

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Formação
Docente:
Princípios e
Fundamentos 6



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Formação Docente: Princípios e Fundamentos 6

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof.^a Dr.^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof.^a Dr.^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
F723	Formação docente [recurso eletrônico]: princípios e fundamentos 6 / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Formação Docente: Princípios e Fundamentos; v. 6) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-372-9 DOI 10.22533/at.ed.729193005 1. Educação. 2. Professores – Formação. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná - Brasil

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

No seu sexto é necessário refletir a formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório, implica em posições político-educacionais que apostam nos professores como autores na prática social. A formação de professores na disposição reflexiva, se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação continua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Isto porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles, em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requerem permanente formação, entendida como re-significação identitária dos professores. Esperamos consolidar novos saberes sobre os processos identitários e de construção de saberes por professores em suas práticas. E nesse sentido, colaborar para as decisões de formação de professores e a valorização da docência enquanto mediação para a superação do fracasso escolar.

No artigo APORTES PARA A INCLUSÃO À DOCÊNCIA NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO INICIAL, os autores Solange Aparecida de Souza Monteiro e Paulo Rennes Marçal Ribeiro buscam apresenta como principal indicativo a necessidade de reformulação dos cursos de licenciatura, recomendando um modelo de inclusão orgânica que propicie ao futuro professor, através de intervenções práticas organizadas, um preparo consistente para o ingresso na profissão. No artigo PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM FORMAÇÃO INICIAL: MOTIVAÇÕES PARA A ESCOLHA PROFISSIONAL, os autores Renata Harumi Muniz dos Santos, María Elena Infante-Malachias buscam estudar o que alunos que desejam se tornar professores pensam a respeito da carreira e investigar os motivos que os levaram a escolher a profissão. No artigo PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM INÍCIO DE CARREIRA: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO os autores Daniela dos SANTOS, Taynara Franco de CARVALHO, Samuel de SOUZA NETO buscam identificar o que vem sendo pesquisado acerca do professor em início de carreira, em específico no campo da Educação Física. No artigo PROFESSORES DE QUÍMICA E SITUAÇÕES DA SOCIEDADE ATUAL: VALORIZAÇÃO PESSOAL E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO os autores Lara Vieira Leite, Naãma Cristina Negri Vaciloto, Fabio Luiz de Souza, Luciane Hiromi Akahoshi, Maria Eunice Ribeiro Marcondes buscam identificar o quanto situações como essas citadas são levadas em consideração pelos professores na sua vida pessoal, o quanto são consideradas pertinentes ao ensino e se estão sendo abordadas nos Cadernos de Química do Estado de São Paulo. No artigo PROGRAMA NÚCLEO DE ENSINO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E ASPECTOS MOTIVACIONAIS NA DOCENCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

ESCOLAR, os autores RUBENS VENDITTI JUNIOR, MILTON VIEIRA DO PRADO JUNIOR, LETÍCIA DO CARMO CASAGRANDE MORANDIM, DÉBORA GAMBARY FREIRE BATAGINI, RODOLFO LEMES DE MORAES, MÁRCIO PEREIRA DA SILVA buscam descrever os autores buscam as experiências com professores de Educação Física (EF) em perspectiva inclusiva, destacando aspectos motivacionais na docência e a autoeficácia No artigo PROJETO ENERGIA: FONTES, PRODUÇÃO E A IMPORTÂNCIA DE SUA ECONOMIA, os autores José Daniel Soler Garves Laís de Souza Teixeira, Ana Leticia Antonio Vital, Aparecida Brunetti Arante de Souza, Beatriz Nunes Herreira, Gabriela Lozano Olivério, Vinícius Santos dos Reis, Ângela Coletto Morales Escolano buscam Identificar possíveis maneiras de se resolver problemas ambientais sem comprometer o futuro tecnológico, é a principal meta dos próximos anos. No artigo PROPOSTA DE ATIVIDADE MULTIDISCIPLINAR ENTRE AS DISCIPLINAS DE BIOLOGIA, QUÍMICA E CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO, os autores Camila Lehnhardt Pires Cunha Antônio Carlos Duarte Camacho, buscam relatar a experiência docente em aulas pratico-teóricas, utilizando uma abordagem mais ampla e contextualizada do conhecimento, em especial das disciplinas de Biologia, Química e Ciências, pode ser considerada como uma boa opção de trabalho para o docente. No artigo REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA: REAÇÕES, INTERESSES E EXPECTATIVAS DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I E II, as autoras Adriana Patrício Delgado, Elisabeth Márcia Ribeiro Machado da Silva, Eliana Sala, buscam analisar analisa a experiência de cinco encontros de formação continuada (no período de 2012 a 2015), estruturados em oficinas pedagógicas temáticas, direcionadas a professores do Ensino Fundamental I e II. No artigo REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES as autoras buscam relatar sobre as reflexões e mudanças vivenciadas na prática pedagógica por discentes de um curso de mestrado stricto sensu do oeste paulista. No artigo RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, as autoras Ana Lídia Penteado Urban, Bruna Rafaela de Batista, Luci Pastor Manzoli buscam descrever as principais contribuições resultantes da formação inicial de duas egressas do curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. No artigo SABERES DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PROFESSORA INGRESSANTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ATIBAIA-SP, a autora Silvana Saraid da Silva busca apresentar um relato de experiência sobre os saberes do professor na sua primeira experiência como docente no ensino fundamental. No artigo SABERES DOCENTES: UMA REVISÃO NECESSÁRIA NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, o autor Elize Keller-Franco busca analisar em que medida a inovação tem respondido às propostas de atualização dos saberes na formação inicial de professores. Os dados foram obtidos por meio da análise de documentos. Os resultados indicam a abordagem integradora do conhecimento. No artigo SUPORTE NA TEORIA DE PIAGET PARA O

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE, os autores Vânia Galindo Massabni, Vinicius Nicoletti, Luca Pinto Marson buscam dimensionar o papel da teoria de Piaget na reflexão sobre situações pedagógicas vividas em sala de aula durante aulas de licenciandos em Ciências no ensino básico. No artigo TENDÊNCIAS DA PRODUÇÃO BRASILEIRA SOBRE JOGOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA, os autores Jean Carlos Lemes, Iávia Sueli Fabiani Marcatto buscam apresentar um mapeamento das Comunicações Científicas, nos anais do Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), no período de 2001 a 2016. No artigo TRABALHO COLABORATIVO COMO CONDIÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, as autoras Patrícia Cristina Albiéri de Almeida e Gisela Lobo Baptista Pereira Tartuce busca analisar a articulação entre avaliação institucional (AVI) e projeto político-pedagógico (PPP), a partir de projeto realizado em um município brasileiro, onde uma amostra de escolas desenvolveu um processo de avaliação institucional com vistas a reelaborar seu PPP. No artigo UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS CURRICULARES DIFERENCIADAS NO CURSO DE PEDAGOGIA: ENTRE A TRADIÇÃO E A INOVAÇÃO, os autores Adriana Patrício Delgado, Mariangelica Arone busca apresentar relatos de experiência de estudantes do segundo semestre do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior privada localizada no município de São Paulo. No artigo TITLE: UNIVERSITY SOCIAL RESPONSIBILITY: A MODEL FOR THE METROPOLITAN UNIVERSITY OF ECUADOR (UMET), Author (s): Eng. Narda Gisela Navarros Mena. Msc. At present, the praxis of the University Social Responsibility (USR) has gained a great international boom. In the university environment, it is important to understand the impact of universities on society in general. Not only as an extension of the results of those sectors with greater needs, but as generators of impacts on society and the environment. No artigo USO DA TRI PARA ANÁLISE DE UM SIMULADO, os autores Alan Kardec Messias da SILVA, Aceldo de Jesus BRITO, Luciana Bertholdi MACHADO busca analisar de um Simulado da Prova Brasil aplicado nas turmas de 5º ano como uma das ações do projeto Observatório da Educação com Iniciação à Ciência (OBEDUC), vinculado ao Campus da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), localizado em Barra do Bugres – MT. No artigo USO DAS GEOTECNOLOGIAS COMO FERRAMENTAS AUXILIARES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, os autores Hélio Ricardo SILVA, Paula Beatriz Pereira de OLIVEIRA, João Henrique Pinheiro DIAS Maria Ângela de Moraes CORDEIRO, Lucas Alves de ALMEIDA, Adauto Ferreira SIQUEIRA, Diogo Tiago da SILVA, buscam transmitir conceitos de sustentabilidade aos professores e alunos do Curso Técnico em Meio Ambiente da Escola Técnica Estadual de Ilha Solteira (ETEC) do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETPS). No artigo UTILIZAÇÃO DA REALIDADE AUMENTADA E DA REALIDADE VIRTUAL NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA MAKER, Cláudia Coelho HARDAGH, Ana Maria dos Santos RODRIGUES buscam apresentar a pesquisa realizada para desenvolver propostas metodológicas para a utilização da Realidade

Aumentada (RA) e Realidade Virtual (RV), a partir do projeto de extensão da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) no curso de Pedagogia com escolas públicas de São Paulo para formação de professores. No artigo VIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA INICIANTE: REPERCUSSÕES NA IDENTIDADE E NA PROFISSÃO DOCENTE, os autores Letícia Mendonça Lopes Ribeiro, Aline Cristina Miranda, Stela Maria Fernandes Marques buscam apresentar algumas experiências, essencialmente, marcantes no princípio da carreira docente de uma professora da Educação Básica Pública, considerando suas descobertas, inseguranças e conquistas consolidadas. No artigo A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR PARA A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, os autores Camila Rennhard Bandeira de Mello e Rinaldo Molina buscaram realizar uma revisão bibliográfica a fim de mapear experiências sobre a formação e preparação de professores do ensino superior para o atendimento educacional de alunos com deficiência. No artigo A PROPOSTA DA NOVA BASE NACIONAL COMUM E A AVALIAÇÃO DE SISTEMA: CAMINHANDO NA CONTRAMÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM? os autores Claudia Pereira de Pádua Sabia e Uillians Eduardo dos Santos buscam identificar as discussões em torno da elaboração da BNCC e sua relação com a avaliação de sistema, refletindo sobre as possíveis consequências para a avaliação da aprendizagem. No artigo “AINDA NÃO DESCOBRI, MAIS AINDA VOU DESCOBRIR...”: OS IMPASSES ESCOLARES COMO SINTOMA NA ESCOLA os autores Silvia de Carvalho Machione Trindade, Filomena Elaine Paiva Assolini buscam refletir, a partir de um relato de experiência, a respeito do impacto do sujeito do inconsciente nas dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, as quais são tomadas aqui como sintomas do sujeito que se manifestam na escola. No artigo AÇÕES DE EXTENSÃO E PESQUISA UNIVERSITÁRIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INICIANTE: PROGRAMA DE APOIO AOS PROFESSORES INICIANTE DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE POÇOS DE CALDAS /MG (PAPIN)*, os autores Ana Maria Brochado de Mendonça Chaves e Carla Fernanda Figueiredo Felix buscaram apresentar o “Programa de Apoio aos Professores Iniciantes da Rede Municipal de Ensino de Poços de Caldas/MG (PAPIN)”, oferecido a professores iniciantes do ensino fundamental da rede pública de ensino nos âmbitos municipal e estadual, e alunos do Curso de Pedagogia da UEMG, que compartilham saberes profissionais docentes. No artigo AMIZADE E ÉTICA NA SALA DE AULA: REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, os autores Alonso Bezerra de Carvalho e Fabiola Colombani buscam apresentar algumas ideias e reflexões sobre a importância da amizade e da ética na formação dos professores. De caráter teórico, as reflexões aqui delineadas são resultados de uma revisão bibliográfica, sobretudo no campo da filosofia da educação. No artigo FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA DAS CRIANÇAS PEQUENAS: relatos da equipe gestora e docente de uma escola do interior do Estado do Maranhão, os artigos Josélia de Jesus Araujo Braga de Oliveira, Tyciana Vasconcelos

Batalha, Waléria Lindoso Dantas Assis, buscam investigar as contribuições da formação continuada ofertada aos professores da Educação Infantil pela SEMED de São Mateus do Maranhão-MA para subsidiar o trabalho com a linguagem escrita na pré-escola. No artigo DESAFIOS ATUAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: DEMANDAS E IMPLICAÇÕES, os autores Jacqueline Lidiane de Souza Prais, Juliana Irani Villanueva dos Reis, Suzi Lane Amadeu Gussi, Sandra Aparecida Machado Furihata buscam apresentar uma discussão sobre a formação necessária e adequada para atuar no contexto atual da Educação. No artigo PERSPECTIVAS DOS ALUNOS DO 3º ANO MÉDIO DO EREM BELO JARDIM – PE: UMA INVESTIGAÇÃO DAS EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR E AS POSSÍVEIS CAUSAS DO DESINTERESSE EM OPTAR POR CURSOS DE LICENCIATURA, os autores Ingrid da Mota Araújo Lima; Nubênia de Lima Tresena, Xênia da Mota Araújo Lima apresentam uma pesquisa tem como objetivo compreender a percepção dos alunos no que se refere as suas expectativas em relação ao ensino superior, bem como as causas do desinteresse de alunos do 3º ano do ensino médio do EREM de Belo Jardim – PE em optar por cursos de licenciatura.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
APORTES PARA A INCLUSÃO À DOCÊNCIA NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO INICIAL	
Solange Aparecida de Souza Monteiro Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.7291930051	
CAPÍTULO 2	9
PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM FORMAÇÃO INICIAL: MOTIVAÇÕES PARA A ESCOLHA PROFISSIONAL	
Renata Harumi Muniz dos Santos María Elena Infante Malachias	
DOI 10.22533/at.ed.7291930052	
CAPÍTULO 3	17
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM INÍCIO DE CARREIRA: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	
Daniela dos Santos Taynara Franco de Carvalho Samuel de Souza Neto	
DOI 10.22533/at.ed.7291930053	
CAPÍTULO 4	26
PROFESSORES DE QUÍMICA E SITUAÇÕES DA SOCIEDADE ATUAL: VALORIZAÇÃO PESSOAL E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO	
Lara Vieira Leite Naãma Cristina Negri Vaciloto Fabio Luiz de Souza Luciane Hiromi Akahoshi Maria Eunice Ribeiro Marcondes	
DOI 10.22533/at.ed.7291930054	
CAPÍTULO 5	42
PROGRAMA NÚCLEO DE ENSINO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E ASPECTOS MOTIVACIONAIS NA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	
Rubens Venditti Junior Milton Vieira Do Prado Junior Letícia do Carmo Casagrande Morandim Débora Gambary Freire Batagini Rodolfo Lemes De Moraes Márcio Pereira Da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.7291930055	
CAPÍTULO 6	57
PROJETO ENERGIA: FONTES, PRODUÇÃO E A IMPORTÂNCIA DE SUA ECONOMIA	
José Daniel Soler Garves Laís de Souza Teixeira Ana Letícia Antonio Vital Aparecida Brunetti Arante de Souza	

Beatriz Nunes Herreira
Gabriela Lozano Olivério
Vinícius Santos dos Reis
Ângela Coletto Morales Escolano

DOI 10.22533/at.ed.7291930056

CAPÍTULO 7 68

PROPOSTA DE ATIVIDADE MULTIDISCIPLINAR ENTRE AS DISCIPLINAS DE BIOLOGIA, QUÍMICA E CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO

Camila Lehnhardt Pires Cunha
Antônio Carlos Duarte Camacho

DOI 10.22533/at.ed.7291930057

CAPÍTULO 8 78

REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA: REAÇÕES, INTERESSES E EXPECTATIVAS DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I E II

Adriana Patrício Delgado
Elisabeth Márcia Ribeiro Machado da Silva
Eliana Sala

DOI 10.22533/at.ed.7291930058

CAPÍTULO 9 90

REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Jeong Cir Deborah Zaduski
Verônica Nogueira Vanni
Natalie Perez Mendes
Carmen Lúcia Dias

DOI 10.22533/at.ed.7291930059

CAPÍTULO 10 98

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ana Lídia Penteado Urban
Bruna Rafaela de Batista
Luci Pastor Manzoli

DOI 10.22533/at.ed.72919300510

CAPÍTULO 11 106

SABERES DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PROFESSORA INGRESSANTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ATIBAIA-SP

Silvana Saraid da Silva

DOI 10.22533/at.ed.72919300511

CAPÍTULO 12 112

SABERES DOCENTES: UMA REVISÃO NECESSÁRIA NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Elize Keller-Franco

DOI 10.22533/at.ed.72919300512

CAPÍTULO 13	124
SUPORTE NA TEORIA DE PIAGET PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	
Vânia Galindo Massabni Vinicius Nicoletti Luca Pinto Marson	
DOI 10.22533/at.ed.72919300513	
CAPÍTULO 14	136
TENDÊNCIAS DA PRODUÇÃO BRASILEIRA SOBRE JOGOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA	
Jean Carlos Lemes Flávia Sueli Fabiani Marcatto	
DOI 10.22533/at.ed.72919300514	
CAPÍTULO 15	152
TRABALHO COLABORATIVO COMO CONDIÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	
Patrícia Cristina Albiéri de Almeida Gisela Lobo Baptista Pereira Tartuce	
DOI 10.22533/at.ed.72919300515	
CAPÍTULO 16	164
UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS CURRICULARES DIFERENCIADAS NO CURSO DE PEDAGOGIA: ENTRE A TRADIÇÃO E A INOVAÇÃO	
Adriana Patrício Delgado Mariangelica Arone	
DOI 10.22533/at.ed.72919300516	
CAPÍTULO 17	177
UNIVERSITY SOCIAL RESPONSIBILITY: A MODEL FOR THE METROPOLITAN UNIVERSITY OF ECUADOR (UMET)	
Narda Gisela Navarros Mena	
DOI 10.22533/at.ed.72919300517	
CAPÍTULO 18	186
USO DA TRI PARA ANÁLISE DE UM SIMULADO	
Alan Kardec Messias da Silva Acelmo de Jesus Brito Luciana Bertholdi Machado	
DOI 10.22533/at.ed.72919300518	
CAPÍTULO 19	199
USO DAS GEOTECNOLOGIAS COMO FERRAMENTAS AUXILIARES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	
Hélio Ricardo Silva Paula Beatriz Pereira de Oliveira João Henrique Pinheiro Dias Maria Ângela de Moraes Cordeiro Lucas Alves de Almeida	

Adauto Ferreira Siqueira

Diogo Tiago da Silva

DOI 10.22533/at.ed.72919300519

CAPÍTULO 20 210

UTILIZAÇÃO DA REALIDADE AUMENTADA E DA REALIDADE VIRTUAL NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA MAKER

Cláudia Coelho Hardagh

Ana Maria dos Santos Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.72919300520

CAPÍTULO 21 225

VIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA INICIANTE: REPERCUSSÕES NA IDENTIDADE E NA PROFISSÃO DOCENTE

Letícia Mendonça Lopes Ribeiro

Aline Cristina Miranda

Stela Maria Fernandes Marques

DOI 10.22533/at.ed.72919300521

CAPÍTULO 22 242

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR PARA A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Camila Rennhard Bandeira de Mello

Rinaldo Molina

DOI 10.22533/at.ed.72919300522

CAPÍTULO 23 255

A PROPOSTA DA NOVA BASE NACIONAL COMUM E A AVALIAÇÃO DE SISTEMA: CAMINHANDO NA CONTRAMÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM?

Claudia Pereira de Pádua Sabia

Uillians Eduardo dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.72919300523

CAPÍTULO 24 266

“AINDA NÃO DESCOBRI, MAIS AINDA VOU DESCOBRIR...”: OS IMPASSES ESCOLARES COMO SINTOMA NA ESCOLA

Silvia de Carvalho Machione Trindade

Filomena Elaine Paiva Assolini

DOI 10.22533/at.ed.72919300524

CAPÍTULO 25 278

AÇÕES DE EXTENSÃO E PESQUISA UNIVERSITÁRIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INICIANTE: PROGRAMA DE APOIO AOS PROFESSORES INICIANTE DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE POÇOS DE CALDAS /MG (PAPIN)*

Ana Maria Brochado de Mendonça Chaves

Carla Fernanda Figueiredo Felix

DOI 10.22533/at.ed.72919300525

CAPÍTULO 26	289
AMIZADE E ÉTICA NA SALA DE AULA: REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Alonso Bezerra de Carvalho	
Fabiola Colombani	
DOI 10.22533/at.ed.72919300526	
CAPÍTULO 27	301
FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA DAS CRIANÇAS PEQUENAS: RELATOS DA EQUIPE GESTORA E DOCENTE DE UMA ESCOLA DO INTERIOR DO ESTADO DO MARANHÃO	
Josélia de Jesus Araujo Braga de Oliveira	
Tyciana Vasconcelos Batalha	
Waléria Lindoso Dantas Assis	
DOI 10.22533/at.ed.72919300527	
CAPÍTULO 28	311
DESAFIOS ATUAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: DEMANDAS E IMPLICAÇÕES	
Jacqueline Lidiane de Souza Prais	
Juliana Irani Villanueva dos Reis	
Suzi Lane Amadeu Gussi	
Sandra Aparecida Machado Furihata	
DOI 10.22533/at.ed.72919300528	
CAPÍTULO 29	323
PERSPECTIVAS DOS ALUNOS DO 3º ANO MÉDIO DO EREM BELO JARDIM – PE: UMA INVESTIGAÇÃO DAS EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR E AS POSSÍVEIS CAUSAS DO DESINTERESSE EM OPTAR POR CURSOS DE LICENCIATURA	
Ingrid da Mota Araújo Lima	
Nubênia de Lima Tresena	
Xênia da Mota Araújo Lima	
DOI 10.22533/at.ed.72919300529	
SOBRE A ORGANIZADORA	335

VIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA INICIANTE: REPERCUSSÕES NA IDENTIDADE E NA PROFISSÃO DOCENTE

Letícia Mendonça Lopes Ribeiro

Universidade Federal do Acre – Rio Branco/AC

Aline Cristina Miranda

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
– Belo Horizonte/MG

Stela Maria Fernandes Marques

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
– Belo Horizonte/MG

RESUMO: O texto objetivou apresentar algumas experiências, essencialmente, marcantes no princípio da carreira docente de uma professora da Educação Básica Pública, considerando suas descobertas, inseguranças e conquistas consolidadas até então. Assim, a fundamentação teórica teve como suporte os estudos sobre os professores iniciantes, em razão do ciclo de vida profissional (EDDY, 1971; HUBERMAN, 1992), seus saberes docentes (VEENMAN, 1984; TARDIF, RAYMOND, 2000; TARDIF, 2002) e o processo de construção de identidade docente (DUBAR, 1991, 2005, 2012). Logo, nossa metodologia se baseou nas estratégias previstas para a entrevista semiestruturada, gravada e posteriormente transcrita, contou com a técnica de análise do discurso (MINAYO, 2007) para sua posterior análise. Ressaltamos que, mediante a autorização da entrevistada, não mantivemos o anonimato da Professora Rozana, por acreditar

que ela também foi coautora do estudo. Como resultados do estudo, destacamos os aspectos que sugerem o apreço e a dedicação da Professora Rozana à docência, apesar da carência de recursos e da indiferença global dos profissionais e das instituições igualmente responsáveis pela formação de seus alunos. Em todo esse contexto, indicamos o quão necessária é a preparação profissional para a docência e, simultaneamente, a oferta de recursos que, de fato, sustentem a atividade dos professores da Educação Básica Pública, para que não sejam identificados como missionários, mas sim como efetivos profissionais do magistério.

PALAVRAS-CHAVE: Professora iniciante. Identidade Docente. Educação Básica Pública.

EXPERIENCES OF AN INEXPERIENT TEACHER: REPERCUSSIONS IN IDENTITY AND TEACHING PROFESSION

ABSTRACT: The aim of this study was to present some of the experiences that were essential in the beginning of the teaching career of a teacher of Public Basic Education, considering their discoveries, insecurities and conquests consolidated in this initial period. Therefore, the theoretical basis was supported by studies on the inexperienced teachers, due to the professional cycle (EDDY, 1971; HUBERMAN, 1992), their teaching knowledge (VEENMAN,

1984; TARDIF, RAYMOND, 2000; TARDIF, 2002) and process of teacher identity construction (DUBAR, 1991, 2005, 2012). Thus, our research methodology was based on the semi-structured interview, which was recorded and transcribed, being analyzed with the support of the discourse analysis technique (MINAYO, 2007). We emphasize that, with the authorization of the interviewee, we did not maintain teacher Rozana's anonymity, believing that she was also a co-author of this study. As important results, we highlight the aspects that suggest teacher Rozana's appreciation and dedication to teaching, despite the lack of resources and the global indifference of professionals and institutions, who are equally responsible for the training of their students. In this context, we suggest how necessary professional preparation for teaching and, simultaneously, the supply of resources that actually support the activity of the teachers of Public Basic Education, so that they are not identified as missionaries, but rather as effective professionals of the teaching profession.

KEYWORDS: Inexperienced teacher. Teaching Identity. Basic Public Education.

1 | INTRODUÇÃO

Ao se reconhecer a importância das primeiras vivências do professor iniciante, reconhece-se também os inúmeros impactos que tais vivências podem incidir sobre a carreira docente, influenciando aspectos de sua identidade docente e, em consequência, de seu exercício profissional. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo apresentar algumas experiências, essencialmente, marcantes no princípio da carreira docente de uma professora da Educação Básica Pública, considerando suas descobertas, inseguranças e conquistas consolidadas até então.

Para tanto, é necessário justificar o nosso interesse pela pesquisa com uma professora iniciante. Acreditamos que, não apenas na profissão docente, mas também em demais profissões, o tempo é considerado como um fator fundamental à compreensão dos saberes dos profissionais, “na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho” (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 210). Entretanto, especificamente no caso do magistério, a aprendizagem do trabalho antecede e é parte do percurso de escolarização, uma vez que muitos docentes passaram um longo tempo, durante sua juventude, no ambiente da sala de aula. Logo, ao longo de sua própria escolarização – e, especialmente, durante sua formação teórica para o exercício do magistério – o futuro docente recebe orientações e consolida vivências que o guarnecerão de conhecimentos teóricos e técnicos que o habilitarão a lecionar.

Nesse contexto, o distinto conjunto de conhecimentos teóricos, técnicos e, principalmente, vivenciais da professora iniciante – caracterizada como único sujeito dessa pesquisa – ofereceu uma profícua oportunidade de análise de aspectos essenciais do início da profissão docente. Esses aspectos foram identificados a partir

da coleta de dados, baseada em uma entrevista semiestruturada realizada pela as autoras do estudo em 30 de setembro de 2018.

Para a análise do material – registrado e transcrito a partir da entrevista gravada – optou-se pelo alicerce da análise do discurso, que cria uma compreensão própria e permite perceber a linguagem como “espaço social de debate e conflito, sendo que, o movimento que acontece no interior do discurso do entrevistado é, ao mesmo tempo, o processo, o produto e o centro da significação a ser compreendido na análise” (RIBEIRO, 2010, p. 33). Dessa forma, esta técnica nos permitiu que, de fato, nos se responsabilizássemos em refazer o discurso da entrevistada, buscando dependências funcionais da linguagem evidenciadas nas falas (MINAYO, 2007). Entretanto, ressaltamos que, mediante a autorização da entrevistada, fizemos a identificação da Professora Rozana, por acreditar que ela também foi coautora do estudo e, portanto, não há necessidade da manutenção de seu anonimato.

Diante dessa proposta metodológica, é importante destacar a estrutura que o texto apresentará a seguir: após esta introdução, o segundo item exibirá a fundamentação teórica que alicerçou a construção do trabalho, considerando especialmente a literatura que aborda os estudos sobre os professores iniciantes, considerando o ciclo de vida profissional (EDDY, 1971; HUBERMAN, 1992), seus saberes docentes (VEENMAN, 1984; TARDIF, RAYMOND, 2000; TARDIF, 2002) e o processo de construção de identidade docente (DUBAR, 1991, 2005, 2012); o terceiro item apresentará alguns dos resultados de pesquisa, por nós julgados como mais relevantes; por fim, o quarto e último item exibirá as considerações finais do texto, apontando também a importância deste trabalho para a ampliação do estudo (e do olhar) sobre as vivências do professor iniciante.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apesar desse momento do texto ter como foco as questões que caracterizam o docente considerado como “iniciante”, julgamos como especialmente oportuno iniciar a abordagem com uma incisiva consideração de Nóvoa (1992, p. 15) sobre *quem é o professor*.

A afirmação de Jennifer Nias (1991) não prima pela originalidade, mas **hoje** ela merece ser de novo escutada: “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. Estamos no cerne do processo identitário da profissão docente que, mesmo nos tempos áureos da racionalização e da uniformização, cada um continuou a produzir no mais íntimo da sua maneira de **ser professor** (NÓVOA, 1992, p. 15 – Grifos do autor)

Reconhecer no professor a constituição da pessoa é tarefa obrigatória para uma discussão coerente sobre o início da carreira docente. Por isso, a menção feita por Nóvoa nos parece tão oportuna: curiosamente, essa indicação (que compôs uma

de suas obras em 1992), foi anteriormente mencionada em um evento pedagógico intitulado “Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és. E vice-versa”. Se, em uma visão simplista, o ensino é capaz de descrever o professor, é fundamental reconhecer, então, sobre qual ato de ensinar é esse que foi mencionado.

Ensinar é agir na ausência de indicações claras e precisas sobre os próprios fins do ensino escolar; isso requer necessariamente a autonomia e a responsabilidade dos professores, que, de certo modo, precisam construir os objetivos antes de realizá-los. Essa autonomia, porém, também é uma tarefa dupla, na medida em que os objetivos escolares podem parecer ilusórios e irrealistas, engendrando assim, um sentimento de impotência ou de derrota. Além disso, os professores dificilmente podem medir e avaliar os resultados de seu trabalho e saber com certeza se realizam seus objetivos (TARDIF, LESSARD, 2005, p. 206).

Diante de tamanha incerteza, na ação de ensinar, é possível sugerir também que a iniciação do profissional no magistério é igualmente um período de incerteza. Geralmente, é nesse momento vivencial que professor iniciante se familiariza com seu ambiente de trabalho e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas (TARDIF, RAYMOND, 2000).

Dessa forma, o empenho em destacar o início da trajetória docente é enfatizado por se atribuir que esta é a fase, na qual, os professores experimentam um momento crucial em suas vidas profissionais, o que Eddy (1971 *apud* TARDIF, 2002) caracteriza como “rito de passagem”, no qual o novo professor sai da posição de estudante para assumir sua condição profissional.

Em um sentido similar, de acordo com os estudos de Huberman (1992), os ingressantes na carreira docente há menos de três anos vivenciam um período caracterizado como *sobrevivência* e *descoberta*, o qual varia entre os dois e três primeiros anos de exercício.

Assim, a *sobrevivência* pode ser vista como um momento de grande instabilidade pessoal e profissional, com dificuldades referentes ao controle da indisciplina e com a prática de ensino. Logo, o estágio de sobrevivência detalhado por Huberman (1992) – e descrito anteriormente por Fuller (1969) – encontra similaridades no detalhamento do chamado “choque de realidade”, expressão discutida nos estudos de Simon Veenman (1984, 1988) e recorrente nos trabalhos sobre professores iniciantes. Tal choque pode ser traduzido como o confronto inicial com a complexidade da profissão docente: “o tatear constante, a preocupação consigo próprio (‘Estou a me aguentar?’), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula” (HUBERMAN, 1992, p. 39)

É fundamental ressaltar que Veenman (1984), ao descrever os aspectos que caracterizam o uso da expressão, demonstra o uso inapropriado desta e orienta como ela deve ser interpretada.

Analisando em sentido estrito, “choque de realidade” é um termo um tanto quanto inapropriado. Isso porque ele sugere que este é apenas um choque muito curto pelo qual cada um tem que passar, como um nadador que deve se acostumar com água fria. Na verdade, o choque de realidade diz respeito à assimilação de uma

complexa realidade que se impõe incessantemente sobre o professor iniciante, dia após dia. Essa realidade deve ser continuamente dominada, especialmente no primeiro período de ensino real (VEENMAN, 1984 p. 144 – Tradução livre).

Simultaneamente à sobrevivência – e ao descrito “choque de realidade” – tem-se a *descoberta*. Esta é a responsável por contribuir para que o professor sobreviva à fase inicial da docência. Para Huberman (1992, p. 39), a descoberta ameniza as dificuldades, sendo que “o entusiasmo inicial, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir num determinado corpo profissional”. São estes elementos que servem de motivação e fazem com que os professores iniciantes sobrevivam à fase de entrada na carreira; ou seja: os aspectos de sobrevivência e descoberta são vividos em paralelo, sendo “o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro” e, dessa forma, “é a descoberta dos meandros da profissão que contribui para a permanência na docência” (GABARDO, HOBOLD, 2011, p. 87).

Huberman indica que, apesar dos períodos de sobrevivência e descoberta serem vivenciados simultaneamente, há profissionais que trabalham sobre a interferência de apenas um destes aspectos – ou, pelo menos, estão mais sujeitos aos fatores caracterizados como descoberta (satisfação em lecionar) do que como sobrevivência (incômodo com as frustrações), por exemplo. Há, ainda, professores iniciantes que apresentam outros perfis, caracterizados como:

A indiferença ou quanto-pior-melhor (aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente), a serenidade (aqueles que têm já muita experiência), a frustração (aqueles que se apresentam com um caderno de encargos ingrato ou inadequado, tendo-o em atenção à formação ou à motivação iniciais) (HUBERMAN, 1992, p.39).

Essas múltiplas interpretações e, principalmente, experiências relacionadas ao início da carreira docente, pressupõe outros tantos múltiplos saberes construídos, consolidados e articulados pelos professores iniciantes. É nesse âmbito que surge a necessidade de caracterizar melhor os saberes docentes. De acordo com Tardif (2002), ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc. Estes estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam, em grande parte, de pré-concepções do ensino e da aprendizagem herdadas de sua história.

Raymond et al (1993) apontaram que a vida familiar e as pessoas significativas no cotidiano, tais como amigos e colegas, aparecem como uma fonte de influência muito importante que modela a postura do indivíduo em relação ao ensino. As experiências

marcantes com outras pessoas em atividades coletivas (ex.: esportes, teatro, convivência, etc.) contribuem para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático. Igualmente importantes podem ser as lembranças da socialização escolar na Educação Básica, rememorando qualidades desejáveis ou indesejáveis em um docente, as quais o novo professor deseja ou não perpetuar. São esses os saberes pré-profissionais: “aquelas que marcam a socialização primária (família e ambiente de vida), assim como a socialização escolar enquanto aluno” (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 218).

Raymond e Lenoir (1998) – citados pelos estudos de Tardif e Raymond (2000) – destacaram, também, que o exercício do magistério tem ofertado momentos de aprendizagem concreta do trabalho, que pressupõe um aprendiz (estudante do curso de formação de professores) e sua relação com um trabalhador (seu professor); logo, estabelece-se uma relação de companheirismo que permite um processo de aprendizado ao estudante, tornando-o capaz de compreender as rotinas e práticas do trabalho. É a partir destas práticas que se estabelecem os saberes que advêm da formação, dos estágios e das instituições que oferecem a formação para o exercício do magistério.

Por fim, destacam-se os saberes docentes que os professores consolidam por meio do seu próprio exercício profissional, por meio de suas vivências na sala de aula e na instituição escolar em que eles atuam como docentes. Esses saberes integram o trabalho docente no exercício prático do magistério e no processo de socialização profissional. Muitas vezes, esses saberes trazem a tona o “choque com a realidade”, o que força o professor a questionar a visão idealista compartilhada pelos professores iniciantes, “visão essa que, por uma questão de sobrevivência, deve-se apagar” (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 230). Assim, diante do pluralismo de saberes profissionais, reconhece-se um similar pluralismo das repercussões desses saberes na socialização e na identidade profissional docente – duas indicações que merecem uma caracterização mais aprofundada.

Em princípio, a socialização profissional, mencionada por Tardif e Raymond, pode ser entendida como um processo fundamental pelo qual as identidades dos profissionais são estabelecidas; dessa forma, a socialização permite caracterizar as identidades como um resultado simultaneamente “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” (DUBAR, 2005, p. 136). Tais processos estão em permanente construção e se associam a situações, percursos, tarefas e perspectivas compartilhadas consigo (o próprio profissional) – em **suas** primeiras instituições de partilha, sob a caracterização de socialização primária – e com seus pares (colegas de trabalho) – mediante a indicação da socialização secundária. É nesse cenário que se “estruturam mundos do trabalho e que se definem os indivíduos por seu trabalho” (DUBAR, 2012, p. 358).

Logo, como propõe Lüdke (2001, p. 75), “é o processo de socialização profissional

que dá conta da integração ao grupo ocupacional”. Por isso, é fundamental destacar o estatuto profissional docente – entendido como o aspecto normativo o processo de institucionalização do professor – remete à questão da identidade docente (TARDIF, RAYMOND, 2000). Em uma visão sociológica, é possível articular dois processos heterogêneos: um processo pelo qual “os indivíduos antecipam seu futuro a partir de seu passado” e outro processo pelo qual estes indivíduos “entram em interação com os atores significativos de uma área específica” (DUBAR, 1991, p. 14) – sendo que, neste caso, a área específica é a docência.

Nesse cenário, é preciso entender que a identidade do trabalhador (na educação ou em outra profissão) pode sofrer modificações por meio do trabalho.

Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação em uma outra coisa, é também transformar a si mesmo em e pelo trabalho (DUBAR, 1992; 1994). Em termos sociológicos, pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 209).

Sugere-se, portanto, que a construção da identidade profissional do professor iniciante está profundamente relacionada aos processos de socialização incididos no espaço escolar do qual este docente faz parte, bem como da experiência, o que leva em consideração, ainda, que cada indivíduo possui “identidade para si” e a “identidade para os outros” (CARROLO, 1997).

Além disso, ao se pensar em um espaço escolar, pensa-se também nos mais diversos tipos de escolas, em uma multiplicidade delas. Assim, tendo em vista as múltiplas instituições escolares e os múltiplos aspectos que fazem dos níveis de ensino espaços distintos, é preciso esclarecer que o processo de socialização não ocorre de forma linear. Professores diferentes em *lôcus* diferentes não apresentam, de maneira uniforme, uma incorporação progressiva dos valores do grupo de pertencimento. Dessa forma, ao se pensar especificamente em relação ao professor iniciante, é necessário considerar sua história, suas perspectivas, suas pretensões e, especialmente, as características do grupo profissional o qual irá compor: o professorado.

Como é que cada um se tornou no professor que é hoje? E por quê? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor? **As respostas levar-nos-iam longe demais** (NÓVOA, 1992, p. 16 – grifo nosso).

É diante dessas interrogativas que o nosso trabalho busca se aprofundar e, ainda, propor novas questões: quem é a professora que se configurou como sujeito de nossa pesquisa? Quais são suas vivências mais relevantes como iniciante? Mesmo que as respostas nos levem longe, é preciso que nos arrisquemos nessa jornada.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a melhor compreensão dos dados coletados, advindos da entrevista realizada, a apresentação dos principais resultados se concentrará em três etapas. A primeira delas indicará um breve histórico da professora entrevistada, ao enfatizar suas vivências anteriores à docência e aos trabalhos que desenvolveu em associação com o magistério. A segunda apontará os principais aspectos sobre sua formação para docência – inicial e em serviço. A terceira parte apresentará, a partir dos seus relatos mais marcantes, a compreensão da professora Rozana sobre a própria identidade docente e suas perspectivas para a continuidade nesta carreira profissional.

3.1 A professora iniciante e sua história pessoal

A professora Rozana tem 37 anos, reside desde a infância em Ribeirão das Neves – Minas Gerais (mais especificamente na região de Justinópolis), morando na mesma casa há quase 30 anos. Tem um filho de nove anos, é casada e tem um ótimo diálogo com sua família, compartilhando do convívio diário de sua mãe, irmãs e sobrinhos.

Rozana sempre estudou em escolas públicas próximas de sua casa. Não frequentou o jardim de infância, mas desde que ingressou no ensino fundamental, não interrompeu a escolarização básica. Ao revisitar suas memórias, ela se percebeu como uma aluna dedicada e respeitosa com seus professores, comportando-se de *“maneira muito diferente do que os [jovens] de hoje costumam se comportar na escola”*.

Antes de ingressar propriamente na docência, Rozana trabalhou em setores vinculados ao comércio e, em 2007, ingressou como concursada na Prefeitura de Ribeirão das Neves, onde se manteve até 2017. Neste período, ela exerceu o cargo de Secretária Escolar em duas escolas de Educação Infantil. Rozana admite que a estabilidade, sugerida pelo concurso público, pode gerar em diversos profissionais uma sensação de acomodação, já que os concursados sempre estão cientes de que dificilmente perderão o cargo, podendo realizar seus trabalhos bem ou não (MELLO, 2010). Entretanto, esse não foi o caso de Rozana, que se dedicou com responsabilidade às suas atividades como Secretária durante os quase 20 anos que este nesta função. Tal postura responsável se manteve e teve boas repercussões nas atividades que desenvolveu posteriormente – conforme apresentaremos no item a seguir.

3.2 A professora iniciante e seu percurso da formação docente

Como pontuamos no item anterior, a carreira da professora Rozana inicia-se antes da sua formação docente propriamente dita. Trabalhando como Secretária Escolar em duas instituições de Educação Infantil, ela teve contato direto com o ensino dos docentes e aprendizagem dos estudantes. Além de promover a acolhida desses alunos no ambiente escolar. Ela diz com entusiasmo que é *“encantada com a educação especial”* e a exemplifica contando que, no seu exercício profissional, ainda como Secretária Escolar, tentava confortar ao máximo tanto as crianças que ingressavam

quanto as mães que levavam seus filhos para a escola pela primeira vez, ao ressaltar que esse cuidado e conhecimento com “a causa” advêm da sua personalidade e não foi ensinada pelos livros.

Porém, ela também pontua o quão importante foi sua formação para o magistério. Rozana graduou-se em Pedagogia no início de 2017, em uma Instituição de Ensino Superior brasileira bastante conhecida na oferta de cursos na modalidade semipresencial (aulas presenciais apenas uma vez por semana e atividades a distância realizadas semanalmente). Antes, entre os anos de 2012 e 2014, ela frequentou o curso técnico, com a habilitação para a docência na Educação Infantil, nomeado como “Curso Normal de Nível Médio – Magistério”, em substituição ao antigo e conhecido curso de “Habilitação de 2º grau para o Magistério de 1º grau”, popular nas décadas de 1970 e 1980.

Foi durante essa formação teórica que, segundo a entrevistada, sua maior aproximação com a sala de aula ocorreu, principalmente através dos estágios (obrigatórios e suplementares) tanto do curso, de nível médio, quanto o curso de Pedagogia. Quanto ao curso de nível médio, Rozana cumpriu seus períodos de estágio em duas escolas diferentes de Educação Infantil (Pré-escolar). Entretanto, foram dois estágios remunerados, vinculados ao curso de Pedagogia que foram considerados por ela como mais representativos e com maior proximidade com a Educação Especial Inclusiva. No primeiro, Rozana atuou, durante dois anos, no Acompanhamento Pedagógico com a inclusão de uma estudante de quatro anos com Transtorno do Espectro Autista, indicando que essa experiência foi transformadora não apenas para ela, como também para a criança e sua família, uma vez que influenciou a mãe da garota a também realizar o curso de nível médio. No segundo estágio remunerado, Rozana atuou novamente no Acompanhamento Pedagógico com a inclusão de um garotinho de três anos com Síndrome de Down por três meses.

Seis meses após a conclusão da graduação em Pedagogia, Rozana passou a exercer a docência. Atualmente, ela é concursada como professora para a Educação Infantil da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH). Assim, atua como professora regente na turma de 1º período (crianças com quatro anos de idade) no período da tarde na Unidade Municipal de Educação Infantil (Umei) do bairro Paulo VI, localizada a 40 minutos de sua casa.

Entretanto, seus relatos mais marcantes são como professora, desde maio de 2018, no turno matutino na Escola Estadual próxima de sua casa, mas localizada em um bairro bastante carente da região de Justinópolis. Nessa classe, Rozana é uma docente designada – ou seja, mantém um contrato de trabalho temporário que pode ter a duração de 12 meses contratuais e o recebimento de um salário atrasado, fruto da crise financeira que atravessa o estado de Minas Gerais, atingindo diretamente os servidores públicos. Ela leciona para uma média de 20 jovens (13 deles bastante frequentes) que estão retidos no ensino fundamental há pelo menos dois anos, em um projeto para correção de distorção idade/ano de escolaridade, nomeado como Projeto

“Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala”¹. Rozana descreve a carência dos estudantes, no que tange o desenvolvimento socioemocional, psicológico e educacional, além do envolvimento de alguns alunos com drogas e suas múltiplas vivências de abandono (do Estado e da Família). Essa realidade faz com que Rozana se empenhe cada vez mais em realizar o trabalho de forma respeitosa, competente e, especialmente amorosa para com os alunos, o que a permite a se identificar, orgulhosamente, com o magistério e com as inúmeras tarefas que a levam a ser professora (NÓVOA, 1992).

Por sua história de vida, sua força e perseverança na docência, é possível perceber que, apesar da “distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula” (HUBERMAN, 1992, p. 39), Rozana se insere na carreira docente como uma professora iniciante que deseja, sinceramente, se manter com responsabilidade no magistério, exercendo suas atividades profissionais com uma identificação positiva e com características autônomas que podem ser vistas como forma de progressão na carreira (DUBAR, 2012). Em relação a estes aspectos, o próximo item se debruçará a analisar as indicações mais marcantes mencionadas pela professora.

3.3 A professora iniciante e sua compreensão da carreira docente

A partir das descrições sobre seus atuais desafios, nas escolas e classes em que leciona, a Professora Rozana demonstrou extremo entusiasmo com a profissão, apesar do cansaço e do desgaste frequente, causados pelas exaustivas atividades docentes.

Nesse sentido, julgamos necessário ressaltar algumas questões, contidas no roteiro de entrevista, que foram direcionadas especificamente para o entendimento de Rozana sobre sua própria carreira como professora e sobre o cenário da docência na atualidade.

Logo, a primeira questão a ser ressaltada se concentrou na seguinte interrogativa: “Quais foram as suas primeiras dificuldades na iniciação na docência?”. Quanto a isso, Rozana demonstra que ainda sente uma carência dos conhecimentos relacionados à experiência no magistério, especificando uma situação por ela vivenciada na Educação Infantil. Nesse sentido, ela busca o apoio de seus pares, que são mais experientes e dos melindres da profissão, para compensar sua inexperiência com a busca de saberes oriundos dos possíveis materiais de apoio, das “ferramentas” mais utilizáveis em seu trabalho (TARDIF, RAYMOND, 2000, TARDIF, 2002).

É muito diferente o estágio da regência, da sala que é minha. Tem muita coisa que eu ainda não sei. [...] Já teve dia que eu não consegui fazer nada na sala. Planejei a atividade de conjunto e não saiu nada! Ai eu fui para o meu horário de planejamento

1 De acordo com a proposta da Resolução SEE/MG nº 2.957, de 20 de abril de 2016, a qual dispõe sobre os aspectos centrais do referido projeto destinado aos estudantes em distorção idade/ano de escolaridade, nos anos finais do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino – com vias a promoção destes estudantes para o Ensino Médio. Disponível em: [LegislacaoCompleta.aspx?cod=174887](http://legislacaoCompleta.aspx?cod=174887). Acesso em: 30 nov. 2018.

e rasguei tudo! Tudo! [...] A coordenadora me ajuda. Ainda tem muita coisa que eu não dou conta de colocar no papel, de passar para o papel. [...] E estou indo... Eu estou aprendendo tanto... Todo ano eu estou aprendendo um tanto. Eu aprendo todo dia. Cada dia uma coisa nova. (Rozana)

É interessante salientar que em diversos momentos, Rozana insiste no desejo por mais aprendizado – e na conquista deste de maneira gradativa, com o apoio de alguns (poucos) colegas. Entretanto, na questão seguinte (“Você encontrou obstáculos em vincular a teoria e prática na sala de aula?”), ela explicita críticas quanto à distância existente entre as teorias professadas, pelos professores do magistério superior, e pelas teorias praticadas, exercidas pelos professores da Educação Básica, egressos da graduação (NUNES, 2001). Nesse contexto, ela valoriza muito que aprendeu no curso técnico, de nível médio – nomeado por ela como Magistério – e nas experiências que ela já consolidou neste primeiro ano de docência.

Eu gosto de receber, de ajudar. Eu já trouxe isso de casa. Não foi faculdade, eu já tenho isso em mim, esse olhar de querer ajudar. [...] E eu vejo que tem professora que não pega, que não faz isso. [...] Mas, a Didática toda que eu tenho na Educação Infantil veio do curso de Magistério. Daí a teoria, para eu buscar assim, uma coisa mais científica [...], escolher um teórico, como Paulo Freire, aí foi na Pedagogia. Mas, não tem muita coisa lá de colocar na prática mesmo. A prática, de verdade, foi tudo do Magistério. [...] Eu sei que elas andam juntas [teoria e prática]. Eu tenho que ler e entender para então eu passar. Eu tenho que saber o que eu quero atingir com aquela atividade, porque toda atividade precisa ter um objetivo a ser atingido. [...] Por mais que um dia meu seja cansativo, meus alunos [da educação infantil] vão brincar, mas vão brincar com um objetivo! Não dá para deixar solto! (Rozana)

Esta última fala também destaca a importância dos saberes da formação, principalmente, quanto aos apontamentos referentes ao domínio dos conteúdos, embasados em objetivos de ensino. Apesar de tais saberes serem vistos como suporte aos saberes da experiência – os quais, provavelmente, oferecerão os conhecimentos pedagógicos dos conteúdos (PRADO, 2013) – eles são tidos como essenciais e transparecem que, quando se é professor, “a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar” (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 213), mas apenas se estabelece mediante um conhecimento teórico consolidado.

Em uma perspectiva complementar, é preciso também relacionar esses múltiplos saberes com aspectos relacionados à personalidade do professor. Em determinado momento da entrevista, Rozana menciona a enorme proximidade ela se mantém dos estudantes em sua classe na Escola Estadual (matriculados no Programa Elevação). Sua fala nos permitiu perceber que os saberes experienciais do professor não se fundamentam apenas no trabalho docente em curso, mas que também decorrem de suas interpretações sobre o ensino e sobre a aprendizagem, herdados de sua história. É preciso sempre ressaltar que não se pode separar o professor da pessoa, porque “o professor é a pessoa; e uma parte da pessoa é o professor” (NÓVOA, 1992, p. 15).

Meus jovens, meus adolescentes, eles me veem aqui no bairro, ficam lá: “oi

professora"! Falam alto. "É a minha professora!" E eu falo mesmo, eu dou conselho. [...] Eles falam: "e aí, professora: que dia que a senhora vai fazer um almoço pra gente?". E eu digo: "eu faço um almoço para vocês lá em casa sim. Não dá trabalho não." E aí eles: "o quê? A gente ir na sua casa?". Mas, eu digo: "a casa é simples. Mas, lá em casa, a minha mãe e meu filho não estão acostumados com esse tanto de palavrão que vocês falam não! Mas, aí, não tem problema nenhum em vocês irem lá na minha casa e eu fazer um almocinho para vocês.". [...] Um dia, chamei dois deles para comer um churrasquinho comigo e eles ficaram: "que isso! Sentar com a professora?". É porque tem aquela coisa de respeito, de distância. Criou uma distância da professora. Aí, eles vem alguém que acolhe, aí eles acham estranho. [...] E eu peguei um carinho com eles... A diretora falou que eles gostam muito de mim. E eu estou rezando para ir com eles até o final. E eu vou pagar 10 dias de greve em janeiro. Porque a gente fez greve, porque o salário está atrasado, parcelado e a gente não conseguiu nada. E ainda vai ter que trabalhar em janeiro! [...] A comunidade é tão pobre. É muita pobreza! Com chuva, eles perdem tudo, porque enche o córrego [...] Os meus meninos? Não sabem nem as quatro operações matemáticas. Sabem ler, mas com muita dificuldade. E eles têm que ir pro Ensino Médio! [...] Um dia um falou: "preocupa não professora; eu nasci foi pra ser bandido". E eu falei: "não! Eu não aceito isso!". Eu não vejo eles assim. Eu não desisto deles! Enquanto eles puderem contar comigo... Eu vou fazer! Eu sonho o melhor com eles [...] E eles estão indo! E eles faltavam. A diretora fala que eles gostam de mim. O pessoal fala que eles mudaram muito! **(Rozana)**

A fala anterior de Rozana sugere que, como profissional, ela se vê "como um ser transformador, um professor que pode oferecer melhorias aos seus alunos e à comunidade que eles habitam" (RIBEIRO, 2016, p. 168). Mesmo no início de sua carreira – e mesmo carente do conhecimento que ela diz não manter e absolutamente desprovida de quaisquer recursos acessórios – Rozana já mostra que sua experiência é válida para mantê-la satisfeita na profissão, como destaca no relato a seguir, referente à seguinte questão: "Como você se identifica profissionalmente? Descreva o seu interesse pela profissão e sua identidade docente, destacando seu desejo (ou não) de permanecer na docência".

*Vou sim [prosseguir na docência]. Se Deus quiser! Eu sei que eu tenho que estudar mais, né? [...] Mas eu vou te falar uma coisa: eu gostaria de pegar umas salas [de aula] menos problemáticas! (risos) [...] Os meninos lá, na escola do Estado, me perguntam porque eu vou trabalhar se a gente nem tá recebendo. Eu não tenho uma folha, uma bola. Mas, não é por dinheiro. Se fosse por dinheiro, eu voltaria para o comércio, porque eu tenho experiência no comércio, né? [...] Eu passei em frente uma loja e vi: "precisa-se de vendedora". Eu pensei, com a minha experiência, que eu daria conta do comércio. [...] Mas, eu não quero comércio. Hoje, eu não estou perdida, eu não sinto que eu estou peixe fora d'água. Tranquilo, tranquilo que eu quero mesmo é ser professora. **(Rozana)***

Este relato também demonstra o autoconhecimento de Rozana quanto às suas limitações e, especialmente, quanto às inúmeras potencialidades do seu trabalho docente. Tais colocações pressupõem que ao se reconhecer como um profissional da educação, o docente também reconhece que não é o único responsável pela consolidação de toda a sua identidade docente; entretanto, ele é o principal mobilizador dos caminhos que escolherá por seguir (DUBAR, 2005, 2012). Mesmo vivenciando, como professora iniciante, momentos extremos de satisfação em suas descobertas e

de frustração em suas sobrevivências (HUBERMAN, 1992), ela se reconhece como professora e expressa com clareza o seu desejo em prosseguir na docência.

Apesar de seu contentamento, Rozana também analisa o desinteresse dos colegas pela profissão mantêm com a aprendizagem dos alunos. O relato a seguir explicita um dos momentos em que ela questionou sua visão idealista diante da profissão (VEENMAN, 1984), vinculando-a ao seu entusiasmo como iniciante.

Ai alguém pergunta: “quantos anos você tem?”. Ai eu respondo, né?. Ai fala: “ainda dá tempo de você fazer outra coisa”. [...] Ninguém quer ficar [na docência]. Os professores do Estado já falaram que não querem continuar. É difícil! [...] Olha, e eu vou te falar uma coisa: você não é bem vista quando faz isso, de querer fazer o trabalho bem feito. [...] Uma grande parte dos colegas, principalmente do Estado, estão lá para cumprir as quatro horas de trabalho e só. [...] A gente vê que já tem muitos colegas que estão bem desmotivados. Talvez eu ainda não estou nesse período ainda, porque eu já comecei agora. Mas, talvez, já era para eu ter esse pensamento ruim porque eu estou na educação desde 2007. Eu só peguei a regência agora, mas eu sei o que é educação desde 2007. [...] Tem gente que é assim: “ah! Amanhã eu não venho. Eu estou cansada. Vou doar sangue!”. [...] Será que eu sou boba? Eu ganho o mesmo tanto e faço tanto! [...] Então, eu acho que eu sou animada mesmo, né? (Rozana)

Entretanto, apesar de se definir como “animada”, Rozana sente-se abandonada em diversas situações e ainda pontua a indiferença sustentada pela instituição escolar, órgãos públicos gestores (vinculados à educação) e principalmente pelas famílias dos estudantes, especificamente da classe, composta por estudantes em distorção idade/ano de escolaridade. Em uma questão que se propôs a realizar exatamente essa sondagem (“Quais os desafios enfrentados na educação atualmente? Descreva alguns dos obstáculos mais comuns que você enfrenta.”), ela expõe sua preocupação com o futuro dos jovens – e, igualmente, com o futuro de sua profissão. Sua reflexão, apesar de partir de uma vivência pontual, em muito transmite um cenário global da educação pública brasileira que – conforme os relatos anteriores de Rozana – enfrenta momentos críticos de crise, combinados com a intensificação do trabalho docente, resultante, entre vários aspectos, da ampliação da jornada de trabalho e do aumento considerável de responsabilidades, sem qualquer remuneração adicional (OLIVEIRA, 2004).

Participação dos pais é o que mais me incomoda. Tenho 20 alunos na educação infantil; foram oito na reunião. No Estado, com os jovens, nem marcaram reunião. [...] Sabe aqueles alunos que não querem ir para a escola? São meus alunos do Estado. Mas, o governo obriga a fazer a matrícula e obriga a gente a manter eles lá, na sala. E é uma sala que se eu não oferecer, não fazer por mim, por minha conta, ninguém faz nada. Parece que eles [profissionais da instituição escolar] esqueceram da minha sala. [...] O problema é a indiferença! A gente vive com essa indiferença. Não há trabalho em equipe, e a gente se sente excluído, abandonado mesmo. Abandonado! Por todos! Pela direção, pela coordenação, pelos colegas e pela Secretaria [de Estado da Educação de Minas Gerais] também. Eles jogam a gente lá e lavam as mãos, como se a gente fosse dar conta. Mas, eu não sou só eu a responsável pela educação no Brasil! A educação é todos! É da cantineira, da porteira, é de todos. (Rozana)

Porém, mesmo diante de tantos desafios, obstáculos e censuras, Rozana demonstra – de maneira extremamente persuasiva – o quão gratificante é a docência. Para finalizar a entrevista, Rozana “nos leciona” sobre sua crença naquilo que exerce, a partir da seguinte questão: “Enfim: o que é ser professor?”.

“O que é ser professor?” Nossa... É uma responsabilidade. Você é um formador. Você pode colocar na cabeça de um menino algo que vai para vida dele inteira. É muita responsabilidade! [...] É formação de um caráter. [...] Tem umas colegas minhas que falam que eu vou direto para o céu, sem escala, por causa dos meninos [da Escola Estadual]. Elas falam: “menina, você está fazendo milagre!” [...] Daí eu vejo eles saindo no portão, assim... Com aquele gingado no corpo. Aí eu penso: “gente... Será que eu estou fazendo o certo? Será que eles me escutaram e guardaram pelo menos uma palavra do que eu falei?” Quando eu dou aquela bronca, quando eu chamo pelo nome e falo: “olha aqui: eu estou de olho em você!”. [...] E tem dia que eu falo para eles: “eu vou sair daqui e não vou voltar nunca mais.” Aí um vira e fala: “a gente não deixa. Porque se a senhora sair, a gente não deixa ninguém entrar no seu lugar”. É. Eles gostam de mim mesmo. [...] É porque tem gente que está professor. Tem outro que é professor. Eu te falo que eu já nasci para ser professora. Eu sou mesmo professora! (Rozana)

Esse último relato sugere que, apesar das experiências desafiadoras e desgastantes a acometem diariamente, Rozana não assume uma identidade de exclusão e/ou uma identidade bloqueada (LOUREIRO, 2001). Ao contrário: ela admite, com satisfação, uma identidade essencialmente docente que, mesmo iniciante, já se consolida como sincera e definida. A determinação de Rozana nos leva a acreditar que, assim como Manoel de Barros (2006, p. 39) muito bem descreveu, “a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças, nem barômetros, etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”. Se assim for, os relatos da Professora Rozana são a prova cabal de que o início da carreira docente é de suma importância – e de sublime encantamento.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que o nosso estudo de fato nos possibilitou apresentar algumas experiências importantes que marcaram o início da trajetória docente de Rozana, ao ressaltar suas vivências mais destacáveis no princípio de todo o seu processo como professora regente. Logo, acreditamos que a análise dos resultados cumpriu este objetivo, uma vez que conseguimos entender muitas das conquistas e frustrações por ela experimentadas, em sua árdua (e não menos satisfatória) caminhada no magistério da Educação Básica Pública.

Mesmo com apenas um ano de magistério, assumindo realmente a regência, Rozana já percebe repercussões de suas experiências no trabalho que desenvolve em suas salas de aula. Diante do consenso que a experiência é um fator determinante à atividade do magistério, não se pode deixar de vincular essa experiência à identidade

docente, ao se acreditar que a identidade docente está essencialmente calcada na experiência que se refaz em cada professor, sendo esse uma pessoa singular (GONÇALVES, 1996). A singularidade de Rozana faz dela uma docente ávida por novos conhecimentos, mas não mais ingênua diante dos desafios que as salas de aula lhe apresentam.

Assim, dentre todas as análises, confiamos ser importante ressaltar o entusiasmo que Rozana alimenta pela sua profissão. Apesar do claro “choque de realidade” (VEENMAN, 1984) provocado por suas árduas tarefas, – observando que suas duas classes estão escolas distintas e consideravelmente distantes uma da outra – ela se empenha em fazer um trabalho valoroso e responsável, acreditando nas suas estratégias de ensino e, principalmente, em sua perseverança para seguir no melhor caminho.

Entretanto, precisamos ressaltar, com extremo valor, o quão intensificado é o seu trabalho – e, igualmente, o quão desmerecido ele pode se apresentar. Além da carência absoluta de recursos materiais básicos para o ensino e, como ela mesma caracteriza, da indiferença com a qual *todos os outros corresponsáveis* pela educação de seus alunos tratam a formação desses jovens, Rozana se sente obrigada a fazer um trabalho brilhante e, em diversos momentos, demonstra certa culpa por não ver os resultados de aprendizagem – que ela e os órgãos gestores, vinculados à Educação Básica Pública, idealizam. por ela idealizados). Seus relatos de empenho e de uso de recursos próprios, para a manutenção de seu trabalho docente na Escola Estadual em que leciona, nos causam espanto e, em certa dose, entristecimento. Assim, como Rozana, muitos outros professores empenhados são também acossados em um sistema que apenas anseia por resultados. Com o apoio do lema de *trabalharei mais ainda*², os professores enxergam “na intensificação de seu trabalho docente a forma de atender as exigências da gestão e da rede pública de ensino” (RIBEIRO, 2016, p. 171).

Em todo esse contexto, indicamos o quão necessária é a preparação profissional para a docência, para que o profissional do magistério tenha embasamento para o seu exercício docente. Entretanto, não negamos que de forma simultânea à formação inicial e continuada, é absolutamente necessária a oferta de recursos que, de fato, sustentem a atividade dos professores da Educação Básica Pública, para que não sejam identificados como missionários, mas sim como efetivos profissionais do magistério.

2 A frase repetida (e executada) pelo cavalo Sansão, da conhecida *fábula* de George Orwell, em “Revolução dos Bichos”, publicada pela primeira vez em 1945 – e análoga ao sistema público escolar da atualidade. Sansão trabalhou arduamente pela construção do moinho de vento que levaria sua comunidade e a ideologia do animalismo à vitória do reconhecimento público; porém, ao se tornar improdutivo, foi destinado ao abate de um carnicheiro por ordem de seus líderes.

REFERÊNCIAS

- CARROLO, C. Formação e identidade profissional do professor. IN: ESTRELA, M.T. Teresa (Org.). **Viver e construir a profissão**. Porto: Porto Editora, 1997.
- DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/03.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2015.
- DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DUBAR, C. **La socialisation**: construction des identités sociales et professionnelles. Paris: Armand Collin, 1991.
- EDDY, E. **Becoming a Teacher**: The Passage to Professional Status. New York: Columbia university Teachers College Press, 1971.
- GABARDO, C.; HOBOLD, M.. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. **Formação Docente**. v. 03, n. 05, p. 85-97, ago./dez. 2011. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 14 dez. 2015.
- GONÇALVES, L. A. O. Trabalho docente e subjetividade: embate teórico e novas perspectivas. **Revistada Faculdade de Educação de São Paulo**, v.22, n. 2, p. 43-71, jul/ dez, 1996. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33578>. Acesso em: 19 ago. 2018.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.
- LOUREIRO, C. **A docência como profissão**. Portugal: Ed. ASA, 2001.
- MELLO, E.M.B. **A Política de Valorização e de Profissionalização dos Professores da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul (1995-2006)**: Convergências e Divergências. 254p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/24816/000749264.pdf?sequence=1>, Acesso em: 08 nov. 2015.
- MINAYO, M.C.S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.
- NIAS, J. Changing Times, Changing Identities: Grieving for a Lost Self. In: BERGESS, E. (ed.). **Educational Research and Evaluation**. London: The Falmer Press, 1991.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, v. 22, n. 74, p.27-42, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.
- OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso: 25 nov. 2015.
- PRADO, G.V.T. Narrativas pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. **Interfaces da Educação**, v. 4, p. 149-165, 2013. Disponível em: <http://periodicos.uems.br/novo/index.php/interfaces/article/viewArticle/3964>. Acesso em: 20 jun. 2016.

RIBEIRO, L.M.L. **Análise do conhecimento, sobre Leishmaniose Visceral e outras zoonoses, de docentes dos três primeiros anos do ensino fundamental em escolas da região noroeste de Belo Horizonte, Minas Gerais, 2008.** Dissertação (Mestrado em Ciência Animal) – Escola de Veterinária da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br>. Acesso em: 26 nov. 2018.

RIBEIRO, L.M.L. **Saberes Docentes e Socialização Profissional de Professores Iniciais.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, 2016. 194 fl.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Rio Janeiro: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez./2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

VEENMAN, S. **Perceived problems of beginning teachers.** Review of Educational Research, n. 54, v. 2, 1984.

SOBRE A ORGANIZADORA

Solange Aparecida de Souza Monteiro - Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo campus São Carlos(IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: -Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-372-9

