

NARRATIVAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
contribuições da formação para o exercício da docência

NARRATIVES OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS:
contributions of teacher training for the teaching practice

Elízia Peres Celestino¹
Vera Lúcia Reis da Silva²

Resumo

Este artigo buscou responder a seguinte indagação: Que significados e contribuições as egressas do curso de Pedagogia dão à formação inicial para a docência que exercem na Educação Básica? O aporte teórico-metodológico buscou fundamento em estudos que deram respaldo para uma pesquisa de abordagem qualitativa com a utilização da técnica da entrevista narrativa, realizada com cinco professoras que trabalham em escolas públicas em um município do sul do Amazonas. A interpretação adotou os procedimentos da Análise de Conteúdo. Os resultados evidenciaram que a formação inicial foi um importante contributo para o enfrentamento dos desafios frente ao inesperado no “chão” da escola. Contudo, os conhecimentos adquiridos no processo da qualificação profissional não garantem a isenção de situações adversas que emergem na complexidade da docência, ocasionada pela falta de apoio profissional, condições a que são submetidos os docentes e pelo contexto social dos alunos. Diante do vivido e do experienciado como professoras da Educação Básica, foi possível se refazerem, darem novo significado à profissão para fazer sentido a permanência na docência.

Palavras-chave: Narrativas de professoras; Formação inicial; Exercício da docência.

Abstract

This article sought to answer the following question: what meanings and contributions do the graduates of the Pedagogy course give to the teaching practice carried out in their Elementary School experiences? The theoretical-methodological support sought a basis in studies that supported a qualitative research using the technique of narrative interview, carried out with five teachers who work in public schools in a town located in the south of Amazonas State (Brazil). The interpretation adopted the procedures of Content Analysis. The results showed that the undergraduate teacher training was an important contribution to face the challenges in the face of the unexpected upon the “reality” of the school. However, the knowledge acquired in the professional qualification process does not guarantee exemption from adverse situations that emerge in the complexity of teaching, caused by the lack of professional support, conditions to which teachers are subjected and by the social context of students. Due to real experiences carried out by Elementary School teachers, it was possible to remake themselves, give new meaning to the profession and keep them teaching after all.

Keywords: Teachers' narratives; Teaching formation; Teaching practice.

¹ Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) Campus de Humaitá. Pedagoga da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC), AM, Brasil, E-mail: eliziapcel@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) Campus de Humaitá, AM, Brasil. E-mail: verareis@ufam.edu.br.

Introdução

A Educação Básica, como o próprio nome sugere, é a base inicial, o ponto de partida da escolarização, por isso o seu acesso de caráter obrigatório é direito público subjetivo. Partindo desse pressuposto, grande é a responsabilidade que recai sobre a formação de professores para atender esse público-alvo, por isso é indispensável um olhar mais reflexivo para o processo formativo inicial, mesmo que a desvalorização da profissão tenha implicações na atratividade para a escolha da docência.

Pesquisas mostram que, nos últimos anos, o tema “formação de professores” tem encabeçado a lista de preferências entre os mais disputados nas discussões de eventos científicos da área, porém, diante da emergência de trazer a lume esta temática, é impossível extingui-la do contexto da educação. Percebe-se, portanto, a urgência de trazê-la para as pautas das reuniões, dos estudos, das pesquisas, pois o cenário educacional brasileiro sinaliza que os professores precisam se reinventar e, cada vez mais, precisam estar preparados para o inesperado que ronda o cotidiano da docência e das escolas nos mais variados aspectos. Neste sentido, o valor da profissão está atrelado ao valor da pessoa na sua condição de ser humano e de profissional. Para Nóvoa (1999), é perceptível que a formação de professores seja a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo, no entendimento de que não se formam apenas profissionais, mas, desenvolve-se uma profissão.

Em sua extensa história, a formação de professores vem acompanhada de princípios aprendidos no percurso formativo que se estendem ao exercício da profissão, com perspectivas de construção profissional por intermédio da inserção no mundo do trabalho. Contudo, carrega consigo uma realidade complexa e conflituosa que precisa ser compreendida, estudada e pesquisada.

Diante da realidade que gira em torno da formação de professores como um campo arraigado pela cultura e pela subjetividade de quem forma e de quem é formado, há necessidade de se buscar significados e importância para quem decidiu enveredar pelo caminho da docência. E, para situar no tempo e no espaço esta pesquisa, recorreu-se ao contexto da interiorização de uma universidade pública federal instalada no sul do Amazonas que veio oportunizar a formação inicial de muitos que, ávidos pelo ensino superior, há anos se achavam à margem desse nível de ensino. Por isso, a temática em questão é resultado de um estudo que trouxe em

relevo egressas do curso de Pedagogia desta instituição e que atuam em escolas do Ensino Fundamental como os primeiros frutos colhidos do processo formativo, proporcionado pela expansão do ensino superior nos lugares mais distantes do território brasileiro.

Trazer professoras ao cenário da pesquisa, por certo, é valorizar profissionais que souberam e sabem aproveitar as oportunidades de formação como objetivos para o presente e para o futuro. Como menciona Nóvoa (1999), é preciso valorizar a docência, mas é importante a compreensão de que a formação inicial é o ponto de partida para uma trajetória formativa ao longo da vida profissional.

A análise do processo dinâmico da docência permitiu a compreensão da importância da formação inicial para o exercício da profissão. Mas, para isso, foi imprescindível ouvir as participantes na busca de elementos que respaldassem respostas para a seguinte indagação: Que significados e contribuições as egressas dão à formação inicial de professores para a docência que exercem na Educação Básica?

Ao se tratar de egressas que se inseriram como professoras da Educação Básica, muito se tem a contar e, para dar-lhes visibilidade, foi utilizada a técnica da entrevista narrativa para a coleta dos dados. A investigação se desenhou por uma abordagem qualitativa que permitiu uma configuração e abrangência sobre o objeto estudado. A estratégia utilizada para tratar os dados foi a Análise de Conteúdo, que possibilitou percorrer pelas inferências em busca da interpretação mais aprofundada daquilo que foi enunciado ou ficou implícito nas narrativas.

Partindo do pressuposto que as contribuições da formação de professores para o exercício da Educação Básica são fundantes para a melhoria da qualidade do ensinar e do aprender e, tendo como premissa as experiências emergidas no exercício da docência como contributo para a construção da identidade profissional, este texto evidencia o início da docência e o significado da formação inicial para o exercício da profissão.

A Educação Básica que compõe-se pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, tem finalidades específicas e amplas em relação ao desenvolvimento dos alunos. Contudo, o curso de Pedagogia do qual as participantes deste estudo são egressas se caracteriza pela formação de profissionais para exercer funções de magistério na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e na gestão educacional.

Assim, o estudo visualiza possibilidades de contribuir com reflexões sobre o processo de formação inicial de professores, no pensamento de que esta não é um fim em si mesma, mas

o começo de um longo período formativo que acontece ao longo da vida, permeado de vivências e experiências emergidas no contexto da profissão.

Caminhos metodológicos

O estudo requereu uma pesquisa de abordagem qualitativa pela possibilidade de um olhar mais amplo sobre o objeto estudado, no sentido deste objeto ser melhor compreendido no contexto em que está inserido, portanto, analisado numa perspectiva integrada a partir da realidade vivida e experienciada pelos sujeitos da pesquisa.

A utilização de métodos qualitativos tem contribuído para o avanço do conhecimento na área da educação, como mencionam Gatti e André (2010, p. 34) permitem melhor “compreensão dos processos escolares, de aprendizagem, de relações, dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, das formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas”. Trouxe, ainda, uma ruptura no que diz respeito a relação entre o círculo protetor que separava o pesquisador e o pesquisado. Essa abordagem trouxe novas perspectivas da não neutralidade, pois um posicionamento neutro isenta as abordagens questionadoras a respeito de um objeto analisado. Portanto, na pesquisa de cunho qualitativo paira a subjetividade do pesquisador, pois ela trabalha, segundo Minayo (2010), com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Diante do exposto, a formação e o exercício da docência percorrem etapas que são constituídas de acontecimentos, experiências que os tornam sujeitos históricos, dando margem a uma interpretação e narração de suas experiências de acordo com as crenças e valores. Neste sentido, optou-se por trabalhar com a entrevista narrativa, pois, tem possibilidades de dar significado ao dito, ao falado, ao expressado sobre uma situação que antes não se via nenhum valor ou não fazia sentido para ser evidenciado. Souza (2007) ressalta que narrar é emitir uma experiência particular pensada sobre a qual construímos um sentido e damos um significado. Buscamos na memória, consciente ou inconscientemente, aquilo que deve ser expresso e o que deve ser reservado.

Uma das possibilidades das narrativas em pesquisas na área da Educação é levar em consideração os diferentes aspectos da biografia quer seja pessoal, profissional e organizacional

de quem participa do estudo, como contributo para se compreender, por exemplo, o processo de construção do ser e do fazer docente. De acordo com Souza (2007), os novos conceitos para compreender o trabalho docente surgiram com os estudos educacionais, cujas abordagens de pesquisa passaram a reconhecer o professor como sujeito também da sua própria história, de forma que houve a necessidade de investigar os saberes de referência desses profissionais sobre suas próprias ações e pensamentos caracterizando-os, até mesmo, como sujeitos de um saber e de um fazer inseparáveis à profissão.

A pesquisa, inicialmente, percorreu os caminhos de um trabalho de campo, objetivando obter no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), *campus* da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) no município de Humaitá e nas Secretarias de Educação dados que evidenciassem egressos do curso de Pedagogia. Após esse processo, deu-se início à fase dos contatos, por celular, com 10 (dez) professores das redes estadual e municipal. Dentre esses professores egressos, 5 (cinco) professoras aceitaram participar da pesquisa. Em comum acordo, para a coleta dos dados, o local de trabalho de cada professora – a escola – foi escolhido para o encontro, em um espaço de tempo reservado conforme a disponibilidade de cada participante.

As entrevistas narrativas tiveram a permissão para serem gravadas, concedida e oficializada mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Após a transcrição, os dados foram organizados a partir de eixos que emergiram das falas das professoras e procedeu-se o agrupamento das dimensões que proporcionou analisar e interpretar os dados por intermédio da análise de conteúdo. Para Bardin (2014, p. 48), a análise de conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, os indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise de conteúdo permite a inferência nas mensagens, pois no tratamento dos dados são verificados pormenores que envolvem “não apenas componentes racionais, mas também ideológicos, afetivos e emocionais”. (FRANCO, 2008, p. 43). Portanto, o pesquisador para responder às questões da pesquisa precisa desenvolver uma atitude interpretativa, amparada por

processos técnicos de validação que proporcionará melhor compreensão a respeito dos fatos analisados.

A formação como processo contínuo de aprendizagem no exercício da docência

Estudos como o de Huberman (2013) têm analisado as fases da carreira docente e tem se tornado uma referência ao se tratar do processo de inserção dos docentes na aprendizagem profissional, quando acontece a transição de discente para docente, momento de aprendizagem de ser e estar professor, etapa em que desenvolve uma relação profissional com o campo da docência. É nesse período que muitos dos novos professores enfrentarão, pela primeira vez, a realidade cotidiana de uma atividade de trabalho na qualidade de professores graduados.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, regulamentada pela Resolução nº. 1/2006, no Art. 2º, § 1º:

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006).

Diante do exposto que legitima a docência como uma ação educativa, pedagógica e intencional, pode-se dizer que esta está em contínuo processo de construção, que não se dá no vazio, no individual, mas no coletivo, no diálogo, na articulação de saberes e conhecimentos inerentes ao processo de aprendizagem do ser professor.

Huberman (2013) considera diferentes fases pela qual o professor atravessa no processo de inserção na docência. Demonstra que essas fases são constantemente vivenciadas pelos professores e destaca que o fato de sequências serem estabelecidas na descrição da carreira docente não significa que professores alcancem a estabilidade na profissão e que se desestabilizem, a qualquer momento, por razões diversas e imprevistas.

Essas preocupações se acentuam quando instituições formadoras e os sistemas de ensino deixam de dar a devida atenção a essas etapas de vida profissional. Sem uma apropriada formação e apoio institucional, por certo, os professores terão dificuldade de se adaptar e desenvolver um trabalho à altura do que lhes é exigido profissionalmente, de forma efetiva. Por isso, faz-se necessário a adoção de programas de formação em que os professores possam

continuar se qualificando quer seja no próprio ambiente de trabalho, a formação em serviço, ou fora dele de maneira institucionalizada, visando a qualidade da prática pedagógica desenvolvida na sala de aula e o seu próprio desenvolvimento profissional docente.

Neste sentido, a formação contínua aliada à reflexão do fazer docente pode suscitar melhor qualificação e competência profissional. Esta última, como ressalta Contreras (2002, p. 83-84),

se refere não apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade, a análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza constituem um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos professores.

Assim, a formação profissional não se constrói por conhecimentos fragmentados, mas sim, por meio de conhecimentos sólidos e pela capacidade de reflexão crítica sobre a necessidade de constante aprendizagem ao longo da vida. Por isso, a importância do investimento profissional quer seja por iniciativa própria ou institucional, mas orientada por um pensamento crítico, reflexivo e transformador, necessitando, portanto, que as políticas públicas se efetivem de maneira mais abrangente, visando o objetivo maior que é a qualidade da educação.

[...] apesar da Formação de Professores ter passado a ser o foco das políticas educacionais, na realidade, a efetivação dessa formação foi e, ainda, continua sendo incipiente, ocasionada pelos poucos recursos financeiros liberados pelas políticas públicas para as universidades e demais Instituições educacionais. O que se observa é que se tem produzido mais conhecimento do que a existência de programas que formem professores para atender a demanda de mercado, e, mais notadamente, para assegurar um ensino de maior qualidade. (OLIVEIRA, 2013, p. 13).

Pimenta (2001) ressalta que estamos diante de uma sociedade complexa e que exige um profissional com habilidades de pensar, planejar e executar o seu trabalho e não apenas cumpridor de tarefas. Exigindo que estes tenham conhecimento não somente de uma área, mas de diversas áreas como a política, econômica, cultural e social.

Deste modo, o perfil dos profissionais da área da Educação ganha outro rumo, estabelecendo que estes devem se apresentar como pesquisadores competentes e hábeis, mediadores, parceiros e autônomos em seu agir pedagógico. E que a metodologia desenvolvida em sala seja dinâmica e flexível, capaz de despertar no estudante a vontade de participar dos processos de ensino e de aprendizagem.

É importante lembrar que a escola assumiu uma variedade de funções, havendo um aumento de atividades e responsabilidades para os professores. Contudo, tais funções requerem melhorias nas condições do trabalho docente, investimentos na remuneração e adequações na infraestrutura da escola. Os professores encontram-se frustrados pela intensificação e precarização do seu trabalho. Deles são exigidas muitas competências que, por vezes, estão para além de sua formação. (OLIVEIRA, 2009).

Diante de toda essa complexidade que envolve a área da educação, para Marcelo García (1999), a carreira docente perpassa pela discussão de um campo maior: a formação de professores. Considera o início da carreira como uma fase problemática, tendo em vista todo o processo de “travessia” pela qual o futuro profissional caminha. São momentos que precisarão desenvolver autoconfiança, experiência e a identidade profissional. É um período de lapidação do “estilo” pessoal de trabalho.

A formação inicial, muitas vezes, não leva em consideração questões problemáticas que envolvem a docência. São pormenores da realidade educacional, social e cultural que necessitam de mais discussão e reflexão por todo o processo formativo em prol de uma prática pedagógica para mudanças.

Há, portanto, de se valorizar e priorizar a formação inicial com base sólida que respalde a concretização da teoria e da prática por todo o processo formativo pelo qual passam os futuros professores. E por ser a formação inicial não um fim em si mesma, o exercício da docência requer contínua aprendizagem, como no dizer de Silva (2019, p. 126) “[...] os conhecimentos não são fixos, não são absolutos, não se eternizam, são constantemente alterados e superados [...]”. Por isso, há necessidade dos professores compreenderem a importância de envidar esforços em prol de uma docência mais qualificada para atuar no campo da educação na contemporaneidade.

Na percepção da importância da formação continuada para quem exerce a docência, recorremos a Alarcão (1998, p. 100) ao conceber esta “como um processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, regulamentada pela Resolução nº. 2/2015, no Art.16, capítulo VI, pontua que:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015).

Diante das diretrizes, a formação de professores deve aproximar-se da realidade que condiz com uma formação mais ampla. Portanto, os investimentos com iniciativas de cunho pessoal e institucional precisam ser concretizados em prol do exercício da docência que conduza o processo do ensinar e do aprender para além da formação mínima exigida para o magistério na Educação Básica.

Imbernón (2011) destaca cinco eixos de atuação na formação permanente dos professores. A primeira diz respeito a capacidade do professor gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa; a segunda, a troca de experiências entre os pares de forma que possibilite uma intervenção educativa e aumente a comunicação entre eles; a terceira, enfoca a união da formação a um projeto de trabalho; a quarta, trata da formação como estímulo crítico ante práticas profissionais. E, por último, o desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar a prática do professor. Diante desses eixos, a formação precisa permitir aos professores uma reflexão constante sobre suas práticas desenvolvidas em sala de aula.

Assim, é importante que se compreenda que ser professor é levar a sério sua formação, seja a inicial ou continuada, é entender, como disse Freire (1996), que o momento fundamental neste processo permanente é o da reflexão crítica sobre a prática, no qual o discurso teórico utilizado para tal ação aconteça de modo concreto que se confunda com a prática. Esse processo envolve um movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Reitera-se, portanto, que intervenções e investimentos precisam ser realizados em prol da formação, da docência e da profissionalização com possibilidades de um trabalho coletivo combatendo os processos de atomização e individualismo, aspectos que podem interferir nas fases mais essenciais da carreira profissional docente.

Resultados e discussões: narrativas que ecoam contributos da formação

As narrativas são visualizadas por este estudo como possibilidade de dar vez e voz, de ouvir o outro falar de si, das vivências e experiências que o identificam como docente. Isso

permite dizer que as narrativas proporcionam, como no pensamento de Silva (2019), momentos desencadeadores de reflexões de si, sobre si e sobre os outros, na realidade concreta de vida.

Para ouvir das professoras e por elas os contributos da formação para o exercício da docência, em observância aos procedimentos éticos, foi lido o TCLE, confirmando a autorização para a gravação da entrevista. Foi explicado sobre os procedimentos adotados, com as informações de que as participantes não seriam interrompidas, com raras intervenções, quando necessário ou caso faltasse esclarecer alguma questão, o que seria perguntado no final.

Mediante o receio, por parte de algumas, do nome aparecer na pesquisa, foi assegurado que receberiam um nome fictício. Optou-se por denominá-las com nomes de flores, no entendimento de que a delicadeza das mulheres não as intimida de lutarem com resiliência pela sobrevivência e de sobressaírem nos espaços em que estão inseridas. Então, das narrativas emergiram momentos que enfrentaram adversidades e, de modo figurado, as flores murcham, mas logo com o calor do sol voltam a florir, fazendo a diferença pela boniteza de ser professora, pela “boniteza de ser gente”. (FREIRE 1996, p. 67).

As professoras, no ano da pesquisa, em 2019, estavam na faixa etária dos 28 a 43 anos de idade. Destas, quatro continuaram sua formação através de uma pós-graduação *Lato Sensu*, sendo que três cursaram na própria instituição onde concluíram a graduação e uma aventurou-se em uma instituição privada. A outra professora, mesmo não vendo a possibilidade de participar de um curso de pós-graduação, procurou investir na sua formação continuada por meio da internet realizando cursos para melhoria da sua prática pedagógica e seu desenvolvimento profissional. E, nesse sentido, Nóvoa (2013) ressalta que o desenvolvimento profissional é um processo e se faz de forma não linear em que surgem novas aprendizagens, as crises, antecedendo e preparando os momentos de progresso profissional.

As professoras foram aprovadas em certames públicos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e Secretaria Estadual de Educação e Desporto (SEDUC) para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Três estão há sete anos, uma há seis e outra há oito anos em pleno exercício da docência.

Portanto, será apresentado um dos eixos que emergiu das narrativas das participantes, experiências no início da profissão docente, acompanhado pelas seguintes dimensões: início da docência na Educação Básica e significado da formação inicial para o exercício profissional.

Experiências que significaram o exercício da docência

Experiências que significaram o exercício da docência constituem-se em um eixo emergido das narrativas das participantes e transformado em duas dimensões de análises: o início da docência na Educação Básica e o significado da formação inicial para o exercício profissional.

Na dinamicidade da docência brotam experiências vivas, reais, que configuram a singularidade do vivenciado no exercício da profissão. Por isso, de acordo com Barros, Brito e Clemente (2018, p. 32):

Ao desenvolvermos atenção à atividade docente, aguçamos as pesquisas em educação, ao interesse pelas produções de subjetividade, pelas relações, atravessamentos, pertencimentos e efeitos do trabalho sobre a docência, portanto sobre a história de vida do professor, na processualidade que se dá a reconstrução de sua trajetória profissional.

O percurso inicial da docência se apresenta como um período de aprendizagens, mas também de tensões em contextos ainda desconhecidos. E é no processo de inserção, no *locus* de trabalho, que os professores precisam se manter firmes e controlados emocionalmente, demonstrando resiliência, pois o sentimento de pertencimento faz a diferença nessa fase da docência.

Conforme Marcelo García (1999), o ajuste dos professores à nova profissão depende, pois, em grande medida, das experiências biográficas anteriores, da organização, de seus pares e do meio no qual foi inserido desde a fase inicial da sua vida profissional, isso significa reconhecer que os professores passam por diferentes etapas que são representadas por exigência pessoal, profissional, organizacional, contextual, psicológica, específica e diferenciada.

As experiências iniciais na docência se configuram como um referencial importante para a construção da identidade profissional. E, também, proporciona possibilidades de entender a importância da formação inicial para o enfrentamento das exigências por quais passam em cada etapa no percurso da profissão.

Os professores, como profissionais que estão na linha de frente do processo educativo, conforme Tardif (2014), passam a vivenciar a função como uma experiência pessoal, onde começam a investir em sua profissão, dão sentido e significados a seus atos, construindo conhecimentos e uma cultura própria da docência, e não tratando somente de cumprir e

executar, passam a dar sentido ao que realizam: é uma interação com outras pessoas, estudantes, colegas, pais e gestores.

Sobre o **início da docência na Educação Básica**, a primeira participante nomeada de *Margarida*, lembrou das escolas em que assumiu a função de professora, tendo na memória a forma como foi recebida em cada uma. A receptividade lhe causou certo impacto e apreensão. Para quem espera um acolhimento saudável, a primeira impressão deixa marcas positivas ou negativas. Portanto, pode-se inferir que a forma do acolhimento, o gesto de apoio para com aqueles que estão se iniciando na profissão é importante e pode fazer a diferença na vida pessoal e profissional do recém-chegado.

De acordo com Lima (2006), todo começo profissional é difícil, o novo traz situações desconhecidas. E a narrativa da professora *Margarida* evidencia momentos apreensivos e de insegurança pelo que poderia encontrar diante de si nesse novo contexto de sua vida.

Ao me apresentar na primeira escola fui recebida com um “seja bem-vinda ao trabalho, vai ser muito bom tê-la conosco”. Em outra, cheguei com um “pode vir que vai ter muito aluno para você cuidar”. Digo que é preciso termos o cuidado com a forma como recepcionamos as pessoas, principalmente os “novatos”, que chegam com receios e medos. Nas duas escolas, eu tive apoio da maioria dos professores, apoio da gestão e equipe pedagógica. Mesmo assim, senti muito medo ao entrar nesse mundo desconhecido com pessoas diferentes do meu convívio. E o medo maior era de enfrentar a sala de aula, eu sabia que a partir daquele momento, eu seria a responsável pelas crianças daquela turma, por isso, era necessário enfrentar. No início, eu levava muito material para a sala de aula, minha mochila ia bem cheia, meus colegas até chegavam, algumas vezes, a rirem de mim. No início, você acha que vai conseguir trabalhar muita coisa, mas somente com o passar do tempo a experiência te forma e te transforma, amadurecemos e passamos a entender melhor a realidade escolar.

Percebe-se que, pela inexperiência, a professora não se dava conta do tempo pedagógico e das condições cognitivas de seus alunos. O que para ela era válido como uma boa intenção em relação à sua prática pedagógica, para os colegas professores era motivo de desdém. Contudo, a responsabilidade assumida por ela a fez ter compromisso e força para enfrentar os desafios que se apresentavam no cotidiano da docência. Mas, diante dessa realidade, pode-se inferir que esta professora teve consciência de que a docência produz experiência e esta forma, transforma e amadurece as pessoas.

Mesmo que a formação inicial produza experiências acadêmicas e aprendizagens que contribuam para o exercício da profissão, contudo, é no “chão” da escola que as reais situações emergem, possibilitando a aquisição de saberes necessários à docência.

Por sua vez, a professora chamada de *Girassol* fez um relato da realidade olhando para o lado positivo do apoio recebido em questões que lhe pareciam simples, como o preenchimento de diários e elaboração de planos. Diante dessas primeiras dificuldades apresentadas, as práticas de ensino e dos estágios supervisionados parecem ter deixado uma lacuna na formação inicial dessa professora. Contudo, o apoio por parte de seus pares, da gestão e uma parceria acadêmica nascida na universidade foram contribuições valiosas como mencionadas em sua narrativa.

Iniciei como docente numa escola pública municipal próximo da minha casa [...]. Na época, tive bastante apoio de alguns professores que me ajudaram, principalmente com o lado burocrático da profissão, preenchimento do diário e elaboração de planos. A gestão também teve uma boa parcela de contribuição. Iniciei trabalhando com o primeiro ano do Ensino Fundamental [...]. Uma grande amiga que me ajuda desde a época da faculdade e que já tem uma vasta experiência na escola particular me ajudou muito com materiais, me deu todo suporte. Posso resumir que os primeiros anos de docência foram anos de aprendizado e muitos desafios; aprendi mais do que ensinei. O trabalho na escola pública é bem mais difícil, porque você encontra estudantes que precisam muito da sua atenção. Às vezes, só de parar para ouvi-los já faz uma grande diferença na vida deles.

Diante dessas dificuldades emergidas, essa professora teve a consciência que no início da docência mais aprendeu do que ensinou. Isso revela o reconhecimento de sua incompletude e a sensibilidade para com os alunos que estão sob sua responsabilidade.

A professora chamada de *Rosa* lembra das experiências com as turmas dos anos iniciais e faz um adendo para dizer que gosta de trabalhar com alunos de maior idade, pois não possui habilidades para alfabetizar.

Após ser convocada pela SEDUC, fui lotada em duas escolas, uma turma de 3º ano e uma de 1º ano, mas gostei de trabalhar com os estudantes maiores do 3º ano, não tenho facilidade em alfabetizar, me identifico mais com os estudantes dos 3º, 4º e 5º anos. Além de tudo, era muita cobrança e tínhamos pouco tempo para planejar e, logo que entrei na docência, não havia HTP. Além de atender todas as exigências que eram cobradas, você tinha que entregar praticamente planos e mais planos de intervenção. E ainda tinha que fazer o papel do professor de Educação Física, pois não tinha um professor específico para trabalhar essa disciplina. Era preciso ter cuidado para que o aluno não se machucasse no momento dessas aulas. Não tive muito o apoio da Instituição, o apoio veio de colegas professores que me ajudavam, assim fui observando a prática deles e aperfeiçoando a minha.

Nesta narrativa é perceptível que esta professora expõe as agruras vivenciadas no início da profissão ao trabalhar com alunos menores e se reportou sobre as aulas de Educação Física, que também eram de sua responsabilidade. Diante dela estavam postos outros desafios, além

do domínio de práticas da Educação Física teria que ter o cuidado e o controle da situação para que os alunos não se machucassem. Ser ou não ser uma professora polivalente é uma condição em que são coladas muitas professoras dos anos iniciais quando o órgão mantenedor não dispõe de um professor de Educação Física qualificado para atender a demanda das escolas nessa área tão importante na formação do aluno. Isso também não isenta a professora de ter o domínio de técnicas recreativas para o uso em suas práticas pedagógicas relacionadas ao conhecimento envolvendo, por exemplo, atividades psicomotoras e lúdicas.

Neste sentido, infere-se que professores responsáveis por turmas iniciais do Ensino Fundamental precisam ter a compreensão das necessidades e possibilidades cognitivas, sociais e motoras de cada faixa etária de seus alunos.

Diferente de *Margarida* e *Girassol*, a professora *Rosa* não obteve o apoio necessário para o desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula e, muitas vezes, como outros iniciantes na docência que passam despercebidos pelas instituições escolares foi ignorada e não teve o olhar mais atento que merecia. Os professores novatos, como no dizer de Silva (2019, p. 14), “com escassa experiência e precária formação pedagógica, vão se fazendo, se constituindo, se construindo na dinamicidade da docência”.

A professora *Jasmim*, outra participante, viveu uma experiência na escola privada antes de ser professora da escola pública. Essa vivência foi expressiva para o conhecimento da diferenciação que existe entre essas duas esferas educacionais e faz sua narrativa expondo os momentos cruciais vivenciados no novo contexto da docência.

Quando morava em Porto Velho, trabalhei dois anos em uma instituição particular com Educação Infantil, em uma turma com 15 alunos. Éramos eu, a professora auxiliar, o professor de Educação Física e a professora de Língua Inglesa, não nos cansávamos tanto porque repartíamos os trabalhos. Em Humaitá, fui convocada somente em 2014 pela SEMED para trabalhar como professora dos anos iniciais com 40 horas [...]. Me lotaram para dar aula na Educação Infantil. Foi um grande desafio, pois era para alfabetizar. Acreditava que seria mais fácil até por possuir um pouco de experiência na escola particular, mas foi muito difícil e logo eram duas turmas para alfabetizar, foi desafiador. Quando assumi essas turmas era só eu, não tinha nenhum outro professor para fazermos esse trabalho em conjunto, nem professor de Educação Física. Eu pensei até estar na profissão errada [...]. Pensei em desistir! Pensei em me formar em Direito, era o que eu pensava. E o pior de tudo foi que eu não tinha apoio na escola, apenas um professor me deu esse auxílio. A gestão e os demais professores não me ajudavam em nada. Nossa! Como foi difícil, pensei em desistir várias vezes. Eu fiquei até com problemas psicológicos, mas consegui vencer com a ajuda de Deus e da minha família.

Nesta narrativa, a professora *Jasmim* demonstra ter tido um início complexo. Para ela, foram momentos desesperadores, permeados de diversas surpresas que iam emergindo no novo contexto da docência. Mas as situações que vivenciou, hoje fazem parte das histórias por ela superadas.

Essa professora experimentou a realidade escolar carregada de peculiaridades sinuosas que causou forte impacto no aspecto psicológico. Esta é uma realidade presente no início da docência enfrentada por muitos professores que chegam a desistir da profissão. Os que decidem continuar vão se solidificando por meio de apoio e das interações com os pares no ambiente escolar e de familiares, são aspectos importantes para o enfrentamento de momentos cruciais. Para quem vem cheio de encantamento para exercer a profissão, mas diante do inesperado, da incerteza tudo pode se desestruturar, como no caso narrado.

A realidade mostra que as situações pelas quais passam ou são submetidos os professores, como afirma Pontes (2017, p. 117), “corroboram para que estes sejam expostos a desequilíbrios psicológicos, estresse, mal-estar docente e sensação de frustração física e emocional”.

Outra participante, a professora *Tulipa*, diferente das demais professoras que realizaram concurso para a zona urbana, se inscreveu para a zona rural, por isso, diante do medo e da incerteza, ela tinha pela frente um desafio, pois nunca antes havia se ausentado da cidade e nem de seu lar para trilhar por outros caminhos.

Quando estava cursando o último período de Pedagogia, consegui passar no concurso realizado pela SEMED, foi uma alegria e uma tristeza ao mesmo tempo, pois me inscrevi para professora da zona rural para os anos iniciais do Ensino Fundamental I e como eu nunca tinha saído da casa dos meus pais, fiquei pensando se realmente era aquilo que queria, mesmo assim, eu aceitei. Ao ser convocada, fui lotada na zona rural nas imediações do Rio Madeira. A princípio, fiquei com muito medo porque nessa localidade seria somente eu de professora. Então, em conversa com a Secretária de Educação, consegui que fosse direcionada para uma outra escola. [...] meu pai me deu um grande suporte e foi me levar até a localidade. Saímos de Humaitá às 16 horas e chegamos às 24. Ao chegar na Comunidade, me deparei com uma situação precária, uma realidade que eu nunca tinha enfrentado: me deu vontade de voltar. Fiquei pensando que deveria procurar passar em outro concurso [...]. No começo, foi bem difícil. Eu chorava todos os dias; eu não conseguia nem pensar muito na profissão e no salário, o medo maior era de ficar sozinha. Como não tinha vagas para o Ensino Fundamental I, fui lotada com turmas do 6º ao 9º ano de Língua Portuguesa. Aceitei, pois sabia que poderia estudar, pesquisar e teria o apoio de meu pai, professor aposentado de Língua Portuguesa. No segundo ano, como docente, consegui ficar na minha área de formação do 1º ao 5º. As dificuldades não foram diferentes do outro nível. Nas turmas em que fui trabalhar, muitos não estavam alfabetizados e com

distorção de idade para aquela série. Não obtive apoio necessário da gestão e nem dos professores. Nesse início, meu pai foi minha base e meu alicerce.

Fica evidente a frustração pela escolha na hora de fazer a inscrição para o concurso e a decepção da professora pela realidade encontrada onde fixaria seu local de vida profissional. *Tulipa*, além de se sentir sozinha, longe do espaço e do aconchego familiar, tinha limitações que a deixavam impotentes perante as várias situações com as quais se deparava frente ao pouco preparo para lidar com a realidade escolar.

O choque da realidade poderia ser minimizado com o apoio da escola e, quando isso não acontece, o impacto parece maior, causando desgaste emocional que nem a maior remuneração seria capaz de segurar o profissional em determinado lugar de trabalho. Além disso, existe o enfrentamento da desvalorização da profissão não somente por parte da sociedade civil, mas também do sistema educacional, que faz os professores assumirem uma disciplina que está fora do seu universo de formação. Essa é uma questão a ser posta em discussão, em que se denuncie, como no dizer de Pontes (2017), “as condições a que são submetidos os professores, visando a superar concepções ingênuas e debruçando-se sobre a realidade vivenciada pelos docentes em suas respectivas instituições e redes”.

Por considerar que a preparação para o exercício da docência expressa o **significado da formação inicial** para quem pretende exercer a profissão, foi dada a palavra a professora *Margarida* para que se expressasse e, assim, se reportou: “A formação recebida da universidade foi importante, me ajudou muito, principalmente, nos momentos de dificuldades, lembrava do que havia estudado. Isso meu deu um norte, uma direção para saber por onde seguir”.

Esta professora soube fazer a conexão entre os conhecimentos adquiridos na graduação e o desenvolvimento do seu trabalho na docência, entendeu que a formação inicial é uma bússola que indica para onde e por onde deveria prosseguir, fazendo uma conexão com a prática da realidade escolar. Por isso, é imprescindível que a formação inicial ofereça não somente conhecimentos teóricos, mas faça a interligação com os conhecimentos pedagógicos.

Por sua vez, *Rosa*, ao se referir sobre significado da formação inicial assim se expressou:

Aos poucos, vamos construindo nossa própria prática, a experiência te proporciona lidar com a realidade do cotidiano e as teorias te dão um norte para onde seguir. Procuo os conhecimentos adquiridos na graduação para tentar entender certos comportamentos dos alunos, principalmente, aqueles com dificuldade de aprendizagem, por isso é preciso entender para começar a trabalhar com eles. A

Universidade me ofereceu base para lidar com muitas dificuldades que se apresentaram no caminhar da docência, além de ter trazido melhorias para minha vida.

Diante do exposto, pode-se inferir que a universidade desempenha seu papel social quando faz a diferença na vida dos estudantes que, na condição de egressos, percebem o seu valor não apenas para a formação profissional, mas para a ampliação da visão de mundo com possibilidades de mudanças da realidade da vida pessoal.

A professora *Tulipa*, ressaltou a importância da ampliação do conhecimento e de um olhar mais atento para as condições sociais como fator de interferência na aprendizagem dos alunos.

A formação que recebi no curso de Pedagogia me ajudou muito, proporcionou um novo mundo, esclareceu fatos do cotidiano e abriu caminho para novos conhecimentos, novas maneiras de lidar com as dificuldades e problemas existentes na educação e na vida social. É claro que, na teoria, existem situações que, na prática, são bem diferentes. Na faculdade, aprendemos que é possível utilizar outros métodos se o aluno não estiver aprendendo, mas, às vezes, o aluno apresenta outros problemas que interferem e que atrapalham nos processos de ensino e de aprendizagem e a solução não se reduz em apenas aplicar outro método, mas analisar o contexto e outros fatores que interferem. A experiência proporcionada pelo curso foi muito boa, mas os estágios devem proporcionar mais tempo na escola e conhecer mais a realidade escolar, não apenas observar e criticar.

Percebe-se que a contribuição do curso de Pedagogia foi significativa para a vida pessoal e profissional desta professora. Mas, na sua percepção, a realidade da sala de aula faz emergir diferentes questionamentos e reflexões sobre as teorias estudadas, pois nem sempre a utilização de métodos aprendidos é suficiente para resolver as dificuldades apresentadas pelos alunos, pois fatores externos interferem significativamente no ensino e na aprendizagem. Para Barros, Brito e Clemente (2018, p. 31) “O cotidiano escolar apresenta-nos muitas tensões relacionadas às questões sociais, como o aumento da violência, o uso precoce e abusivo de drogas [...] e é comum os docentes conectarem tais contextos à sensação de estarem sobrecarregados, de se verem sozinhos no trabalho [...]”. E diante de situações externas que interferem no aprendizado, a escola precisa reivindicar dos órgãos mantenedores outros profissionais que possam fazer um trabalho específico de atendimento aos alunos.

Diante do comentário de *Tulipa* sobre os estágios supervisionados, ela chama a atenção para o tempo reservado a esta prática e que a imersão na escola não se limite à observação ou à crítica da realidade escolar. Por certo, a prática dos estágios são momentos formativos e as

situações-problemas que emergem precisam ser estudadas, discutidas pelos professores e estagiários, relacionando a teoria com a prática para melhor compreensão do cenário que se apresenta no contexto da sala de aula ou da escola.

A professora chamada de *Girassol* pontuou como bom o seu processo formativo na universidade. Mas, ressalta que o tempo de permanência na escola proporcionado pelos estágios não foi suficiente para conhecer mais detalhadamente a realidade escolar na prática.

O processo de formação na universidade foi muito bom, claro que poderia ter sido melhor. Falo no sentido da prática nas escolas, pois nos estágios quase não tivemos contato com os materiais concretos utilizados pelos professores, observação de preenchimento de diários e de elaboração dos planos de aula... e o tempo que permanecemos na escola não foi o suficiente para ver realmente a realidade escolar. Claro que os docentes do curso de Pedagogia sempre relatavam suas experiências e os problemas que iríamos enfrentar como professores, mas sentia que faltava algo mais nos estágios, era necessário passar mais tempo na escola.

Esta narrativa abre possibilidades de se refletir sobre a importância do estágio em relação ao espaço/tempo a ele dedicado, pois são aspectos a serem levados em consideração, como também o cumprimento legal da carga horária e sua distribuição de forma a contemplar as necessidades formativas para o exercício na prática de outras atividades como o preenchimento dos diários de classe e o acompanhamento da elaboração dos planos para a familiaridade com esses instrumentos de trabalho. É no estágio que, de acordo com Silva e Gaspar (2018, p. 208), “os alunos interagem com a realidade, refletem sobre as ações observadas e partilhadas no contexto em que estão inseridos, criando sua própria forma de ser e agir como futuros pedagogos”. Pode-se inferir, portanto, que apenas expor pelos professores formadores os prováveis problemas a serem enfrentados no ambiente escolar não é suficiente para o processo formativo.

A participante *Jasmim*, em sua narrativa, relata o suporte teórico oferecido pelo curso de Pedagogia e expõe a importância dos conhecimentos estudados durante a formação inicial para a resolução dos problemas enfrentados em sala de aula.

A Universidade nos prepara teoricamente, saímos com uma bagagem teórica excelente. Mas, quando nos tornamos professor, muda muito [...] claro que a teoria vai nos ajudar a ter um posicionamento diante das situações enfrentadas. Mas é a prática que vai te ensinar muita coisa que a teoria, às vezes, deixa a desejar e vice-versa, uma não fica sem a outra, uma depende da outra. É igual o Estado, a escola, a gestão, os professores e família, é essencial que andem juntos.

Diante dessa narrativa, pode-se inferir que esta professora compreende que a formação inicial é um meio e não o fim em si mesmo e, como docente, percebe que é essencial a ruptura do pensamento desconexo da realidade escolar. Daí a importância da teoria não se sobrepor sobre a prática, nem a prática se sobrepor a teoria. Isto nos remete à importância do estágio como componente curricular para a formação inicial, como no dizer de Silva e Gaspar (2018, p. 207), “[...] por possibilitar o diálogo entre a teoria e a prática, mas esse olhar que se entrecruza possui estreita relação com a forma de compreender a dimensão formadora do componente [...]”.

Assim, se torna tão essencial quanto necessário que as professoras participantes exercitem práticas pedagógicas que rompam com o distanciamento entre teoria e prática. Então, ao trazer a docência em relevo está se fazendo alusão a formação, conhecimentos, aprendizagens e experiências como contributo para o repertório de atuação profissional.

Portanto, as experiências vivenciadas no processo da formação inicial e as que emergem no percurso inicial da docência, apresentam possibilidades de análises sob diferentes aspectos, permitindo a reflexão, por exemplo, do cotidiano dos professores e das nuances no exercício profissional.

Considerações Finais

A expansão e interiorização da universidade pública, para o contexto amazônico, não somente possibilitou uma mudança histórica de superação das desigualdades sociais como se apresentou como oportunidade para as professoras, participantes da pesquisa, se inserirem profissionalmente na docência.

A referência da contribuição da formação inicial, no curso de Pedagogia, para o exercício profissional das professoras foi um dos aspectos essenciais para o enfrentamento dos desafios, se caracterizando como contributo para a caminhada frente ao inesperado surgido no “chão” da escola. Diante do vivido e do experienciado como professoras da Educação Básica, foi possível se refazerem, darem novo significado à profissão para fazer sentido a permanência na docência.

Como professoras iniciantes na docência, foi necessário criarem estratégias para ultrapassarem os sucessivos e constantes obstáculos na trajetória inicial, mas foi um período de muitas aprendizagens. Confirmando as pesquisas de Nóvoa (2013), o início da docência oscilou

entre a luta pela sobrevivência frente ao choque do real e o entusiasmo pela descoberta, o desejo de explorar esse novo mundo.

As experiências propiciaram autonomia, crescimento e maturidade profissional, além de ter suscitado equilíbrio emocional, o que foi fundamental para o prosseguimento na trajetória profissional. Assim, o vivenciado, apesar de alguns momentos de insegurança, permitiu que as participantes buscassem incentivo da família, apoio de amigos e de alguns de seus pares, para transformarem os desafios em novas aprendizagens e amadurecimento profissional.

Por isso, chamamos a atenção para a importância que se deve dar para a formação inicial de futuros professores, em especial aos que decidem por trabalhar nos anos iniciais, que é a base, o alicerce, o fundamento da educação e sobre estes recai a responsabilidade de formar, na contemporaneidade, não só o homem ou a mulher, mas cidadãos imbuídos de direitos e de deveres para com o meio social onde estão inseridos, responsabilidade esta não tão fácil diante da complexidade educacional, social e cultural que vivenciamos.

Portanto, a formação inicial tem um papel relevante na contribuição da vida profissional de quem vai enfrentar o cotidiano da docência. Os conhecimentos adquiridos no processo da qualificação profissional são aspectos que possibilitam ao professor exercer a função, contudo essa condição não garante a isenção de desafios que possam existir ou emergir no “chão” da escola pela complexidade da docência, somados à falta de apoio profissional, condições a que são submetidos os docentes e pela realidade do contexto social dos alunos.

Referências

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. *In*: VEIGA, Ilma Passos. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2014.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; BRITO, Janaina Madeira; CLEMENTE, Ozilene Pereira. Narrativas da docência: dimensão sensível do trabalho de professores e pesquisadores. **Fractal, Rev. Psico.**, v 30, n. 1, p. 30-38, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922018000100030&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 jul. 2020.

BRASIL. Resolução nº. 1 de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. Resolução nº. 2 de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 28 abr. 2019.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Brasília, Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete.; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PLAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto, Portugal. Editora Porto. 2013.

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

LIMA, Emília Freitas de. **Sobrevivências no início da docência.** Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores.** Para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor.** 2. ed. Porto, Portugal. Editora Porto, 1999.

NÓVOA, António. (Org.). **Vida de professores.** Porto, Portugal. Editora Porto, 2. ed. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Profissão docente e gestão democrática da educação extraclasse. **Revista de Trabalho e Educação.** Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais. n. 2, vol. 1. jan. p. 210-217, Belo Horizonte, 2009.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência didática interativa no processo de Formação de Professores.** Petrópolis: Vozes, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, ciência da educação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PONTES, Ana Paula Furtado Soares. A docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental: reflexões sobre a escolha da profissão e sobre o exercício profissional. *Educação*. Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 115-125, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/22019/15653>. Acesso em: 23 jul. 2020.

SILVA, Hafla Ivanilda, GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia. *Rev., bras. Estud. Pedag.*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v99n251/2176-6681-rbeped-99-251-205.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

SILVA, Vera Lúcia Reis da. **Docentes universitários no início da profissão: movimentos e experiências no cotidiano da docência universitária**. Curitiba: CRV, 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.