

Formação Inicial e Continuada de Professores: da Teoria à Prática

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)



Formação Inicial e Continuada de Professores: da Teoria à Prática

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)



2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

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^a Dr^a Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof^a Dr^a Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof^a Dr^a Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof^a Dr^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
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. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª 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. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
F723	Formação inicial e continuada de professores [recurso eletrônico] : da teoria à prática / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-844-1 DOI 10.22533/at.ed.441191912 1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

“Vamos compreender a vida, não necessariamente como a repetição diária das coisas, mas como um esforço para criar e recriar, e como um esforço de rebeldia, também. Vamos tomar nas mãos nossa alienação e perguntar: “Porquê?”, “Isso tem que ser desse modo?”. (...) E para sermos sujeitos, precisamos indiscutivelmente examinar a história criticamente. Como participantes ativos e verdadeiros sujeitos, podemos fazer a história apenas se continuamente formos críticos de nossas próprias vidas.” (Paulo Freire)

O debate sobre a relação teoria e prática é uma questão importante para o campo da formação inicial e continuada de professores. Esta relação já foi tratada por importantes filósofos como Gramsci (1978), Adorno (1995), Vázquez (1977), Saviani (2007) e por numerosos estudiosos da área da educação, que se dedicaram a compreender a natureza, os limites e possibilidades dessa relação que se refere ao modo como os homens pensam e agem sobre todas as coisas.

A categoria formação é muito importante para se pensar a formação inicial e continuada de professores, assim, nos artigos que compõe esta obra busca-se uma melhor compreensão deste tema na sociedade contemporânea. a formação humana é tida como incompleta, fundamentada na barbárie e impregnada por conceitos ideológicos, além disso, há uma simplificação ou redução do conhecimento. Adorno (2005) enfatiza, por conseguinte, o papel da educação na formação da consciência crítica. Em suas análises sobre o sistema educacional contemporâneo, o autor mostra que o problema da semiformação tem contribuído para a propagação de um ensino superficial, medíocre, acrítico e empobrecido de experiências formativas.

É importante ressaltar que a base da formação inicial e continuada de professores pressupõe tanto conhecimentos teóricos quanto práticos. Assim, não se pode atribuir a primazia da prática sobre a teoria ou vice-versa. O binômio teoria e prática possibilita ao homem agir de forma consciente na concretização de todas as suas ações. Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, o homem é destituído de sua capacidade de agir de forma consciente, é impossibilitado de compreender os condicionamentos que o determinam, é privado da possibilidade de (re)construir sua realidade.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E O MODELO COGNITIVO-INTERACIONISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANÇAS E PROFESSORES EM FOCO	
Débora da Silva Cardoso Elcie F. Salzano Masini	
DOI 10.22533/at.ed.4411919121	
CAPÍTULO 2	17
DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO ENSINO DA MATEMÁTICA LÚDICO CRIATIVO	
Jaqueline Rodrigues Gonzaga Cassiano Rosa Neto Soraia Abud Ibrahim	
DOI 10.22533/at.ed.4411919122	
CAPÍTULO 3	19
A PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL POR MEIO DO BOLETIM INFORMATIVO DE LETRAS- BIL	
Zélia Ramona Nolasco dos Santos Freire	
DOI 10.22533/at.ed.4411919123	
CAPÍTULO 4	26
FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE FILOSOFIA	
Alvino Moraes de Amorim Tiago Bacciotti Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.4411919124	
CAPÍTULO 5	40
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PEDAGOGO: DA TEORIA À PRÁTICA	
Maria Lucia Morrone	
DOI 10.22533/at.ed.4411919125	
CAPÍTULO 6	50
ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE INSTRUTOR, PARA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL DE AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Ana Carla Tamisari Pereira Ednéia Albino Nunes Cerchiari	
DOI 10.22533/at.ed.4411919126	
CAPÍTULO 7	59
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NARRADA EM MEMORIAIS	
Vanessa Suligo Araújo Lima	
DOI 10.22533/at.ed.4411919127	

CAPÍTULO 8	72
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE CAARAPÓ, MATO GROSSO DO SUL	
Angela Hess Gumieiro	
DOI 10.22533/at.ed.4411919128	
CAPÍTULO 9	81
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NA REGIÃO DE FRONTEIRAS LATINAS E A INVESTIGAÇÃO DE CRENÇAS	
Graziela Barp	
DOI 10.22533/at.ed.4411919129	
CAPÍTULO 10	91
FORMAR-SE PARA FORMAR: APROPRIANDO-SE DO MODELO DE ENSINO HÍBRIDO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO	
Mariane Regina Kraviski Dinamara Pereira Machado	
DOI 10.22533/at.ed.44119191210	
CAPÍTULO 11	99
LA SUPERVISIÓN ESCOLAR: DEL ABANDONO A LA SALVACIÓN, EN LA PARADOJA DE LAS AUTONOMÍAS DIRIGIDAS	
Maria de La Luz Jimenez Lozano Juan Manuel Caballero Arriaga	
DOI 10.22533/at.ed.44119191211	
CAPÍTULO 12	115
LA TRÍADA FORMATIVA DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA: ¿CÓMO AVANZAR A ESPACIOS DE DESARROLLO PROFESIONAL GENERADOS MEDIANTE REFLEXIÓN?	
Carlos Vanegas Ortega Rodrigo Fuentealba Jara	
DOI 10.22533/at.ed.44119191212	
CAPÍTULO 13	129
IDENTIDADES DOCENTES E CULTURAS PROFISSIONAIS: ANÁLISE DE DISCURSO DE NARRATIVAS TEXTUAIS DE ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA (EACH/USP)	
Luciana Maria Viviani Verónica Marcela Guridi Elen Cristina Faht	
DOI 10.22533/at.ed.44119191213	
CAPÍTULO 14	142
DO ESPAÇO VIVIDO AO SABER CARTOGRÁFICO – ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Daniel Fernando Matsuzaki da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.44119191214	

CAPÍTULO 15	155
MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) : DESAFIOS E POSSIBILIDADES	
Débora Cristina Fonseca Priscila Carla Cardoso Thaís de Melo Muniz	
DOI 10.22533/at.ed.44119191215	
CAPÍTULO 16	179
MEMÓRIAS E SENTIDOS EDUCACIONAIS: VERDADES/MENTIRAS? POR UMA TEOLOGIA DA VIDA	
Adma Cristhina Salles de Oliveira Luiz Augusto Passos	
DOI 10.22533/at.ed.44119191216	
CAPÍTULO 17	193
O FIO DA HISTÓRIA – NAS TRILHAS DE OURO PRETO DO OESTE-RO. VITRAIS DA MEMÓRIA DE PROFESSORES E ESCOLAS	
Ivone Goulart Lopes Alois Andrade de Oliveira Hildebrando Neto Pinheiro Devanir Aparecido dos Santos Miriam Alves dos Santos Walter Claudino da Silva Junior Priscila Alves Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.44119191217	
CAPÍTULO 18	204
O QUE APRENDI COMO FORMADORA DE PROFESSORES: MEMORIAL DESCRITIVO	
Ana Dallagassa Rossetin	
DOI 10.22533/at.ed.44119191218	
CAPÍTULO 19	206
PRÁTICAS DOCENTES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO BRASIL: DESAFIOS NA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR	
Cibele Maria Lima Rodrigues Gilvaneide Ferreira de Oliveira Ruttany de Souza Alves Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.44119191219	
CAPÍTULO 20	222
O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS PARA CRIANÇAS PEQUENAS: CICLO DA ÁGUA	
Flávia Regina Brizolla Borges Rosana Miranda de Oliveira Taboga	
DOI 10.22533/at.ed.44119191220	

CAPÍTULO 21	235
TEACHING PROBLEMATIC OF INDIGENOUS WOMEN IN THE INTERCULTURAL MEXICO STATE UNIVERSITY	
Karina Reyes Priciliano Aristeo Santos López Hernán García Esquivel	
DOI 10.22533/at.ed.44119191221	
CAPÍTULO 22	245
PROFESSORA, EU JÁ ME SINTO PROFESSOR! UM RELATO SOBRE DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA	
Ormezinda Maria Ribeiro Ana Cristina Castro	
DOI 10.22533/at.ed.44119191222	
CAPÍTULO 23	255
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: PESQUISA E REFLEXÃO	
Solange Aparecida De Souza Monteiro Paulo Rennes Marçal Ribeiro Maria Regina Momesso Valquiria Nicola Bandeira Carlos Simão Coury Carrêa Andreza De Souza Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.44119191223	
CAPÍTULO 24	270
PROFESSORES DO CAMPO, AUTOPERCEPÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES COM AS REDES SOCIAIS	
Maria Fatima Menegazzo Nicodem Teresa Kazuko Teruya	
DOI 10.22533/at.ed.44119191224	
CAPÍTULO 25	285
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE	
Gildene do Ouro Lopes Silva Sílvia Cristina de Oliveira Quadros Betania Jacob Stange Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.44119191226	
CAPÍTULO 26	304
REFORMA DO ENSINO MÉDIO: A LEI 11.645/08 E A RESILIÊNCIA DO FEMININO NA LITERATURA	
Ana Claudia Duarte Mendes Leoné Astride Barzotto Dejair Dionísio Danieli Conrado	
DOI 10.22533/at.ed.44119191227	

CAPÍTULO 27	320
SOCIALIZAÇÃO DE UMA PROFESSORA INICIANTE DE CIÊNCIAS NATURAIS: EM BUSCA DA PROFISSIONALIDADE	
Verónica Marcela Guridi Elka Waideman Martinez	
DOI 10.22533/at.ed.44119191228	
CAPÍTULO 28	332
UNA OJEADA A LAS MODIFICACIONES DEL TRABAJO DE LOS MAESTROS DE SECUNDARIA EN EL D.F., A PARTIR DE REFORMAS EDUCATIVAS DEL 2006 Y 2011	
Maria De los Angeles Castillo Flores	
DOI 10.22533/at.ed.44119191229	
CAPÍTULO 29	350
THE PROFESSIONAL QUALIFICATION OF THE PEDAGOGUE: EXPERIENCING PROJECT-BASED LEARNING	
Maria Cristina Marcelino Bento Paulo Sergio de Sena Nelson Tavares Matias Messias Borges Silva	
DOI 10.22533/at.ed.44119191230	
CAPÍTULO 30	361
UNIVERSIDADE E INCLUSÃO: A EXPERIÊNCIA DO NÚCLEO DE PESQUISA E ESTUDOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO – NUPESPI COM A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	
Nicoleta Mendes de Mattos Sílvia Lúcia Lopes Benevides	
DOI 10.22533/at.ed.44119191231	
SOBRE A ORGANIZADORA	377
ÍNDICE REMISSIVO	378

SOCIALIZAÇÃO DE UMA PROFESSORA INICIANTE DE CIÊNCIAS NATURAIS: EM BUSCA DA PROFISSIONALIDADE

Verónica Marcela Guridi

Universidade de São Paulo, Escola de Artes,
Ciências e Humanidades.
São Paulo – SP.

Elka Waideman Martinez

Universidade de São Paulo, Programa de Pós-
Graduação Interunidades em Ensino de Ciências.
Com apoio do CNPq.
São Paulo – SP.

RESUMO: O processo de socialização inicial na cultura escolar é um momento importante da carreira docente na constituição da identidade profissional e das relações com o trabalho e a escola. Nesse momento, caracterizado como choque ou primeira confrontação, o professor iniciante passa por vários conflitos e incertezas. Nesse estudo etnográfico, cujo principal objetivo é compreender como a confrontação inicial e a socialização na cultura profissional, condicionam e orientam possíveis conflitos identitários importantes para a construção da identidade docente, analisamos o processo de socialização inicial de uma professora de Ciências, desde a perspectiva da professora. Os dados consistiram de anotações no caderno de campo das observações da sala de aula, das reuniões pedagógicas, de eventos escolares e da sala dos professores, bem como duas entrevistas com a professora. O referencial

teórico que orienta este trabalho é constituído pela teoria de constituição das identidades sociais de Claude Dubar. Os resultados, apresentados segundo as dimensões de análise que surgiram da interação dos dados com o referencial teórico adotado e com outros trabalhos pertinentes da literatura, mostram que, apesar da insegurança e das diversas dificuldades apresentadas, a professora constrói seus mecanismos de sobrevivência e vivencia de forma profunda seu processo de construção identitária profissional, de forma a prevalecer o desejo de continuar na profissão. Essa sobrevivência parece acontecer por meio da aceitação de algumas das identidades que lhe são atribuídas. Pudemos encontrar também nesse processo de primeira confrontação alguns importantes pontos de análise referentes à busca da profissionalidade ou de um modelo de profissionalização docente.

PALAVRAS-CHAVE: Socialização inicial de professores – Identidade docente – Conflitos identitários – Profissionalização docente – Formação de professores de Ciências.

SOCIALIZATION OF A BEGINNER SCIENCE TEACHER: SEARCHING FOR PROFESSIONALITY

ABSTRACT: The socialization process in scholar culture is an important moment of the

teaching career for the professional identity constitution and relationships with work and school. At this period, characterized as shock or first confrontation, the beginner teacher passes by various conflicts and uncertainties. In this ethnographic study, which principal aim is to comprehend how the initial confrontation and the socialization in professional culture condition and orient possible identity conflicts that are important to professional identity construction, we analyze the initial socialization process of a science teacher, from her own perspective. Data were obtained by field notebook notes of the following moments: lessons observations, pedagogical meetings, scholar events and teachers' meeting room, as well as two interviews with the teacher. Theoretical framework is based on the social identities constitution theory by Claude Dubar. Results are presented regarding the analysis dimensions, which emerged by interaction between data and theoretical framework and literature review. These results show that, instead of the insecurity and the diverse difficulties faced by the teacher, she constructs her survival mechanisms and experiences in a deep way her process of professional identity process, prevailing her desire to stay in the profession. That survival seems to happen by means of the acceptance of some identities attributed to her. In this process of first confrontation, we could also find some important analysis points referred to searching for professionalism or a teacher professionalization model.

KEYWORDS: Initial teacher socialization – Teacher identity – Identity conflicts – Teacher professionalism – Science Teacher Education.

1 | INTRODUÇÃO

O processo de socialização dos professores é um processo contínuo, o que influencia, caracteriza e processa a própria identidade docente, pensando-a como a constante relação com o outro, como contínua e dinâmica, implicando a criação de sentidos e reinterpretções dos próprios valores e experiências (Flores & Day, 2006), seja como integrante da sociedade ou de uma categoria profissional, no caso a docente.

Porém, na literatura destacam-se os primeiros anos da docência como um período intenso de socialização, onde residem os maiores e mais complexos conflitos identitários, as descobertas, o choque de realidade com a escola, as normas, o conflito teórico-prático e os alunos reais (TARDIF & RAYMOND, 2000) sendo, assim, o processo de socialização inicial determinante nas relações de construção da identidade docente e na definição do futuro profissional e na sua relação com o próprio trabalho (TARDIF, 2014). As fortes relações sociais e os conflitos internos que cercam a entrada dos professores na escola mostram que é um período de tensões e intensiva aprendizagem, no qual, além de adquirir conhecimentos profissionais, os professores devem ser capazes de adquirir um equilíbrio pessoal (MARCELO, 1999) no interior e em relação com a cultura escolar e a cultura profissional docente.

As culturas docentes nas suas mais diferentes formas se expressam na interação

e ação dos seus sujeitos na procura pelo atendimento às demandas profissionais, ou seja, os elementos que norteiam as ações dos professores, enquanto grupo profissional, constituem a cultura desse grupo (HARGREAVES, 1994). Na cultura organizacional da escola, emergem todos estes níveis da cultura docente, seja de forma bem evidente, ou implícita.

É na socialização que os docentes internalizam suas experiências, arranjando formas e esquemas culturais que determinam os caminhos de suas atividades profissionais (HARGREAVES, 1994). Pois, se a cultura é concepção e prática, é conteúdo e forma, é a geração passada emergindo na presente e a presente se expressando numa consciência coletiva de futuro, ela só pode ocorrer na interação, na reciprocidade, na socialização de seus sujeitos, seus atores.

A esse período de entrada na carreira, Dubar (2005) denomina de primeira confrontação, na qual o docente inicia o processo de construção da identidade social e profissional, que se dá na relação com os outros, as normas, o espaço e as competências, os saberes e a imagem de si. Não é estranho, portanto, que sejam os conflitos e as crises os marcadores dessa imersão na cultura profissional. Os dilemas se fazem presentes conforme se criam identificações com a profissão e ocorrem as renúncias e rupturas com os estereótipos profissionais, o que Dubar denomina de “descoberta da realidade desencantada”. Outro mecanismo seria a “constituição de um grupo de referência” que significa a projeção de si na carreira, no qual se encontram as identidades profissionais visadas e de reconhecimento. A construção das identidades profissionais no processo de socialização mobiliza, assim, as personalidades individuais e a identidade social do sujeito socializado.

A pesquisa na área da iniciação à docência, escassa e relativamente nova no Brasil, é em sua maioria voltada às questões mais objetivas como os conteúdos, os materiais, os currículos e a relação direta dos professores com esses objetos. Pouco se tem documentado do cotidiano desses professores e dos conflitos e contradições vividos nesse importante período de construção e reconstrução da identidade profissional docente. Quando se reduz esse universo aos professores do ensino de ciências e biologia, a parcela é de fato pequena.

Nesse cenário, essa pesquisa teve como objetivo geral identificar as representações da identidade docente de uma professora de Ciências no início da carreira, procurando compreender como a confrontação inicial e a socialização na cultura profissional condicionam e orientam possíveis conflitos identitários, importantes para a construção da identidade profissional.

Perguntamos-nos: quais as representações da identidade de docente de uma professora iniciante de ciências? Quais identificações são atribuídas a essa professora pelos outros do grupo profissional e quais os conflitos gerados com as representações que tem de si? Como ocorre, portanto, o acolhimento dessa nova professora de Ciências na escola?

2 | A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES SOCIAIS SEGUNDO CLAUDE DUBAR

Para Dubar a identidade social não é possível de se construir, nem tão pouco ocorrer sem a socialização, sem a interação com o outro. Entendendo o outro não como um ator singular de papel particular, mas como a “*organização das atitudes das pessoas que estão engajadas no mesmo processo social, a comunidade, a equipe*” (DUBAR, 2005, p.117), ou seja, o grupo profissional e os alunos.

Essa teoria fala de uma dualidade da identidade que caminha e se desenvolve sob dois universos inseparáveis: o de uma individualidade e o da socialização, de uma identidade biográfica e ao mesmo tempo relacional (DUBAR, 2005). Portanto, as identidades dos indivíduos são identidades sociais, porém, sua construção é uma relação dialética entre dois processos identitários: o biográfico e o relacional. Assim é pela interatividade com os outros que o indivíduo é identificado, endossando ou recusando as identificações que recebe dos outros e das instituições.

Dubar recusa-se a distinguir a identidade individual da identidade coletiva para fazer da identidade social uma articulação entre duas transações: uma transação subjetiva e outra transação objetiva, ou ainda, uma *transação interna* ao indivíduo com a preservação das identidades herdadas – identificações anteriores da socialização primária – e identidades visadas – identidades a serem construídas para si – procurando assimilar a identidade para o outro à identidade para si; e uma *transação externa* entre o indivíduo e os outros ou as instituições com as quais interage e na qual procura apenas acomodar a identidade para si à identidade para o outro. Essa articulação representa as projeções identitárias de uma geração confrontando com as outras em meio a sua trajetória biográfica.

Dubar afirma ainda que o grupo profissional reivindica, através da expressão da cultura, a natureza dos serviços que seus membros devem realizar e os termos nos quais devem fazê-lo, necessariamente essas ações estão acompanhadas “*do desenvolvimento de uma ‘filosofia’, de uma ‘visão de mundo’ que inclui os pensamentos, os valores e as significações implicados no trabalho*” (DUBAR, 2005, p. 180). Indica-se assim que a entrada em um grupo profissional, que essa primeira confrontação, constitui um momento crucial do qual dependerão as modalidades de construção de uma *identidade profissional básica* que constitua não somente uma identidade no trabalho, mas uma identidade social.

Foi com esse olhar teórico que analisamos a construção da identidade da professora iniciante objeto deste trabalho.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Levando em conta a natureza complexa da rede de relações intra-escolares, as trajetórias sociais e as condições de trabalho e sócio-políticas da instituição de ensino que formam o campo de entrada na profissão docente de cada professor e professora

e o nosso desejo de compreendê-lo enquanto espaço de acolhimento, a procura por um método de pesquisa nos guiou para a pesquisa etnográfica.

A etnografia enquanto pesquisa da vida cotidiana não se limita, no entanto, à descrição do que se vê (ROCKWELL & EZPELETA, 2007), mas exige e se constitui por um movimento que Bueno (2007) denomina de “olhar etnográfico”, que é um contínuo olhar para os dados, interrogando-os e tentando relacioná-los com os referenciais teóricos.

O sujeito da pesquisa, Ana (nome fictício) é uma professora iniciante de Ciências das séries finais do Ensino Fundamental de uma escola estadual do Município de São Paulo. A professora, antes do início da pesquisa, assinou um termo de consentimento para sua participação. O processo etnográfico abrangeu o período entre julho de 2014 e novembro de 2015. A pesquisa se inseriu dentro do desenvolvimento de um projeto de mestrado.

O principal instrumento de coleta de dados foi constituído pela observação participante, realizada durante quatorze meses, com registro das ações na sala dos professores, na sala de aula, durante as reuniões pedagógicas, em um momento de confraternização, nos eventos da escola e no conselho participativo. Durante as observações, foram realizadas algumas anotações no caderno de campo, que eram posteriormente ampliadas e transcritas no computador. Esse registro ampliado possibilitou uma primeira interpretação, a partir da qual foram surgindo novas perguntas e um direcionamento do olhar do pesquisador para aqueles elementos que provocavam a necessidade de posterior indagação.

Houve também um registro, no caderno de campo, de conversas informais com Ana, seus colegas e gestores, quando consideradas relevantes aos propósitos desta pesquisa. Dados adicionais foram obtidos a partir da participação nas aulas, pelo contato com os alunos.

As entrevistas semi-estruturadas, outro dos instrumentos de coleta, ocorreram individualmente com os sujeitos em diferentes momentos. Todas elas foram gravadas e posteriormente transcritas de forma literal. No início da pesquisa, foi realizada uma entrevista com Ana, com questões que apontavam para sua forma de enxergar seu próprio trabalho, seu acolhimento, sua relação com a educação, sua formação. Outra entrevista realizada posteriormente tentou compreender como, para ela, estava sendo o início do segundo ano e de forma mais organizada os seus conflitos com a gestão escolar.

Duas entrevistas também ocorreram com o coordenador pedagógico, uma cujo interesse foi compreender melhor quem era o profissional que acompanhava e dava suporte a Ana e como ele próprio via o processo de acolhimento da escola; outra onde procuramos entender mais da relação dele com Ana. Outras seis entrevistas ocorreram com os professores mais próximos de Ana, nas quais eles discutiram sobre a chegada da professora na escola e as concepções que tem do seu trabalho junto ao grupo. Foi realizada uma entrevista com a vice-diretora do ciclo II, na qual

podemos contrastar alguns elementos dos conflitos que ocorreram nos meses da pesquisa entre ela, ou a gestão em si e às vezes com intermédio do coordenador, e Ana.

A fim de compreender as relações dos demais entrevistados com Ana, analisou-se apenas - devido ao recorte necessário para este trabalho - a visão da professora no processo de socialização ou as expressões de seus pares quando dentro da interação com o sujeito, procurando, nesse momento, compreender as representações da docente sobre a própria profissão e mobilizações identitárias para a busca e construção da própria profissionalidade.

Um terceiro instrumento foi a análise de documentos, tais como: avaliações passadas aos alunos, provas de recuperação, exercícios extras, livros didáticos usados em aula, diários de classe e relatórios dos alunos de aula prática corrigidos. Esses documentos se mostraram muito reveladores das concepções que Ana tem de sua disciplina, dos conteúdos que ensina, sobre a ciência e sobre avaliação.

A pesquisa etnográfica entrelaça a coleta e a análise de dados. Análises prévias ocorrem no sentido de direcionar e aprofundar olhares e possibilidades ao mesmo tempo em que surgem categorias, através da interação dos dados com os referenciais teóricos. Emergiram, assim, quatro dimensões preliminares de análise, que apresentamos na seção a seguir.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trajeto profissional de Ana não ocorreu de forma linear em direção à docência. Mesmo durante a graduação ela afirmava que não se interessava em ser professora. Um fator que parece apenas ter contribuído para seu tardio envolvimento com a docência foram suas primeiras experiências na escola, ainda no estágio docente da licenciatura, resgatadas nas conversas. Desde negada sua entrada até ser maltratada pelos profissionais das instituições, Ana teve seu estágio reduzido a uma palestra sobre os malefícios do fumo, ministrada aos alunos do programa de Educação para Jovens e Adultos em uma escola estadual.

Durante a faculdade e ainda por cinco anos depois de formada, Ana trabalhava em um banco, mas por um desejo de mudança ela decide pedir demissão para seguir sua área de formação e entra como contratada pelo cadastro emergencial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo como professora de Ciências do Ensino Fundamental II no meio do ano de 2012. Tem como primeiro contato salas de aula abandonadas pelos professores efetivos por serem difíceis de trabalhar ou de difícil acesso. Essas primeiras experiências na sala de aula, fora da perspectiva de aluna, que ela não teve nem durante a formação inicial, são, de acordo com ela, assustadoras e a fizeram inclusive questionar suas decisões. Mas afirma que houve o despertar de uma vocação, a de ser professora e de trabalhar com a educação.

Neste período de 2012 e durante o ano de 2013 ela cumpriu o papel de professora eventual contratada pelo estado. Mas em 2014, após, mais uma vez, mudar de unidade escolar, Ana foi aprovada no concurso, sendo efetivada nessa presente escola onde esta pesquisa foi desenvolvida, garantindo assim o acompanhamento de sua disciplina, as Ciências Naturais e de turmas fixas, podendo desenvolver projetos e acompanhar o desenvolvimento de seus alunos além de poder refletir sobre o próprio trabalho em meio a essa vivência.

Estando anos distante da escola, e não desenvolvendo essa identidade durante sua formação inicial, argumenta que “[...] foi a sala de aula que me fez professora” e que se identificou como docente pela primeira vez ao endossar a identificação de seus alunos enquanto sua professora.

A fim de que possamos compreender alguns processos de construção da identidade profissional desse sujeito, discutiremos duas dimensões que surgem no processo analítico da investigação da socialização dessa professora iniciante: A – Compreensão da profissão docente e inserção no grupo profissional e B – Identidades profissionais visadas.

A – Compreensão da profissão docente e inserção no grupo profissional.

Através dos registros de falas do cotidiano e das entrevistas identificamos que ela acredita que a profissão docente “(...) tem a ver com vocação. Eu comecei a dar aula talvez por vocação e eu sinto falta dessa preparação (...)”. Isto é, o docente, antes de tudo é uma pessoa que possui um dom para tal ofício e a fim de se capacitar ou profissionalizar deve ser preparado através de uma formação específica.

Uma vez que ela não se vê preparada o suficiente, julga sua própria formação como deficitária afirmando “(...) não me sinto preparada pra discutir pedagogicamente, porque eu não tenho o embasamento de leis como eu deveria ter, não tenho o embasamento teórico-pedagógico que eu deveria ter.” e via a possibilidade em cursos de formação continuada de se sentir mais segura nas suas ações em sala de aula e nas afirmações perante os colegas. Procura constantemente essa capacitação, mas se diz frustrada com os cursos oferecidos pela própria secretaria de educação que em sua visão têm uma abordagem ultrapassada e utópica, uma vez que não considera os alunos reais e que “O discurso de utilizar as tecnologias é fora da realidade e parece até um mantra”. Ou seja, para ela, há uma inadequação dos conteúdos e linguagem dos cursos oferecidos aos docentes às suas necessidades imediatas.

Essa percepção da professora sobre a descontextualização dos cursos é segundo Marcelo (2009) e Gatti (2010) uma das características mais comuns dos cursos de formação contínua, junto ao seu distanciamento dos problemas complexos enfrentados em sala de aula, sendo criados para o consumo e pouco contribuindo para transformações na prática docente. Um quadro que parece impulsionar a professora à ideia de que refletindo sozinha sobre suas práticas e estudando os conteúdos antes das aulas, poderá garantir uma transformação significativa no seu trabalho. Marcelo

(2009) denomina esse movimento de hiper-responsabilização do docente por tudo o que ocorre em sua classe e localiza como sendo esse um das características do isolamento do docente em sala de aula.

Descrevendo três casos de sucesso no processo de socialização de professores de Ciências e Matemática, Ponte, Galvão, Trigo-santos, & Oliveira (2001) discorrem sobre a importância da autoestima, a confiança em seus saberes, as boas relações com os outros atores sociais e os bons resultados dos trabalhos realizados com os alunos para o favorecimento desse sentimento. Apontamos, assim, outra face dessa formação deficitária que ela reconhece e a necessidade de se preparar cada vez mais para o seu trabalho: a da inserção no grupo profissional.

Através dos seus relatos de como se deram esses primeiros meses como professora, compreende-se também que mesmo apresentando no presente dificuldades e incertezas, elas não são tão profundas quanto já foram. Suas perguntas iniciais no primeiro um ano e meio diziam respeito ao que fazer no dia a dia, em como realizar o seu trabalho desde os detalhes.

Eu fui numa segunda atribuir e na terça-feira tinha aula. Eu não tive tempo nem de me preparar pra aula, de preparar uma aula. E aí 'toma o livro' e não sabia o que era currículo também, ninguém me apresentou. [...] Daí eu comecei a dar aula a partir do livro. O livro falava de corpo humano, mas eu comecei com músculos. Eu nem sabia que músculos não entrava. E foi assim que eu comecei... E aí fui me adequando ao longo do tempo. (Transcrição de entrevista com Ana em Novembro de 2014)

Atualmente, depois de realizar cursos e ter vivido mais experiências na sala de aula, deseja ser vista como uma profissional. Assim, ao entrar nessa escola parece também querer demonstrar uma postura de segurança, não apenas deixando de recorrer aos outros professores, mas da forma assertiva que passa a projetar nas reuniões pedagógicas, por exemplo.

Parece coerente afirmar que a insegurança que demonstra sentir em relação à sua preparação para elaborar as questões e o formato das avaliações, por exemplo, reflete no seu comportamento mais contraído junto aos colegas, quando da partilha de notas e avaliação conjunta dos alunos em reuniões e conselhos. Também se pode realizar uma conexão entre essa insegurança de seus saberes pedagógicos com a dificuldade em fazer com que sua voz possa superar as hierarquias da instituição, mesmo nos assuntos simples como o arranjo de datas.

Ela diz que está muito brava e perdida. Ficou sabendo ontem que eles vão exigir as notas fechadas até o dia 2 de julho [...] e sente agora que seu planejamento bimestral ficará confuso e corrido. Quando foi falar com o coordenador ele disse que os professores deveriam ter dito algo quando a diretora foi anunciar a data pra eles e ela me diz – “Você acha que eu ia ficar reclamando e discutindo com a diretora?”. (Caderno de campo – Sala de aula em Junho de 2015)

Porém, é possivelmente na mesma medida em que a insegurança em relação

aos seus conhecimentos pedagógicos influenciam seu processo de socialização com o grupo profissional, que a segurança que tem a respeito de como o docente deve se relacionar, interagir e compreender seus alunos o faça. É no sentido da divergência que ocorrem a maior parte das discussões, seja com colegas ou gestores, quando se referem aos estudantes. Às vezes é com ironia que outros professores falam sobre essa diferença, como quando a professora de inglês se utiliza de um tom irônico ao justificar seu silêncio sobre a história de um aluno: “*Não [professora], eu ia falar, mas Ana não gosta que fale mal de aluno*”.

Acreditando numa relação de proximidade, de abertura, de concessão de espaço de fala e auxílio na construção da autonomia com seus alunos, a professora foi identificada no início por seus colegas como ingênua, uma vez que nova na profissão, mas também permissiva demais, uma vez que pouco pratica a punição.

Por fim Ana pouco se identifica com as lutas da categoria e a APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), o principal sindicato do professorado paulista ao qual decidiu não ser filiada. Não se posiciona, portanto, no grupo profissional como uma professora sindicalista, reafirmando em diversas ações e momentos que a diferença na educação está no que o professor faz em sala de aula, em como se relaciona com os alunos e em como reflete e procura melhorar essa prática, negando outros fatores como culturais, históricos, políticos, e as relações da sociedade com a instituição escolar.

B – Identidades profissionais visadas.

É interessante perceber como, nesse processo de socialização iniciado em 2012, mas com raízes na sua *socialização prévia* (DUBAR, 2005) enquanto estudante, os sentidos de aprender e ensinar, as razões, os objetivos e as crenças que envolvem o próprio trabalho se moldam e se modificam.

Se enquanto estudante Ana revela ter sido muito curiosa e desejosa de mais atenção dos professores para que houvesse uma interação realmente transformadora, enquanto professora é isso que busca quando diz que “*gostaria de ser essa professora, que marca a vida dos alunos, que os faz mudar em relação à vida, atizando o pensamento crítico e a criatividade*”. É, sem dúvida, um objetivo nobre que tem pilar na relação que ela constrói e estabelece com seu alunado. Esse poder de transformação, no entanto, não parece estar conectado ao conteúdo que ensina. Ana discute problemas sociais, principalmente ligados aos relacionamentos e posturas das pessoas na sociedade. Discute preconceito, direitos humanos e busca de autonomia, por exemplo. Mesmo que não se utilize dessas expressões especificamente.

Seu desejo de transformação e atização da criticidade é trabalhado através de temas de relacionamento, de empoderamento, como uma mestra capaz de guiá-los, acolhe-los, ouvi-los e transforma-los em cidadãos melhores e capazes de lutarem por si. Pensando sempre, no entanto, numa eficiente adaptação ao enfrentamento da

realidade e não na mudança dessa realidade.

Percebe-se, por essas ações não serem comuns na escola, muito distante dos outros professores, principalmente a respeito dessa relação com os alunos, mas também no estilo de docência. Diz que não quer ser como eles, nega através dessas expressões suas formas de identidade profissional como identidades possíveis, acessíveis.

Ela me olha e diz que se empenhará nessa reflexão [de como melhorar suas aulas] porque quer entender mesmo o que pode fazer e mudar e não quer ser como os outros professores depois de alguns anos de trabalho. (Caderno de campo – Sala de aula em Março de 2015)

Existem também identidades que lhe são atribuídas durante esse processo de socialização na escola por pessoas de fora dela, por outros que se relacionam na vida cotidiana fora da instituição, e que parecem mobilizá-la. Deixa claro em muitas interações que não coopera com a identidade de sacerdotisa, ou de sacrifício ou ainda com a de incompetente que sente receber da sociedade. O peso dessa fala vem acompanhado da desvalorização salarial da docência, tema caro à professora que constantemente se vê com dívidas.

Em um processo descrito por Dubar (2005) como a descoberta da realidade desencantada, o profissional, através da imersão na cultura, passa a viver crises e dilemas com a identificação que se cria da profissão, da carreira e dos estereótipos profissionais. É uma ruptura que pode ocorrer rapidamente ou tomar mais tempo e pode se dar de forma sutil e proveitosa ou ainda de forma traumatizante. Há também a descrição de outro mecanismo: a instalação da dualidade, no caso entre um modelo ideal de profissão e um modelo prático. O modelo ideal está conectado à dignidade da profissão, a sua marca e valorização simbólica na sociedade enquanto o modelo prático diz respeito às árduas tarefas cotidianas que envolvem o exercício profissional. Apesar desses mecanismos não terem sido descritos especificamente para a docência, ambos se encaixam de forma interessante devido à função social da educação e do professor na sociedade contemporânea.

Percebe-se o desejo de ser identificada como alguém sábia, inteligente. Essa é uma identidade visada e não apenas através da atribuição dos colegas e gestores, mas também de seus alunos. Idealiza assim a professora que deseja ser. Idealiza identidades. Identidades que remetem ao profissionalismo e à intelectualidade. Esse mecanismo de “constituição de um grupo de referência”, descrito por Dubar (2005) nos permite perceber que o modelo profissional no qual Ana se projeta futuramente não é o das colegas mais experientes com as quais trabalha, mas sim um modelo ainda idealizado que ela ainda procura caminhos através da percepção do que não quer ser.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apropriação da docência enquanto uma das identidades de si ocorre, num primeiro momento, na relação de Ana com seus alunos, sob uma perspectiva muito mais emocional do que profissional. Mas nesses primeiros anos como professora efetiva seus movimentos parecem ser no sentido de procura de uma profissionalização no interior dessa identidade. O que não foi possível durante os anos de 2012 ou 2013, nos quais vivenciava apenas um momento de sobrevivência (HUBERMAN, 1995).

O que Ana parece revelar no âmbito dessa observação e análise é também a parca contribuição para a reflexão da prática que o curso de formação inicial ou os de formação continuada têm proporcionado. Surge, portanto, o questionamento de quais contribuições teóricas têm fundamentado suas reflexões e percebe-se que nesse período de investigação, não houve outra base para a própria reflexão do que a própria prática. Parece-nos, portanto, que o processo de profissionalização, bem como da procura por uma identidade profissional tem bases num modelo tecnicista de formação.

Os mecanismos expostos, quando da interpretação de sua inserção no grupo profissional e dos seus processos identitários (HARGREAVES, 1994; DUBAR, 2005) ajudam a compreender que a professora vive crises e dilemas com relação à imagem que criou da docência e a imagem que vai construindo em interação com essa cultura escolar conforme vivencia as identidades atribuídas - tanto as positivas quanto negativas - de seus colegas e gestores, mas nenhuma grande ruptura foi realizada ainda.

Assim, os processos de conflitos identitários e acomodações nesse momento de confrontação inicial ainda se encontram vívidos e abertos a diferentes possibilidades no sentido da desilusão ou da perseverança com e no trabalho docente. No entanto, o movimento parece ocorrer no sentido de aceitação dessas identidades que lhe estão sendo atribuídas. Principalmente em relação ao seu trabalho em sala de aula. Com os alunos ocorre a relação mais importante para a professora e parecem ser as afirmações positivas deles que a motivam a continuar inovando e perseverando na profissão, apesar das dificuldades.

Parecem se destacar também, nesse processo de primeira confrontação três importantes pontos de análise referentes à busca da profissionalidade ou de um modelo de profissionalização: a compreensão das próprias limitações quanto à formação e ao conhecimento pedagógico e do conteúdo que ensina e a busca tardia por essa preparação; a leitura dos professores e professoras mais antigos sobre o trabalho que vem sendo realizado por essa docente e a carga negativa que depositam no futuro profissional da professora iniciante e a cultura escolar vigente de como compreender e lidar com os alunos, destoante da que ela parece construir; e, por fim, a imagem social da docência, a qual ela mesma extraiu suas primeiras imagens do que é ser professora e que procura ao mesmo tempo desconstruir, desejando o

reconhecimento de sua importância e intelectualidade.

Consideramos, assim, que este estudo, ainda inacabado, pode contribuir para as pesquisas e ações sobre a formação inicial e continuada de professores, no sentido de propiciar oportunidades de reflexão sobre a construção da identidade profissional docente, procurando discutir sobre o confronto com a realidade, para que a transição entre “ser aluno” e “ser professor” ocorra da forma menos traumática possível, podendo inclusive compreender como evitar desistências da profissão pela não resolução de conflitos identitários.

REFERÊNCIAS

BUENO, B.O. Entre a Antropologia e a História: uma perspectiva para a etnografia educacional. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, jul/dez, 471-501, 2007.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo -SP: Martins Fontes. 2005.

FLORES, M. A. & DAY, C. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. **Teaching and Teacher Education**, n. 22, p. 219-232, 2006.

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

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura de professores na idade pós-moderna**. Lisboa. Mc Graw Hill. 1994.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, p. 31-61. 1995.

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

MARCELO, C. Identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 01, ago/dez, 109-131. 2009.

PONTE, J. P., GALVÃO, C., TRIGO-SANTOS, F., & OLIVEIRA, H. O início da carreira profissional de professores de Matemática e Ciências. **Revista de Educação**, 10(1), 31- 46. 2001.

ROCKWELL, E. & EZPELETA, J. (2007) A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, p.131-147, Jul/Dez. 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014.

TARDIF, M. & RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n.73. Dez. 2000.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ações formativas 72, 73, 76, 78, 79
Alfabetização cartográfica 142, 143, 144, 153
Anos iniciais do ensino fundamental 41, 142, 153
Aprendizagem significativa 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 53

B

Brincadeiras 1, 6, 9, 10, 12, 15, 204, 224

C

Ciclo da água 222, 228, 231, 233
Ciências naturais 222, 223, 227, 339, 345
Circularidades 179, 189
Crenças 60, 62, 63, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 257, 259, 261, 347
Crianças pequenas 4, 15, 222

D

Docência 17, 26, 27, 29, 33, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 49, 68, 88, 206, 234, 246, 247, 252, 257, 285, 304, 308, 313, 340, 341, 344, 348, 349, 394
Docência e gestão 40, 42, 45, 47
Docentes 17, 26, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 45, 47, 71, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 85, 87, 96, 99, 100, 102, 104, 107, 108, 111, 112, 113, 114, 129, 130, 132, 139, 140, 164, 165, 174, 197, 201, 202, 206, 214, 216, 217, 220, 245, 250, 251, 252, 256, 265, 267, 270, 285, 293, 296, 298, 302, 304, 305, 309, 310, 311, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 340, 341, 345, 350, 355, 382, 387, 388

E

Educação infantil 1, 2, 3, 4, 6, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 29, 40, 41, 42, 46, 204, 205, 209, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 233, 234, 288
Eja 155, 156, 157, 159, 160, 163, 171, 173, 174
Ensino fundamental 17, 40, 41, 42, 67, 72, 75, 142, 144, 153, 159, 160, 161, 166, 170, 205, 206, 209, 219, 222, 234, 286, 288, 300, 321, 325, 343, 344, 378
Ensino híbrido 91, 92, 93, 94, 96, 98
Escolas 3, 4, 6, 20, 23, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 40, 41, 45, 46, 47, 51, 72, 73, 75, 77, 78, 79, 93, 159, 160, 163, 167, 171, 175, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 204, 206, 208, 209, 211, 212, 213, 217, 218, 219, 220, 221, 227, 228, 233, 245, 246, 247, 249, 250, 251, 255, 256, 260, 265, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 296, 298, 299, 300, 301, 303, 382, 384, 390, 394
Espaço vivido 142, 143, 144

F

Fenomenologia 1, 3, 5, 14, 16, 179, 192

Formação continuada 1, 4, 14, 27, 28, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 46, 47, 48, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 91, 92, 94, 95, 96, 143, 212, 216, 217, 220, 255, 256, 257, 267, 268, 291, 296, 297, 302, 304, 308, 309, 345, 349, 388, 390, 393, 396

Formação de professores 31, 33, 38, 39, 41, 43, 46, 49, 50, 61, 62, 63, 64, 71, 73, 74, 75, 79, 80, 81, 84, 85, 89, 130, 195, 197, 205, 217, 219, 221, 245, 256, 262, 267, 268, 297, 298, 303, 322, 339, 350, 383, 385, 387, 388, 394

Formação docente 27, 28, 29, 32, 33, 39, 46, 48, 50, 71, 91, 98, 130, 218, 248, 252, 255, 258, 262, 263, 267, 269, 299, 305, 350, 382, 388, 393

Formação inicial de professores 59, 60, 61, 70, 71, 129, 130, 132, 245

Formación inicial docente 115, 127

Fracasso escolar 155, 157, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 265

Fronteira latina 81, 86

G

Gephemopo 194, 195

Grupos étnicos 236, 327, 328

I

Identidade docente 59, 60, 61, 64, 67, 68, 69, 70, 132, 138, 139, 339, 340, 341, 350

Identidade étnica 236

J

Jovem em conflito com a lei 155, 156, 157, 158, 159, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 175

L

Leitura 13, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 38, 41, 42, 54, 94, 97, 143, 144, 146, 149, 176, 182, 208, 245, 247, 249, 250, 251, 252, 262, 287, 323, 329, 332, 336, 349

Linguagem 7, 10, 12, 15, 19, 21, 24, 64, 86, 90, 95, 134, 142, 143, 144, 149, 161, 187, 199, 224, 234, 246, 283, 332, 345

Língua inglesa 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89

M

Memoriais de formação 59, 61, 63, 65

Mesa reflexiva triádica 115, 118, 124, 125

Metodologias ativas 52, 58, 91, 92, 94, 96, 97, 98

Mulheres indígenas 235, 236, 334, 335

N

Narrativas e escritas de si 59, 61, 64, 65, 66, 69, 70

O

Ouro Preto do Oeste/RO 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201

P

Pedagogo 40, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 387, 389

Percepção 1, 3, 4, 5, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 50, 143, 144, 183, 188, 192, 197, 215, 257, 276, 295, 304, 313, 329, 333, 334, 335, 345, 348, 394

Políticas educacionais 26, 27, 73, 155, 157, 164, 168, 170, 173, 176, 206, 207, 211, 214, 219, 220, 249, 255, 286, 290, 293, 301, 302

Prática pedagógica 115, 119, 120, 122, 126

Produção textual 19, 25, 245, 247, 248, 251, 332

Professores 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 13, 14, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 129, 130, 132, 136, 137, 139, 161, 162, 165, 172, 174, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 225, 236, 245, 246, 247, 249, 250, 252, 253, 255, 256, 257, 258, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 270, 273, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 285, 286, 287, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 302, 303, 308, 309, 319, 322, 339, 340, 341, 343, 344, 346, 347, 348, 349, 350, 378, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 390, 391, 392, 393, 394, 396

Programa mais educação 206, 207, 208, 209, 210, 212, 214, 218, 219, 221, 285, 286, 287, 289, 291, 293, 294, 300, 301, 303

R

Reflexión 115, 116, 120, 125, 126, 127

S

Saberes 6, 9, 32, 33, 34, 39, 49, 60, 74, 76, 78, 137, 138, 142, 144, 153, 176, 179, 181, 182, 183, 186, 187, 188, 189, 209, 213, 216, 217, 218, 246, 251, 252, 253, 257, 258, 265, 271, 272, 273, 275, 276, 278, 281, 283, 288, 292, 293, 296, 297, 298, 299, 322, 324, 336, 341, 346, 350, 385, 389

T

Trabalho 2, 6, 20, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 60, 61, 65, 69, 71, 74, 75, 77, 78, 87, 89, 92, 95, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 139, 142, 143, 144, 152, 153, 156, 157, 158, 162, 164, 165, 175, 179, 181, 196, 201, 202, 204, 206, 207, 208, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 225, 227, 228, 230, 233, 236, 248, 250, 251, 252, 253, 257, 258, 264, 265, 268, 270, 272, 275, 276, 281, 285, 286, 287, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 299, 301, 302, 304, 305, 306, 308, 309, 310, 312, 313, 318, 319, 320, 321, 322, 325, 330, 339, 340, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 378, 382, 383, 385, 386, 388, 389, 390, 391, 394

Trabalho docente 27, 28, 31, 32, 33, 34, 36, 38, 39, 45, 75, 207, 219, 220, 236, 248, 265, 268, 286, 301, 302, 312, 320, 321, 349, 382

U

Uneuro 193, 194, 195, 196, 197, 198, 201

Universidade intercultural 236

 **Atena**
Editora

2 0 2 0