia e investigación narrativa**. In: LARROSA, J. *et al.* (org.). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995.

CORREA, Thiago Henrique Barnabe. **Os anos iniciais da docência em Química: da universidade ao chão da escola**. 2013. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2013.

CORTINA, Adela. **Aporofobia: a aversão ao pobre – um desafio para a democracia**. São Paulo: editora contracorrente, 2022.

COSTA, Maria Alice Nunes. **Dez anos e meio depois, saiba por que o Plano Nacional de Educação cumpriu apenas 20% de suas metas**. The Conversation, Rio de Janeiro, 02 Ago. 2024. Disponível em: <https://theconversation.com/dez-anos-e-meio-depois-saiba-por-que-o-plano-nacional-de-educacao-cumpriu-apenas-20-de-suas-metas-235552#:~:text=Seus%20dois%20principais%20exemplos%20s%C3%A3o,foi%20feito%2C%20como%20foi%20piorado.&text=A1%C3%A9m%20disso%2C%20o%20PNE%20tamb%C3%A9m,cumprindo%20a%20lei%20que%20estabelecemos>. Acesso em 20 mai. 2025.

COSTA, Rodrigo Tadeu Pereira da. **Competências e Habilidades na Formação Inicial do Futuro Professor: Uma Análise de Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura Em Matemática**. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Campo Grande: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul, 2013.

CRUZ, Elaine Patrícia. **Saúde Mental é principal problema para os professores, aponta pesquisa**. Agência Brasil, São Paulo, 15 out 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-10/saude-mental-principal-problema-para-os-professores-aponta-pesquisa>. Acesso em 16 mai 2025.

CUNHA, S. D. M.; MATOS SOBRINHO, J. de A.; SILVEIRA, A. R.; SAMPAIO, C. A. **Vivências, Condições de Trabalho e Processo Saúde-Doença: Retratos da Realidade Docente**. Educação em Revista, v. 40, p. e36820, 2024.

DARLING-HAMMOND, L.; HYLER, M. E.; GARDNER, M. **Desenvolvimento Profissional Eficaz de Professores**. Palo Alto, CA: Instituto de Políticas de Aprendizagem, 2017.

DAVIS, Claudia; NUNEZ, Marina Muniz; ALMEIDA, Patrícia de. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. Estudos & Pesquisas Educacionais, n.2, 2011, p. 81-166.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DENEROFF, V. (2013). **Professional development in person: Identity and the construction of teaching within a high school science department**. Cultural Studies of Science Education. doi:10.1007/s11422-013- 9546-z.

DESIMONE, L. M. **Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures**. Educational researcher, 38(3), 181–199, 2009.

DIEHL, L.; CARLOTTO, M. S. **Percepção de Estressores Ocupacionais em Professores dos Diferentes Níveis de Ensino: Uma Análise Qualitativa**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 28, p. e260060, 2024.

DILÉLIO, A. S.; FACCHINI, L.A; TOMASI, E.; SILVA, S.M.; THUMÉ, E.; PICCINI, R. X.; SILVEIRA, D. S.; MAIA, M. F. S.; OSÓRIO, A.; SIQUEIRA, F. V.; JARDIM, V. M. R.; LEMÕES, M. A. M.; BORGES, C. L. S. **Prevalência de transtornos psiquiátricos menores em trabalhadores da atenção primária à saúde das regiões Sul e Nordeste do Brasil.** Cad Saude Publica, 28(3):503-514, 2012.

DOMINICÉ, Pierre. **L’histoire de vie comme processus de formation.** Paris: Edition L’Harmattan, 1990.

DONATO, Sueli Pereira. **Políticas de formação inicial e profissionalidade docente: representações sociais de professores iniciantes.** 2013. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

DOURADO, Leidiane Santos. **O memorial de formação: notas sobre estilo de um gênero discursivo.** Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Tradução de [Andréa Stahel M. da Silva](#). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Tradução de Annette P. R. Botelho e Estela P. R. Lamas. Porto: Porto Editora, 1997.

ESTADÃO. **Mais de 10 milhões de jovens de 14 a 29 anos não concluíram ensino médio; 70% deles são pretos ou pardos.** Disponível em: <ducacao.estadao.com.br/noticias/geral,mais-de-10-milhoes-de-jovens-de-14-a-29-anos-nao-concluíram-ensino-medio-70-deles-pretos-ou-pardos,70003364242> Acesso em: 06 out. 2022.

ESTEVE, José Manuel. **Mudanças sociais e função docente.** In: NÓVOA, António (Org.). Profissão Professor. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1995, p. 155-191.

ESTRELA, Maria Teresa et al. **Necessidades de formação contínua de professores: uma tentativa de resposta a pedidos de Centros de Formação.** Revista de Educação, Lisboa, v.7, n.2, p.129-149, 1998.

Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes-**ENADE. 19% dos formandos em licenciaturas não querem trabalhar como professores.** Observatório do Conhecimento, 24 mai. 2023. Disponível em: <https://observatorioconhecimento.org.br/19-dos-formandos-em-licenciaturas-nao-querem-trabalhar-como-professores/#:~:text=De%20acordo%20com%20os%20dados,interesse%20em%20trabalhar%20como%20professores>. Acesso em: 07 jun. 2024.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; ROCHA, Cláudio César Torquato. **Desenvolvimento profissional de professores da educação básica: reflexões a partir da experiência no PIBID.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.123-140, Set./Dez. 2016.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada,** Porto Alegre: ArtMed, 1991.

FERRY, G. Le **Trajet de la Formation.** Paris: Dunod, 1987.

FITA, Enrique Cartula. O professor e a motivação dos alunos. *In*: TAPIA, Jesus Alonso.; FITA, Enrique Cartula. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**, 4. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

FIORENTINI, D; CRECCI, V. **Desenvolvimento Profissional docente: Um Termo Guarda Chuva ou um novo sentido à formação?** Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente. Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan/jun. 2013.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FORMENTI, Laura. **Identidade, relação e contexto: uma releitura epistemológica dos métodos biográficos**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.22, n.40, p. 105-118, 2013.

FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto, PT: Porto, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

G1. **Ao menos 10 estados pagam acima do novo piso nacional dos professores; confira os valores**. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/01/24/novo-piso-nacional-dos-professores-confira-os-valores-pagos-por-estados-e-capitais.ghtml>. Acessado em 12 abr 2025.

GATTI, B. A. **Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

GAUTHIER, Clermont. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução: Francisco Pereira. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

GIORDAN, Miriane Zanetti; HOBOLD, Márcia de Souza. **Necessidades Formativas dos Professores Iniciais: Temáticas Prioritárias para a Formação Continuada**. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 07, n. 12, p. 55-72, jan./jun. 2015.

GIORDAN, Miriane Zanetti; HOBOLD, Márcia de Souza; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Professores iniciantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental: indicação das necessidades formativas**. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, v. 27, n.55, p.308-326, maio/ago. 2017.

GOE, L. **The link between teacher quality and students outcomes: a research synthesis**. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality, 2007.

GOODSON, Ivor (Ed.) **Studying teachers' lives** . London: Routledge, 1992.

GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. tradutor: Henrique Carvalho Calado; revisão da tradução: Maria Inês Petrucci-Rosa e José Pereira de Queiroz. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

GOULART, Joender Luiz. **Desinteresse escolar: em busca de uma compreensão.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 07, Ed. 01, Vol. 04, 2022.

GOUVEIA, R. W. S. F., FRANCO, M. J. do N., ROCHA, S. A. da; DOMINGUES, I. M. C. **S. Casos de ensino como possibilidades de mediação na prática docente de professores iniciantes.** Cadernos de Pesquisa, 2023.

GRANADOS, Luis Fernando; ALVARADO, Sara Victoria; CARMONA, Jaime. **Narrativas y Resiliencia las Historias de Vida Como Mediación Metodológica para Reconstruir la Existencia Herida.** CES Psicol, Medellín , v. 10, n. 1, p. 4-20, June 2017.

GUTSU, Elena G. *et al.* **Studying Motivational-Axiological Component of Professional Competence of a College Teacher.** *International Journal of Environmental and Science Education.* Rússia, v. 11, n. 18, p. 12650-12657, jan. 2016.

HALL, Stewart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HEIDEMAN, C. (1990). **Introduction to Staff Development.** In P. Burke et al. (eds.), *Programming for Staff Development.* London: Falmer Press, pp. 3-9.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Gestão de Ensino e práticas pedagógicas.** 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

HENRIQUE, J.; FERREIRA, J. S.; JANUÁRIO, C.; SOUZA NETO, S. **Autopercepção de competências profissionais de professores de educação física iniciantes e experientes.** *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 40, n. 4, p. 388-396, out. - dez. 2018.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores.** *In: NÓVOA, António. (Org.). Vidas de professores.* 2.ed. Porto: Porto, 1995.

HUBERMAN, M. **La maîtrise pédagogique à diferentes moments de la carrière de l'enseignant.** *European Journal of Teacher Education*, 12, 1, 35-41. 1989.

IAOCHITE, Roberto Tadeu; COSTA FILHO, Roraima Alves da. **Teacher Self-Efficacy and Its Sources In Physical Education Teaching Training Experiences.** *J. Phys. Educ.* [online], vol.31, 2020.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2022.** Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de 2010.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/timon.html>. Acessado em: 02 mai. 2025.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Lisboa: EDUCA, 2004.

JUNGES, Kelen dos Santos; BEHRENS, Marilda Aparecida; TORRES, Patricia Lupion. **Desenvolvimento profissional e a prática reflexiva: uma Experiência de formação de docentes universitários no nível *Stricto sensu* no paradigma da complexidade**. Revista e-curriculum, São Paulo, v.8 n.1 abril 2012.

LAROCCA, Priscila; GIRARDI, Paula Giulce. **Trabalho, satisfação e motivação docente: um estudo exploratório com professores da educação básica**. X Congresso Nacional de Educação EDUCERE e o Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividades e Educação SIRSSE. Anais. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2011.

LEAL, Karel Pontes; FORATO, Thaís Cyrino de Mello; BARCELLOS, Marcília ELIS. **Ciência e religião em conflito na sala de aula: episódios históricos como propostas para a formação de professores**. Revista Brasileira de História da Ciência, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 235-251, 2016.

LEMOV, D. **Teach like a champion: 49 techniques that put students on the path to college**. San Francisco: Jossey-Bass, 2010.

LEVITAS, R. (2003). **The idea of social inclusion**. En **Social Inclusion Research Conference**. The Canadian Council on Social Development and Human Resources Development Canada. Ottawa.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e prática**, Goiânia: Ed. do Autor, 2000.

LIMA, Maria Divina Ferreira. **Formação de professores experientes em serviço: o processo formativo do estágio curricular supervisionado**. Curitiba: Editorial Casa, 2022.

LIMA, Maria Divina Ferreira. **Práticas pedagógicas em diferentes contextos experiências relevantes para a docência**. Teresina: EDUPI, 2016.

LOMBA, M. L. R.; FARIA FILHO, L. M. **Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa**. Educar em Revista, v. 38, p. e88222, 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MAIA, Maércio; NETO, Landim. Dever de Classe. **Proposta de Tabela Salarial para a Rede de Ensino do PI**. Disponível em: <https://www.deverdeclasse.org/l/tabela-salarial-professores-do-piaui/>. Acessado em: 10 abr. 2025.

MAKIDA-DYONISIO, C. MARTINIC, S.; GIMENEZ, R. **Prática Pedagógica, Contextos Físicos e Sociais: Implicações para a Inclusão**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 30, p. e0016, 2024.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. Sísis. Revista de Ciências da Educação, 08, 2009.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor.** In: Nóvoa, A. (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

MARCHESI, A. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARQUES, Eliana de S. Alencar. **Práticas Educativas bem-sucedidas na escola: vivências socioafetivas de professores e alunos.** Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2020.

MARQUES, Roberta Smania. **Em Busca do Desenvolvimento de Competências Didático-Pedagógicas no Contexto da Formação Inicial de Docentes em Ciências Biológicas.** 201. 282 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2017.

MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. P. **Job burnout.** Annual Review of Psychology, v. 52, p. 397-422, 2001.

MAVROPOULOU, Sophia; PADELIADU, Susana. **Teachers' Causal Attributions for Behaviour Problems in Relation to Perceptions of Control.** Educational Psychology, v. 22, p. 191-202, 2002.

MCCARTHY, Cristopher J.; LINEBACK, Sally; REISER, Jenson. Teacher Stress. **Emotion and Classroom Management.** In: EMER, Edmund T.; SABORNIE, Edward J. (Ed.). Handbook of Classroom Management. 2. ed. New York; London: Routledge, 2015.

MCDANIEL, C.; GATES, R. **Pesquisa de marketing** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MELERO, M. L. **Diversidade e Cultura: uma escola sem exclusões.** Espanha: Universidade de Málaga, 2002.

MELLINI, Carolina Kiyoko; OVIGLI, Daniel Fernando Bovolenta. **Identidade Docente: Percepções de Professores de Biologia Iniciantes.** Ens. Belo Horizonte: Pesqui. Educ. Ciênc. Vol. 22 [online], 2020.

MELO, Carlos Ian Bezerra de; SILVA, Silvina Pimentel; FALCÃO, Giovana Maria Belém. **Identidade e desenvolvimento profissional docente: dinâmica e implicações.** Revista Cocar. V.15, N. 32, p.1-21, 2021.

MERCER, D. **An agenda for well-being in ELT: an ecological perspective.** ELT Journal, v. 75, n.1, p. 14-21, 2021.

MERRETT, Frank; WHELDALL, Kevin. **How Do Teachers Learn to Manage Classroom Behaviour? A study of teachers' opinions about their initial training with special reference to classroom behaviour management.** Educational Studies, Birmingham, v. 19, n. 1, p. 91-106, 1993.

MIRAS, M. **Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos** em: C. COLL e outros *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó. (Biblioteca de Classe, 2), pp. 47-63, 1991.

MORAIS, J. S. **Autobiografia, narrativa e pesquisaformação: princípios, conceitos e finalidades nas pesquisas qualitativas em educação**. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 29, e2412953, 2024.

MORAIS, J. S.; Bragança, I. F. S. **Encontro consigo e com o outro: tecendo subjetividades em narrativas de uma pesquisaformação na pandemia**. *Caderno de Letras*, n. 40, p. 221-236, 2021.

MORGAN, D. L. **Focus Groups as Qualitative Research**. London: SAGE Publications, 1997.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. **A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa: Um Instrumento Metodológico Possível**. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.

MUYLAERT, C. J. *et al.* **Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa**. *Rev. Esc. Enferm.*, p. 193-199, 2014.

NAGUMO, E.; TELES, L. F. **O uso de celular por estudante na escola: motivos e desdobramentos**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 97, n. 246, p. 356-371, maio, 2016.

NAKAMURA, Cristiane Carlis. *et al.* **Motivação no trabalho**. *Revista de Ciências Empresariais*, v. 2, n. 1, p. 20-25, jan./jun. 2005.

NASCIMENTO, E. M.; GARCIA, M. C.; CORNACCHIONE, E.. **Accounting Faculty mental health: coping strategies against stress**. *Revista Contabilidade & Finanças*, v. 33, n. 88, p. 150–166, jan. 2022.

NEVES, M. Y. R.; BRITO, J. C. De.; MUNIZ, H. P. **A Saúde das professoras, os contornos de gênero e o trabalho no Ensino Fundamental**. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 35, p. e001899617, 2019.

NÓVOA, António. **Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores**. *Currículo sem Fronteiras*, 19(1), 198-208, 2019.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

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

NÓVOA, António. *Profissão professor*. NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, p. 36-59, 1992.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

Observatório de Mortes e Violências LGBTI+ no Brasil. **Dossiê denuncia 230 mortes e violências de pessoas LGBT em 2023**. Disponível em: <https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/dossie/mortes-lgbt-2023/#dossi%3%AA-completo-de-mortes-e-viol%3%AAncias-contra-lgbti+-no-Brasil-em-2023>. Acessado em 20 nov. 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE. **Education at a Glance 2023: OECD Indicators**. OCDE Publishing, Paris, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>. Acessado em 28 jun. 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE. **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. Relatório de Pesquisa. São Paulo: Moderna, 2006. Disponível em: <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/9789264065529-pt>. Acessado em 15 abr 2025.

OLFOS, Raimundo; ZAKARYAN, Diana; ESTRELLA, Soledad; MORALES, Sergio. **Vínculos y Brechas entre el Conocimiento Teórico y el Conocimiento Práctico Perceptual de una Futura Profesora en la Enseñanza de la Multiplicación de Expresiones Algebraicas**. vol.33, n.64 [online]. 2019.

OLIVEIRA, Cristina Maciel de. **Análisis y valoración de las necesidades de formación de profesores principiantes de Educación Secundaria en Uruguay como base para el diseño de un programa de desarrollo profesional**. *Educación*, Madrid, v. 21, n.1, p. 63-86, 2018.

OLIVEIRA, Wellington Piveta; KATO, Lilian Akemi. **A Modelagem Matemática no contexto do estágio supervisionado segundo as compreensões de futuros professores**. *Bauru: Ciênc. educ.* [online], vol.25, n.3, 2019.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. **Necessidades formativas de professores dos institutos federais e desenvolvimento profissional docente**. *Revista Brasileira da Educação Profissional E Tecnológica*, Natal-RN, v. 2, p. 1-18, out., 2018.

PEREIRA, Cleiton Leandro Zimmermann; FONSECA, Carlos Ventura. **Documentos autobiográficos e ensino de ciências naturais: investigando docentes de uma faculdade de educação**. *Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, v.12, n.1, 2023.

PERREAULT, M.; TOURÉ, E. H.; PERREAULT, T N.; CARON, J. **Employment status and mental health: Mediating roles of social support and coping strategies**. *Psychiatr Q*, 88(3), 501-514, 2017.

PIETRE, Émerson de; RODRIGUES, L. de A. SANCHEZ, H. S. **A construção da identidade profissional de professores de língua portuguesa em formação inicial**. Revista Brasileira de Educação, v. 24, p. e240062, 2019.

PIMENTA, Selma G. **Formação de Professores - saberes da docência e identidade do professor**. R. Fac. Educ., São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PIMENTA, Selma G. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA (org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo. Cortez. 1999.

PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINEAU, Gastón. **Moments de formation de lautos et ouvertures transdisciplinaires**. In: Éducation Permanente, n. 168, 2006. p. 5-18.

_____. **As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-formação existencial**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, 2006.

_____. **A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação**. In: NÓVOA, Antonio e FINGER, Mathias (org.) O método (auto)biográfico e a formação. Cadernos de Formação, nº 01, 1988.

PITON, Ivania Marini. **Sentidos e significados do trabalho docente: ser professor, ser professora**. In: Reunião Anual da ANPAE - Por um Escola de Qualidade para Todos, 2007, Porto Alegre. Cadernos ANPAE, 2007.

QEDU. 2023. Disponível em: <https://qedu.org.br/>. Acessado em 04 jul. 2024.

REALI, A. M. DE M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. DA G. N. **Programa de Mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo**. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 140, p. 479-506, 2010.

RECH, R. A. C.; BOFF, E. T. de O. **A constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de professores de uma universidade comunitária**. Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 102, n. 262, p. 642-667, 2021.

RIBEIRO, Elisa. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa**. In: Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais. Araxá: Centro Universitário do Planalto de Araxá, n. 4, 2008.

RODRIGUES, Ângela. **Necessidades de formação: contributo para o estudo das necessidades de formação dos professores do ensino secundário**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1991.

RODRIGUES, Paulo Henrique; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. **Aspectos da prática pedagógica considerados na elaboração de um caso multimídia para formação de professores que ensinam Matemática**. Bauru: Ciênc. educ. [online]. vol.23, n.3, 2017.

RODRIGUES, S. da S. **Eficácia docente no ensino da matemática**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 25, n. 94, p. 114-14, jan. 2017.

RODRIGUES, S. R. De M. C. ; SALES, L. C. **Necessidades Formativas do Professor Frente à Demanda de alunos da Educação Especial em Classes Comuns.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 30, p. e0097, 2024.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. **Desafios da formação de professores iniciantes.** Páginas de Educación, Montevideo, vol. 6, n. 1, 2013.

ROMANOWSKI, Joana Pulin. **Formação e profissionalização docente.** Curitiba: Ibpex, 2003.

ROSA, S. S. da; BORGES, J. de M. **“Um estranho no ninho”:** Tensões e Contradições da Educação Inclusiva Confrontadas pela Presença de Estudantes com TEA em salas de aula comuns. Revista Brasileira de Educação especial, v. 30, p. e0072, 2024.

ROSSI, F; HUNGER, D. **As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 323-38, abr.-jun. 2012.

RUGULIES, R. Aust B. **Work and mental health: what do we know and how can we intervene?.** *Scand J Work Environ Health.* 45(6):529-532, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre-RS: Editora Penso, 2013.

SANCHIS, Pierre. **A crise dos paradigmas em antropologia.** In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 23-38.

SANTOS, Edlauva Oliveira dos. **Necessidades formativas de professores iniciantes que ensinam matemática na rede municipal de Boa Vista, RR.** 2018. 341f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso; Universidade do Estado do Amazonas, Cuiabá, 2018.

SANTOS, Jaciete Barbosa dos. **A “Dialética da Exclusão/Inclusão” na História da Educação de ‘Alunos Com Deficiência’.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p. 27-44, jan./jun., 2002.

SAWAIA, Bader. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** 2 ed. 2001.

SCHAFF, Adam. **A concepção marxista do indivíduo.** In: SCHAFF, Adam. *O marxismo e o indivíduo.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967, p. 53-112.

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

SILVA, J. C. da; *et al.*. **Saúde mental, adoecimento e trabalho docente.** Psicologia Escolar e Educacional, v. 27, p. e242262, 2023.

SILVA, Marcos Vinicius Marques Da; SOARES, Karla Jeane Coqueiro Bezerra; VALLE, Mariana Guelero Do. **Saberes e Identidade Docente: Uma Análise em um Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.** Educação em Revista|Belo Horizonte. v.37. e26209, 2021.

SILVA, R. R. da. **Disciplina Escolar e Gestão de Sala de Aula no Campo Educacional Brasileiro**. Educação e Realidade, v. 41, n. 2, p. 533-554, abr. 2016.

SILVA, Trycia Ryane de Freitas; FERNANDES, Sabrina Emylle Torres; ALVES, Nemório Rodrigues; FARIAS, Andreza Josiany Aires de; SILVA JÚNIOR, José Antonio da; SANTOS, Sheila Milena Pessoa dos. **Representações dos Estudantes de Enfermagem sobre Sexualidade: Entre Estereótipos e Tabus**. Trab. educ. saúde [online]. vol.17, n.2, 2019.

SILVA, Adriane Pereira da. **Professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia e o abandono da carreira docente no município de Rondonópolis, MT**. 2018. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2018.

SOUSA, S. N.; ROCHA, S. A. da; OLIVEIRA, M. A. L. de; FRANCO, M. J. do N. **Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: concepções e revisão de literatura**. Revista Eletrônica de Educação, v.14, 1-20, e4175116, jan./dez. 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: Análise compreensiva-interpretativa e política de sentido**. Educação. Santa Maria | v. 39 | n. 1 | p. 39-50 | jan./abr. 2014.

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Décio Oliveira dos. **A construção da identidade docente na escola**. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, nº 23, 21 de junho de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/23/a-construcao-da-identidade-docente-na-escola>

STRAHAN, D. **Promoting a collaborative professional culture in three elementary schools that have beaten the odds**. *The Elementary School Journal*, 104(2), 127–146, 2003.

TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando todo, das empresas aos governos**. Tradução de Marcello Lino. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Trad. Francisco Pereira. 11 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução: João Batista Krech. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 21, n. 73, 2000.

TOKARNLA, Marlana. **Apenas 3,3% dos estudantes brasileiros querem ser professores.** Agência Brasil, 15 out. 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-10/apenas-33-dos-estudantes-brasileiros-querem-ser-professores>. Acesso em 18 mar. 2024.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa Em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa Em Educação.** São Paulo, Atlas, 1987.

Universidade Federal do Piauí. UFPI, 2023. Disponível em: <https://www.ufpi.br/graduacao-em-numeros-preg> . Acesso em 08 abr. 2025.

VALENTE, Gabriela Abuhab. **A religiosidade na prática docente.** Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line), Brasília, v. 98, n. 248, p. 198-211, jan./abr. 2017.

VALENTE, José Armando *et al.* **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas: Unicamp, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **(In)Disciplina: Construção da Disciplina Consciente e Interativa em Sala de Aula e na Escola.** 18^a ed. São Paulo: Libertad, 2012.

VEJA. **56,7% dos jovens brasileiros terminam o ensino médio na idade adequada,** 2016. Disponível em: <veja.abril.com.br/educacao/567-dos-jovens-brasileiros-terminam-o-ensino-medio-na-idade-adequada> Acesso em: 06 out. 2022.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração** São Paulo: Atlas, 2005.

VIEIRA, Cecília Maria; BORGES, Kamylla Pereira; GONZAGA, Laerson Pires; OLIVEIRA, Natássia Duarte Garcia Leite de. **Reflexões sobre a Meritocracia na Educação Brasileira.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.316-334, jan./jun., 2013.

YOON, K. S.; DUNCAN, T.; LEE, S. W.-Y.; SCARLOSS, B.; SHAPLEY, K. **Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement (Issues & Answers Report, REL 2007-No. 033).** Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest, 2007.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M. A. **Planificação e desenvolvimento curricular na escola.** Lisboa: edições ASA, 1998.

ANEXO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



ANEXO I- AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TIMON PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA.



ESTADO DO MARANHÃO
 PREFEITURA MUNICIPAL DE TIMON-MA
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 DEPARTAMENTO DE ENSINO-SEMED

TERMO DE AUTORIZAÇÃO- PESQUISA DE CAMPO

Timon, 29 de setembro de 2022.

DEPARTAMENTO DE ENSINO/SEMED

Vimos por meio deste, autorizar a pesquisa de doutoramento acadêmico, do doutorando **Raul Ferreira de Miranda Mendes**, orientado pela Professora Doutora Maria Divina Ferreira Lima, tendo como título preliminar "NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES INICIANTE NO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS" A pesquisa tem como objetivo Geral analisar as necessidades formativas de professores iniciantes no momento de inserção profissional no Fundamental Anos Finais(6º ao 9º ano) na cidade de Timon-MA. A coleta de dados será feita por meio do método (auto) biográfico através de um questionário individual, que será aplicado com professores da EMEF Luís Miguel Budaruiche localizada Rua São José, s/n, Vila Angélica.

Atenciosamente,


Francisca Maria de Sousa Lima
 Diretora do Departamento de Ensino/SEMED
 Portaria nº 270/2021 GP

ANEXO II - PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PIAUÍ - CAMPUS MINISTRO
PETRÔNIO PORTELA - UFPI

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Necessidades Formativas de Professores Iniciais nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Pesquisador: Raul Ferreira de Miranda Mendes

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 65444422.5.0000.5214

Instituição Proponente: Universidade Federal do Piauí - UFPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.890.995