


O processo de se tornar professora: Experiências com docentes do Nordeste Brasileiro

Maria Margarita Villegas ^a

^a Universidade Federal Rural do Semi-Árido-UFERSA, Programa de Pós-graduação em Ensino - POSENSINO. Mossoró RN, Brasil.

Recebido para publicação 7 abr. 2023. Aceito após revisão 7 jun. 2023
Editora designada: Claudia Lisete Oliveira Groenwald

ABSTRACT

Background: Working conditions in Brazil, both material and contextual, are not suitable for the exercise of the educator's profession nor for the well-being of educators, which is being, therefore, strongly affected. In addition, a little more than three quarters of teaching professionals in Brazilian Basic Education are women. **Design:** The methodology used was qualitative in nature. **Participants:** seven Basic Education teachers, who participated as collaborators in the study, narrated their experiences as educators, and the research sought to explain the meanings and senses of the phenomena narrated by them. **Data collection and analysis:** To collect the information, two Conversation Rounds of two hours and thirty minutes each were held, and a structured questionnaire was applied to obtain personal and professional data from the collaborators. Then, to analyse this information, the strategy suggested by Strauss and Corbin (2012) was used. **Results:** From the teachers' testimonies, it was found that their training experiences were marked by the motivations for choosing to be a teacher, their insertion in the teaching community and the awareness of their role as educators. **Conclusions:** It was concluded that the process of becoming a teacher is characterized by unique sociocultural experiences, in which relationships with others have been crucial for the constitution of oneself as teaching professionals.

Keywords: self-constitution, education professionals, training experiences.

RESUMO

Contexto: As condições de trabalho no Brasil, tanto materiais quanto contextuais, não são adequadas para o exercício da profissão do educador nem para o bem-estar dos educadores, o qual está sendo, por isso, fortemente afetado. Além disso um pouco mais de três quartos dos profissionais da docência na Educação Básica brasileira são mulheres. **Design:** A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa. **Ambiente e participantes:** sete professoras de Educação Básica, que participaram como colaboradoras no estudo, narraram suas vivências enquanto educadores, e a pesquisa procurou explicitar os significados e sentidos dos fenômenos narrados por elas. **Coleta e análise de dados:** Para coletar as informações, foram realizadas duas

Rodas de Conversa de duas horas e trinta minutos cada, e aplicou-se um questionário estruturado para obter dados pessoais e profissionais das colaboradoras. Depois, para analisar essas informações, foi usada a estratégia sugerida por Strauss e Corbin (2012).

Resultados: Dos depoimentos das professoras se constatou que suas experiências de formação estiveram marcadas pelas motivações para escolher ser docente, sua inserção na comunidade docente e a tomada de consciência de seu rol como educadoras.

Conclusões: Se concluiu que o processo de se tornar professora está caracterizado por vivências socioculturais singulares, nas quais as relações com outros têm sido cruciais para a constituição de si como profissionais docentes.

Palavras chaves: constituição de si, profissionais da educação, experiências de formação.

INTRODUÇÃO

Os desafios a serem superados pela educação na América Latina são inúmeros. Isso foi reconhecido conjuntamente pela UNESCO-UNICEF-CEPAL (2022), que afirmaram que a situação atual da educação na região torna impossível alcançar as metas estabelecidas na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Embora os países latino-americanos apresentem dados positivos em algumas áreas, as três organizações mencionadas reconhecem que:

Nos últimos anos, houve uma desaceleração e, em alguns casos, uma estagnação no progresso de muitas das conquistas educacionais observadas no período 2000-2015. Em outros indicadores são reconhecidas melhorias e há conquistas animadoras, algumas comuns à região e outras específicas de alguns países. Apesar disso, o balanço permite reconhecer o efeito de um período marcado por dificuldades econômicas, descontinuidade política e pelos efeitos devastadores da pandemia de COVID-19 (UNESCO-UNICEF-CEPAL, 2022; p. 3) (Tradução nossa).

Alguns dos avanços alcançados sofreram uma queda; entre eles o referido à situação das mulheres; no informe citado temos: “A saída forçada das mulheres do mercado de trabalho representa um retrocesso de 18 anos nos níveis de sua participação na força de trabalho” (UNESCO-UNICEF-CEPAL, 2022; p. 16) (Tradução nossa), e isso é uma das consequências de fatores variados; por isso, a meta de uma escola para todos (Gomes, Nunes & Pádua, 2019) ainda não tem sido conseguida; pelo qual segue sendo imprescindível realizar grandes inversões na procura da melhora escolar.

Além disso, se faz necessário que os governos combinem:

[...] condições adequadas de financiamento público com poderosas capacidades governamentais para poder traduzir esses recursos em ações consistentes e sistêmicas. A governança é um eixo central que articula os múltiplos desafios apresentados neste relatório: sem as capacidades do Estado para uma governança legítima e democrática dos sistemas educacionais, a maioria das políticas educacionais é inviável ou insustentável (UNESCO-UNICEF-CEPAL, 2022; pp 23-24).

Dessa forma, seriam implementadas políticas sociais que garantam a distribuição justa e equitativa dos recursos, criando uma rede de escolas bem equipadas, com profissionais bem formados e adequadamente remunerados, capazes de atender às demandas de formação exigidas pela sociedade. No entanto, esse ideal está longe de ser alcançado, pois um dos aspectos que mais impactam a qualidade da educação, além da formação dos professores, é a remuneração recebida por eles. No Brasil, na Tabela 1, pode-se apreciar a média salarial dos professores em alguns Estados.

Tabela 1.

Média Salarial dos Professores em alguns estados do Brasil

Estado	Média salarial (Ano: 2022)
Rio Grande do Norte	R\$ 1.798,51
Piauí	R\$ 3.110,70
Bahia	R\$ 3.267,77
Ceará	R\$ 2.496,07
Maranhão	R\$ 4.223,44
Distrito Federal	R\$ 5.167,64

Mesmo que no Brasil o salário-mínimo para o ano 2022 tenha sido fixado em R\$1.212,00, no caso dos salários dos professores, esse valor, pode ter variações em função dos orçamentos dos Estados ou Municípios, que vão

desde R\$ 1.798,51 (RN) até R\$ 5.167,64 (DF). Atualmente (2022.1), o Distrito Federal-DF é o lugar com a maior média, seguido de perto por Pará e Maranhão. Rio Grande do Norte-RN destaca-se por ser o Estado com menor média de remuneração.

Além de serem baixos os salários dos profissionais da educação, as condições de seus locais de trabalho também são precárias (Pavan & Backes, 2016; Gomes, Nunes & Pádua, 2019; Sabia & Sordi, 2021). Tudo isso tem incidência negativa na qualidade da educação que recebe quem mais precisa dela. Assim, segundo Arroyo (2011, p. 281, apud Gomes, Nunes & Pádua, 2019) “[...] o grave das condições materiais e de trabalho das escolas não é apenas que é difícil ensinar sem condições, sem material e sem salários, o grave é que nessas condições nos desumanizamos todos”.

Nesse panorama, o exercício da profissão do educador está sendo fortemente afetado, pois trabalhar sem as condições adequadas, tanto materiais quanto contextuais, não é favorável para o bem-estar dos educadores.

Reconhece-se que esses aspectos do exercício da sua profissão afetam as dimensões pessoais dos docentes, já que a qualidade das relações sociais “[...] constituem fator determinante no desenvolvimento dos seres humanos” (Monteiro & Freitas, 2021, p. 916), sendo marcantes para os docentes as relações que se estabelecem com outros, tanto nos espaços onde desenvolvem suas atuações profissionais quanto naqueles onde acontece sua formação.

O processo formativo tem lugar não só nos espaços escolares formais, senão que envolve suas formas de viver e de desenvolver sua atividade docente, tanto aquela que cada professor realiza individualmente, quanto a que desenvolve coletivamente, atuando nas comunidades de prática e de aprendizagem (formalizadas ou não) que são conformadas no contexto escolar.

O caráter profissional da atividade docente caracteriza-se por uma grande complexidade; e, como afirma Nóvoa (2002, p. 27), “[...] não é fácil definir o conhecimento profissional: tem uma dimensão teórica, mas não é teórico; tem uma dimensão prática, mas não é prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência”. Mas, o que é essencial é a pessoa que atua como profissional, por isso é muito importante levar em consideração os processos que lhe conduziram a ser a pessoa que ela

¹ A média salarial dos professores por estado em Brasil:
<https://jconcursos.com.br/noticia/brasil/novo-piso-salarial-do-professor-confirma-media-da-remuneracao-recebida-por-estado-91192>.

é, ou seja, os processos implicados na constituição de si, e na construção da sua identidade própria enquanto profissional.

Os pormenores do processo de se tornar professor(a), tem sido assunto de reflexão de vários autores (Mezzalira, Souza & Schambeck, 2014; Pinho; et al. 2012); Silva (2013), especificamente, Silva afirma que:

Aprender a ser professor não começa com a formação inicial, nem se circunscreve a ela, não começa com a profissão, mas começa muito antes, através da vivência do indivíduo enquanto discente ao longo do seu percurso escolar. [...] quando se dá o início do percurso profissional uma parte relevante da formação prática já decorreu; e decorreu fora do controlo da instituição de formação – no jardim-de-infância, na escola primária, na escola básica, na escola secundária (p. 75).

Atendendo o exposto por Silva (2013), pode ser asseverado que o processo de se tornar professor ou professora, é dinâmico, complexo e se constitui nos espaços socioculturais onde o sujeito docente se desenvolve como pessoa e profissional.

Sobre a formação docente, a autora, refere-se às diferentes temporalidades deste processo (Guimarães & Henriques, 2019) que acontece não só nos momentos formais próprios dos espaços escolares, senão que vai se construindo a partir das experiências vivenciadas ao longo da vida, tanto nas suas relações familiares, quanto naquelas que vivencia nas escolas ou em outras situações sociais das quais faz parte, nos contextos geográficos, momentos históricos, e espaços culturais onde o sujeito docente desenvolve sua vida; tais vivências deixam marcas (principalmente afetivas) e influenciam as decisões que o professor toma diante de seu cotidiano laboral (Tardif, 2012; Ferreira, 2016), e isso porque é compreendido que “[...] as experiências de vida e o ambiente sociocultural são ingredientes-chave para nos converter na pessoa que somos [...]” (Gariglio, 2015, p. 232).

Além do exposto, no Brasil se dá uma situação muito particular posto que, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), um pouco mais de três quartos dos profissionais da docência na Educação Básica brasileira são mulheres:

O ensino básico brasileiro, em sua maior parte, é realizado por mulheres. Do corpo docente, composto por mais de 2,3 milhões de profissionais, 1,8 milhões (79,2%) são professoras. Na educação infantil, onde se inicia a trajetória escolar regular,

elas são praticamente a totalidade de quem educa: 97,2%, nas creches e 94,2%, na pré-escola. Os dados são do Censo Escolar 2022, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em fevereiro. A mais importante pesquisa estatística sobre o ensino básico brasileiro revela, ainda, que a atuação feminina é uma tônica, também, nas demais etapas. No ensino fundamental (1º ao 9º ano), as mulheres são 77,5% dos 1,4 milhão de docentes e, no médio, elas representam 57,5% do total de 545.974. A maior parte delas tem entre 40 e 49 anos (35,2%) – o censo também indica um padrão na predominância dessa faixa etária em todas as etapas de ensino. Mulheres de 30 a 39 anos representam 28,5%, seguidas pelo grupo das que possuem de 50 a 54 anos (12,2%) e das que têm de 25 a 29 anos (8,3%). Docentes com até 24 anos são 3,4%. Para Célia Gedeon, coordenadora-Geral do Censo da Educação Básica, "apesar de toda a modernidade que vivemos nos últimos anos, a função docente é majoritariamente feminina, também, por aspectos históricos", avalia. "Existia a ideia, envolta em questões sociais, de que as mulheres estariam à altura de ensinar porque a docência não proporcionava salários tão bons quanto de outras profissões, ou por ser o emprego com 'a cara delas' e com uma suposta semelhança com a maternidade, por exemplo", lembra. "Entretanto, nossa educação é diversa e a mulher se encontra nessa profissão", conclui, Célia (INEP, 2023, sf).

Essa presença majoritária de mulheres à frente da educação no Brasil, poderia ser vista como uma conquista que não é uma concessão graciosa senão uma história de luta pelos seus direitos. Conforme Sousa e Salustiano (2018), no marco de diversos acontecimentos sociais experimentados pela sociedade brasileira, como ressignificação da profissão docentes, desenvolvimento de uma perspectiva crítica da formação docente e o engajamento político das práticas educativas, as mulheres organizadas obtiveram mais espaços de atuação na sociedade (Sousa; Salustiano, 2018).

O avanço da participação de mulheres não é só na formação inicial, também acontece no nível da pós-graduação; assim é dito por Andrade; Silva; Grandi; Obara (2018) que afirmam que, mesmo superando inúmeras dificuldades, "a mulher vem cada dia mais ocupando espaços que, tradicionalmente, eram da exclusividade masculina, como por exemplo, na

pesquisa científica, tanto a nível de mestrado como de doutorado.” (Andrade, Silva, Grandi & Obara, 2018, pp 122-123)

Neste sentido, foi realizada uma pesquisa com sete professoras que atuam na educação básica no nordeste brasileiro e, ao mesmo tempo são estudantes de um programa de pós-graduação em ensino de uma universidade pública dessa região; a intenção da pesquisa foi examinar os processos que contribuíram à constituição de si (Lima; Bastos, De Oliveira, 2021) como docentes e se converter em educadoras profissionais; para isso lhes foi pedido que construíssem narrativas subjetivas baseadas nas suas próprias experiências pessoais.

Por meio de tais narrativas, as professoras conseguiram conferir sentido a sua experiência própria e, a partir da análise de seu conteúdo se faz possível atribuir significado às diferentes situações por elas vividas enquanto sujeitos que desempenham um papel social específico, para o caso, o de educadora profissional (Oliveira, 2011, p. 163).

Resumindo, a pesquisa sobre os processos de constituição de si, conforme conceituado por Lima; Bastos, De Oliveira (2021), das professoras foi baseada na análise de conteúdo das suas narrativas, na perspectiva de Oliveira (2021) e acreditando, como afirma Josso (2014), que quando o docente fala sobre si mesmo, é possível objetivar os acontecimentos que tiveram lugar ao longo da sua vida e que marcaram e dão identidade a seu ser tanto como pessoa quanto como docente profissional, foram estabelecidos os seguintes objetivos de pesquisa.

Objetivo geral

(Re)conhecer nas experiências subjetivas das professoras colaboradoras os processos que favoreceram a constituição de si como profissionais da educação.

Objetivos específicos

1. Explicitar os incidentes críticos experimentados pelas professoras colaboradoras, tanto como discentes quanto docentes, durante seus processos de escolarização e formação em cenários tempo-espaciais particulares.
2. Interpretar as práticas socioculturais que condicionaram seus processos para se formar como docentes e se inserir no mundo

laboral e aquelas que mais têm lhes impactado no seu desempenho profissional.

REFERENTES TEÓRICOS

Concepção sobre a formação docente

Na pesquisa foi assumido que a formação dos docentes constitui um processo que “[...] compreende a importância da história dos sujeitos [...] e a cultura própria de seu mundo social” (Lucindo & Gonzaga, 2016, s/p.); isso, porque trabalhar na cultura própria dos docentes permite o desenvolvimento de uma educação humanizadora na qual são ouvidas as vozes que eles usam para narrar suas vivências e com isso expressar os sentidos que eles atribuem às experiências que impactaram suas vidas; nesse sentido, trata-se de “narrativas identitárias” (Escosteguy & Braun, 2013), ou seja “são configuradas pelo modo como o indivíduo confere sentido às suas experiências, numa interação concreta e específica onde é instigado a ‘contar sua vida’ (Escosteguy & Braun, 2013, p. 47).

São, então, narrações que referem às experiências singulares das professoras, entendendo que, conforme Larrosa (2008)

[...] no hay experiencia en general, que no hay experiencia de nadie, que la experiencia es siempre experiencia de alguien o, dicho de otro modo, que la experiencia es, para cada cual, la propia, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio (Larrosa, 2008, p. 90) (Tradução nossa).

Por outro lado, como afirma Contreras (2010, p. 66), formar-se como docente “implica fazer algo consigo mesmo” (tradução nossa); ou seja, para ser professor ou professora é necessário encarnar a experiência de ser docente, fazendo-a parte de seu corpo próprio (Pinheiro, Bicudo; Detoni, 2018), subjetivando-a, porque, como indica Josso (2014), as experiências dos docentes, mesmo que externamente sejam similares, internamente, elas são subjetivas e particularmente significadas.

Mas, como recuperar essas experiências? Como conseguir trazê-las do passado para hoje? Essa travessia do passado para o presente, dá-se por meio da palavra, falada ou escrita. São as palavras que nos permitem dar conta de nossas vivências, atualizadas pelas lembranças e as memórias. Respostas para essas inquietações serão dadas na próxima seção.

Narrativas de si e Incidentes Críticos como dispositivos de recuperação da vida própria.

Para Alves de Araújo (2015) as narrativas de si são documentos escritos nos quais

[...] o próprio narrador-ator revela suas significações na construção de sua identidade pessoal e profissional, em que aprendizagem experiencial e a formação se integram no saber-fazer, e na reflexão desse saber-fazer. (Além disso, permitem) conhecer a trajetória de vida pessoal e profissional do indivíduo e as significações que o próprio sujeito constrói sobre si, tratando de uma descrição de momentos significativos na vida do indivíduo, assim como suas relações pessoais, acadêmicas e profissionais. (Sua análise) procura percorrer a trajetória educativa do indivíduo, para a partir dela compreender os elementos significativos para o sujeito (cuja) identidade profissional é um processo que se constitui nas relações e nas experiências pessoais e sociais do indivíduo, configurando se como ator e autor de sua trajetória de vida pessoal e profissional. (Alves de Araújo, 2015, pp 5-7) (colchetes adicionados).

Ao rememorar suas experiências já vividas, o sujeito pode atribuir-lhes sentido, reconhecendo que cada experiência é uma “[...] oportunidade para pensar-se, para se aproximar para outras formas de relação consigo mesmo, assumindo sua própria vida como fonte de saber e de ser”. (Contreras, 2010, p. 63, tradução nossa). A leitura socializada das narrações sobre si, ajuda ao sujeito que narra a compreender melhor tanto a si mesmo quanto às diversas situações das quais faz parte ao longo de sua vida.

Assim, a forma como são geradas essas narrações, e seu registro escrito, se torna um dispositivo importante para a (auto)formação do professor, pois através da evocação e recuperação de suas experiências revaloriza as situações já vivenciadas por ele e, refletindo sobre elas, pode construir um saber sobre sua prática profissional própria (González-Calvo, et al. 2016; Perrenoud, 2010); essa reflexão sobre si mesmo pode provocar no docente a vontade de transformar sua realidade e criar opções para que tal transformação aconteça; o vínculo reflexão-transformação é destacado por Passeggi (2016) quando afirma que “[...] as capacidades ‘mais poderosas’ do ser humano, desde a infância, são

a de ‘refletir’ para avaliar o que a cultura lhe oferece e ‘projetar alternativas’ para (sobre)viver nessa cultura e, eventualmente, transformá-la” (p. 72).

Essa vontade transformadora emerge quando o docente percebe que ele não está mais conforme com sua prática. Refletir e pensar sobre sua prática própria, vai lhe permitir questioná-la, confrontá-la, e isso pode lhe ajudar na procura de um modo de atuar mais apropriado (Bilbao & Monereo, 2011), diante da complexidade implicada pela sua atuação profissional como professor.

Uma via para abordar as complexidades das atividades docentes é considerar os denominados incidentes críticos-IC, conceituados por Domingos (2015) como uma

[...] situação ocorrida em sala de aula, identificada pelo docente e/ou pelos alunos e que ao provocar algum tipo de dissonância, desconforto ou incômodo abriu portas à reflexão do docente, contribuindo para a alteração das suas práticas na procura da melhoria. Acreditamos que o que é considerado Incidente Crítico pelo docente nem sempre o é pelos alunos e vice-versa. Da mesma forma, também cremos que o que é considerado Incidente Crítico por um docente, pode não ser visto dessa forma por outro, uma vez que a forma como nos sentimos face a determinada situação é gerada a partir da dimensão pessoal de cada um e, como tal, somos todos diferentes (Domingos, 2015, pp 62-63).

Os Incidentes críticos, “[...] por sua imprevisão e seu efeito estressante, demandam uma resposta improvisada, quase sempre reativa [...], que não necessariamente resulta acertada, incidindo tanto numa prática não efetiva quanto na constituição de sua identidade docente; mas um modo de cuidar de si, como pessoa e profissional docente (Lima, et al, 2021) pode ser favorecido por meio do trabalho com as narrativas onde ficam registados esses incidentes críticos através da recuperação dessa prática como parte de um “[...] processo formativo que é multidimensional [...]” (Lima, et al, 2021, p. 35).

Essa recuperação é possível se os docentes tivessem a possibilidade de falar, de escrever, de contar (no sentido de narrar) suas experiências, vivenciadas no seu percurso profissional. Essas produções compreendem a totalidade subjetiva do sujeito que narra; no caso dos docentes, atuando como narradores de sua própria história, poderiam organizá-la em direção da linha do tempo da sua participação nas inúmeras práticas socioculturais acontecidas ao

longo da sua vida toda e, particularmente, naquelas que fazem parte de sua trajetória como docente profissional (Cerqueira & Dazzani, 2013).

Essas narrativas de si são muito importantes na construção da profissionalidade do professor, conforme é afirmado por Santana e Pereira (2019), no sentido de que esse processo não acontece de maneira espontânea, senão que “se constrói na medida que o sujeito experimenta e reflete sobre sua (própria) vida vivida”, (p. 8). (parênteses nosso).

METODOLOGIA DA PESQUISA

Pelo assunto focado neste estudo relacionado com o reconhecimento dos processos de constituição de si a partir das experiências subjetivas das professoras colaboradoras na pesquisa, assumiu-se a pesquisa qualitativa de natureza biográfica que, em acordo com Delory-Momberger (2016), que o âmbito desse tipo de pesquisa “é o dos processos de constituição individual (de individuação), de construção de si, de subjetivação, com o conjunto das interações que esses processos envolvem com o outro e com o mundo social.” (Delory-Momberger, 2016, p. 136).

Para identificar os sujeitos deste estudo, foi realizado uma amostragem seletiva, definido, conforme Martínez-Salgado (2012) como aquele onde os sujeitos são intencionalmente selecionados levando em conta a sua possibilidade de oferecer informações idóneas, robustas e pertinentes para elucidar o assunto de interesse da pesquisa. Assim sendo, foram estabelecidos os seguintes critérios para selecionar os sujeitos: 1) que estivessem atuando em diferentes escolas e tivessem três ou mais anos de experiência como professoras efetivas; 2) que manifestarem sua disposição a colaborar na pesquisa.

Segundo os dois critérios, resultaram selecionadas sete (7) professoras da Educação Básica que, voluntariamente, se dispuseram a colaborar com a pesquisa; todas são formadas como pedagogas, mas têm realizado especializações em diversas áreas, tais como Língua Espanhola, Literatura, Psicologia de Aprendizagem, Educação Especial e Educação Inclusiva.

Todas as sete colaboradoras são docentes concursadas e efetivadas em escolas diferentes da rede estadual de ensino, em municípios do interior do estado Rio Grande do Norte, Brasil; seu tempo de serviço varia desde 3 anos até 33 anos; suas idades vão desde 35 anos até 60 anos; três trabalham em educação infantil e quatro na educação especial; duas são coordenadoras acadêmicas e quatro cumprem jornada dupla.

Enquanto a suas famílias, só duas delas tinham ambos os pais com formação de ensino médio incompleta. Uma delas tinha os pais analfabetos. Das outras, quatro tinham mães com ensino fundamental incompleto e pais analfabetos.

Para manter os cuidados éticos da pesquisa, todas as colaboradoras assinaram os termos de consentimento livre esclarecido para atuar como informantes na pesquisa, autorizar a gravação de duas rodas de conversa, fazer as análises dos dados coletados e gerar uma produção acadêmica, respeitando todos os parâmetros estabelecidos na ética profissional. Para garantir seu anonimato, foram usados os seguintes nomes fictícios: Kamília, Rosário, Maria Josué, Tereza, Gênesis, Helena e Suzana².

Estratégia para coletar informação.

Foram usadas duas instancias para coleta de informação: 1) Roda de Conversa e 2) Questionário Estruturado.

Para Moura & Lima (2012) uma roda de conversa constitui um meio para produção de dados nas pesquisas qualitativas, entendendo que

[...] é um espaço de formação, de troca de experiências, de confraternização, de desabafo, muda caminhos, forja opiniões, razão por que a Roda de Conversa surge como uma forma de reviver o prazer da troca e de produzir dados ricos em conteúdo e significado para a pesquisa na área de educação. No contexto da Roda de Conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, uma vez que pressupõe um exercício de escuta e fala. As colocações de cada participante são construídas a partir da interação com o outro, sejam para complementar, discordar, sejam para concordar com a fala imediatamente anterior. Conversar, nesta acepção, remete à compreensão de mais profundidade, de mais reflexão, assim como de ponderação, no sentido de melhor percepção, de franco compartilhamento (Moura & Lima, 2012, p. 98).

² Os autores eximem explicitamente a Acta Scientiae de quaisquer consequências, incluindo a plena assistência e eventual ressarcimento a qualquer dano resultante a quaisquer dos participantes da pesquisa, de acordo com a Resolução nº510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde do Brasil.

Nesta pesquisa, as Rodas de Conversa foram desenvolvidas no formato online, especificamente por duas razões: pelo distanciamento obrigatório gerado pela pandemia da COVID-19 e pela dificuldade para ficarem reunidas num mesmo local, devido a que todas moram em diferentes cidades do interior do estado, muito distantes entre si; levando em consideração essas circunstâncias, decidiu-se realizar as rodas de conversa mediante vídeo meeting. Assim, foram realizadas duas Rodas de Conversa de 150 minutos cada; a primeira no final do ano 2021 e a segunda no início do ano 2022, três meses depois da primeira.

Para orientar suas falas, as professoras colaboradoras foram instruídas para se referir a seus contatos iniciais com a escola, a seu processo de se formar como professoras e a suas experiências ao se inserir como docentes na Educação Básica; tudo isso para conhecer o impacto que tais experiências tiveram ao longo da sua trajetória e como elas se manifestam no seu exercício como profissionais, já que, segundo Gariglio (2015), muito do que os docentes realizam em sua prática de ensino provém das próprias vivências pessoais.

Especificamente, lhes foi pedido que relatassem as experiências com a escola vivenciadas por elas, dando destaque para aquelas que marcaram sua formação, tanto geral quanto específica, para o exercício profissional da docência, tais como suas motivações para tomar a decisão de estudar para se tornar professoras, sobre suas experiências como docentes; os incentivos que elas tiveram para melhorar e aperfeiçoar seu desempenho enquanto professoras efetivas.

Foi aplicado um Questionário Estruturado para obter informação adicional referida às condições socioculturais das colaboradoras: nível de estudos dos pais, idade de ingresso na escola, ano de conclusão do curso na universidade, diploma de graduação obtido, outros estudos realizados, ingresso como professor efetivo, tempo de emprego como professor efetivo, entre outras informações gerais.

As rodas de conversa geraram cinco horas de gravação das falas e dos depoimentos das colaboradoras que, ao serem transcritas na íntegra, geraram um texto entendido, conforme afirma (Costa Val, 2004):

[...] qualquer produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução. Por exemplo: uma enciclopédia é um texto, uma aula é um texto, um e-mail é um texto, uma conversa por telefone é um

texto, é também texto a fala de uma criança que, dirigindo-se à mãe, aponta um brinquedo e diz “té” (Costa Val, 2004, p. 113).

Com essa transcrição, em acordo com Garnica (2004) pretendeu-se “preservar as características dos depoimentos” (p. 5) das professoras colaboradoras, e o texto gerado a partir das transcrições constituiu o corpus da pesquisa, o seja

[...] a materialidade discursiva necessária para fazer produzir sentidos. Ele se constitui a partir do processo de conversão de recortes da temática que mobiliza o pesquisador. A conversão do corpus consiste na seleção dos temas específicos dentro da temática. A sua validade está relacionada com a importância que os recortes da temática deixam transparecer. A concepção do corpus e a sua construção são guiadas pela teoria e pela problemática inicial da pesquisa, num movimento permanente de ir e vir entre ela (Marquezán, 2009, p. 100).

Para trabalhar o corpus foi usado o método de comparação contínua proposto por Strauss & Corbin (2012), realizando leituras e releituras minuciosa do texto, previamente organizados em quadros elaborados ad hoc. Assim, em acordo com os objetivos da pesquisa, deu-se destaque (sublinhado) aos identificadores, ou seja, palavras e frases percebidas como significativas pela pesquisadora, dado que foram usadas pelas colaboradoras para se referir às suas experiências de formação, que tinham guardadas em suas memórias e que lembraram com situações marcantes na sua trajetória de vida.

Baseados nessas palavras e frases sublinhadas, foram criados os indicadores que remetiam para aspectos confluentes expressados pelas colaboradoras; esses indicadores também foram organizados segundo sua afinidade, e daí emergiram as categorias usadas para construir as respostas às perguntas desta pesquisa.

ANÁLISE DA INFORMAÇÃO COLETADA

A intencionalidade principal desta pesquisa foi abordar, a partir das experiências subjetivas das professoras colaboradoras, as vivências que contribuíram com o desenvolvimento do processo de constituição profissional de si delas (Alves e André, 2016); esse processo conforme Ávila & Meinhardt (2016):

[...] é fruto do processo de construção dos saberes docentes oriundos de diferentes fontes e experiências que se articulam em uma teia interdisciplinar que percorre todo o processo formativo e que se estende durante a trajetória profissional do professor, de forma contínua e permanente (Ávila & Meinhardt, 2016, p. 1).

Dado que a constituição profissional de si procede de fontes e experiências diversas, pode ser afirmado que tal constituição é um processo de socialização que transcorre contínua e permanentemente, então será conveniente identificar os ciclos nos quais dá-se dito processo.

Para Cunha a formação profissional dos professores:

Decorre em contextos sociais estruturados, destacando-se a este nível a quadrupla vivência da estrutura escolar. Como aluno, como aluno futuro professor, como estagiário, como professor principiante, como professor com experiência, como professor membro de um grupo ocupacional /profissional, sem esquecer as restantes agências de socialização como a família, o clube desportivo ou os meios de comunicação de massa (Cunha, 2019, p. 52).

Nessa pesquisa assumiu-se, como sustenta Godtsfried (2015), que “os ciclos de vida profissional são importantes fontes de informações sobre a prática profissional docente” (p. 9) e em acordo com Huberman (2000), conformam um processo de socialização que se desenvolve em as fases indicadas a seguir: “(1) entrada na carreira (1 a 3 anos de docência); (2) estabilização (4 a 6 anos); (3) diversificação (7 a 25 anos); (4) serenidade (25 a 35 anos); e (5) desinvestimento (mais de 35 anos de docência)” (Huberman, 2000, p. 47); além do afirmado por esses dois autores, acreditamos que existe uma fase previa que corresponde a todo o percurso de vida que transcorre até antes de seu ingresso na formação inicial ou graduação no ensino superior.

Assim, levando em consideração o exposto por Cunha (2019), Godtsfried (2015) e Huberman (2000), sobre os ciclos de vida profissional, análise das falas das professoras colaboradoras foi realizado a partir das ênfases que elas deram aos distintos momentos de suas vidas; dessa forma, foram percebidos depoimentos relativos a:

(a) Inícios como docentes ainda sem ter formação formal;

- (b) Percurso de sua formação profissional e de seus inícios como professoras efetivas;
- (c) Processo de se assumir conscientemente como docentes profissionais.

Assim, os depoimentos indicados em (a) correspondem à etapa sinalizada por Huberman (2020) como “entrada na carreira” e por Cunha (2019) como a de “professor principiante”; os indicados em (b) se referem à se formar “como aluno futuro professor” e começar a se desenvolver “como professor principiante” (Cunha,2019); e os sinalizados como (c) podem se associar com a etapa quando as professoras se assumem como “professor com experiência”, e “membro de um grupo ocupacional /profissional” (Cunha,2019) que, pela sua vez, correspondem as etapas “(2) estabilização (4 a 6 anos); (3) diversificação (7 a 25 anos); (4) serenidade (25 a 35 anos)”, indicadas por Huberman (2000). Em geral, os depoimentos das professoras colaboradoras são articulados com os três processos de desenvolvimento profissional indicados por (Gonçalves, 2000): pessoal, profissional e social.

A análise permitiu identificar as fases:

1. Fase I: As motivações para escolher a docência enquanto profissão.
2. Fase II: Inserção numa comunidade profissional de docentes.
3. Fase III: Desenvolvimento Consciente da Identidade Profissional

Fase I: As motivações para escolher a docência enquanto profissão.

Os depoimentos das colaboradoras incluídos nesta fase referem-se às razões pelas quais elas justificam a escolha, entre as que são possíveis, da profissão docente como via para alcançar sua desejada ascensão social, permitindo-lhes assim superar as precárias condições de vida sofridas durante suas infâncias.

Obter um emprego que garante um ingresso salarial regular é uma forte motivação para justificar sua escolha para se tornar professora, levando em conta que isso poderia acontecer logo após de concluir o curso de graduação.

Para pessoas oriundas de comunidades carentes, o ingresso à educação superior e sua finalização é quase um sonho, sendo o curso de Pedagogia

praticamente a única possibilidade, porque “*filha de pobre só pode ter chance de ser professora*”, segundo dizia a mãe de Rosário. Assim sendo, a escolha pela profissão docente tem motivação mais econômica que vocacional ou de identificação profissional.

Kamília e Tereza são explícitas quando indicam que suas escolhas estiveram motivadas pela possibilidade de poder serem empregadas como professoras e receber um salário e, com isso, conseguir sustentar suas necessidades e as de suas famílias.

Mas antes não tínhamos opção de emprego que se alguém quisesse ter emprego na cidade era para estudar para professora (Kamília).

Então, ainda cursei seis meses de direito, mas, como eu falei, que meus pais eram agricultores, tinham dificuldades financeiras e foi isso que me fez desistir de direito, foram as condições financeiras, que meus pais tinham e me decidi se professora (Tereza).

A decisão das colaboradoras de se formar como professoras não é só um assunto pessoal ou familiar, e tem que ser entendida no contexto socioeconômico mais geral do Nordeste Brasileiro, região na qual estavam locada suas moradias e que é considerada como uma das regiões do país com os ingressos mais baixos e com menos oportunidades ou opções de emprego (Oliveira, 2016; Mattos; Santos, 2017; Tendência Consultoria, 2018); nesse contexto: “ser professora era única opção profissional que era possível em aquelas cidades, nesse momento” (Kamília). O anterior confirma o que é público, que a motivação inicial para escolher a carreira docente quase sempre está determinada por assuntos ligados às necessidades pragmáticas e de opções de ter um emprego.

Isto concorda com achados de Richardson & Watt (2006), para eles a eleição da profissão docente é resultado mais de fatores extrínsecos como autopercepções, valores, status social, salário e utilidade pessoal, mais do que de fatores intrínsecos como a vocação. Esses aspectos extrínsecos são também indicados por Praver & Oga-Baldwin (2008).

As colaboradoras fizeram referência também a suas *Primeiras Experiências com o Ensino* que, segundo Nóvoa (1995), p. 115), são muito importantes dado que se tornar professor(a) é um processo que “tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das

continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto” (Nóvoa, 1995, p. 115).

Mas, mesmo que a motivação inicial fosse realizar uma carreira para a ascensão social, as colaboradoras, aos poucos, foram percorrendo um caminho que lhes ajudou a se identificar com sua profissão; o marco inicial foram suas experiências com situações, formais e informais, de ensino como, por exemplo, colaborar com a alfabetização das crianças do bairro onde ficava sua moradia ou ser cuidadora, estagiária ou monitora.

Tinha 16 anos quando consegui o primeiro vínculo. E foi bem difícil porque eu não queria ser professora (Rosário).

Quando eu comecei o primeiro ano, sem ter feito a universidade, eu era bem insegura, bem temerosa. Como eram duas na sala. Eram assim aulas lotadas, tendo os recursos do quadro e caderno só para trabalhar. Então, ela ficava para controlar os meninos e eu para passar os conteúdos (Kamilia).

Eu iniciei como cuidadora; além de cuidadora, eu estava sendo também educadora das crianças. E aos poucos, a interação na escola, tendo interação com os professores. Essa foi uma Experiência que me impactou muito. Também a experiência na EJA, tanto como a professora de reforço que eu senti a necessidade de cursar pedagogia para melhorar minha prática, para conhecer mais (Génesis).

Três das colaboradoras tiveram suas primeiras experiências, enquanto docentes, sendo menores de idade e muito antes de seu ingresso para se preparar formalmente para serem educadoras; assim, é apreciável sua falta de idoneidade para executar tarefas próprias do trabalho docente, bem como sua falta de identificação com a tarefas a realizar como professora de ensino dentro da sala de aula. Assim fica exposto na fala de Rosário:

Mas eu lembro que eu era uma péssima professora. Fui para lá, para sala, a dar aulas; mas não planejava. Na creche, eu era uma péssima professora, porque eu não queria. Fazia mesmo porque era para fazer (Rosário).

Nos depoimentos das colaboradoras dá para perceber que é necessário reconhecer que não se nasce sendo professor e, para se tornar professor, se requer uma formação e qualificação profissional adequadas (Villegas & González, 2021); essa falta de preparo para cumprir adequadamente os afazeres

próprios do cotidiano docente na sala de aula, pode gerar insatisfação, frustração e resignação: *Fazia mesmo porque era para fazer (Rosário)*.

Essa carência do preparo adequado para realizar a docência se percebe ao se inserir como professoras, mesmo sendo já efetivas; isso é muito marcante, sobretudo nas escolas localizadas nas áreas mais vulneráveis já que, na prática, a educação nesses setores continua sendo desatendida pois, como diz Tardif (2013):

No entanto, se o princípio permanece na retórica estatal e internacional, a realidade é bem outra: os alunos pobres, os alunos vindos de minorias étnicas ou imigrantes, as crianças de bairros populares e operários, as crianças das áreas distantes e rurais, os alunos com dificuldade de aprendizagem ou de comportamento estão cada vez mais confinados a estabelecimentos que oferecem serviços educacionais de qualidade inferior (Tardif, 2013, p. 566).

Os posicionamentos das colaboradoras diante da docência são contrastantes; enquanto Maria Josué “*adorava*”, Rosário “*não queria*” ser professora; isso indica que suas inclinações a favor de docência são diferentes.

E para mim, ser professora de pedagogia era isso. Era para acolher, proteger, cuidar, porque eu achava bonitinho o jeito que essa professora tratava os alunos. De primeiro momento foi essa novela que me motivou. Aí, o segundo é, também, o mercado de trabalho. Aí, no quinto período, eu já passei num concurso do estado (Maria Josué).

A identificação com esses modelos de referência é ainda mais forte quando existe um vínculo socioafetivo, como no caso de ter algum parente próximo como referência de ser docente. Essas vivências se objetivam nas relações que o professor estabelece na cotidianidade de seu desempenho diante de seus discentes, no qual são acentuadas as consequências significativas ao longo da vida profissional (Van-Manen, 1994).

Essas ligações socioafetivas são pouco consideradas na formação dos futuros docentes, e a ênfase é colocada nos aspectos técnicos; mesmo que autores como Lucindo, Gonzaga (2016) e Josso (2007) apoiem a ideia de “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências” (Tardif, 2013, p. 36).

Fase II: Inserção numa comunidade profissional de docentes.

Os depoimentos referem-se ao processo de passar a formar parte da comunidade de praticantes da docência como profissão, momento no qual são muito significativas as *Experiências no Início Formal na Profissão Docente*.

Logo da conclusão do curso, é possível obter um emprego como docente sempre que a vaga seja obtida através de um concurso público; mas, essa passagem de estudante para professor, o seja, o ingresso como profissional nas escolas, gera um confronto com a realidade, porque o início do exercício da docência nem sempre é parecido com a utopia mostrada na universidade, com ênfases em metodologias conteudistas e disciplinares (Ferrada-Sullivan, 2017); porque essa realidade, muitas vezes, é assumida sem ter a formação acadêmica necessária para agir na prática, especialmente quando se deve ministrar aulas a turmas formadas por estudantes oriundos dos setores sociais mais carentes, como foi o caso de Rosário:

Quando assumi a sala, a gente dá aí, da direção, disseram “ela chegou bem fresquinha do concurso, bem mocinha (Rosário).

Diferentemente do esperado, as professoras “novas” tiveram vivências conflituosas: “*E então, me atiraram aos alunos, só aqueles que eram “mata grossa”. Só aquelas que davam mais trabalho. (Rosário)*”. As professoras afirmaram que não receberam uma preparação específica para lidar com esses casos durante sua formação.

Além da falta de preparo, está a inexistência, no Projeto Pedagógico Institucional, de estratégias para atender aos estudantes que são oriundos de setores tomados pela delinquência; para esses casos, a escola deveria contar com uma equipe interdisciplinar de orientadores, psicólogos e profissionais da saúde, que possam acompanhar os professores porque eles sozinhos não podem dar conta de todas as necessidades educativas que seus estudantes apresentam, levando em conta as especificidades de seu contexto (Érnica & Batista, 2012).

A insuficiência da escola é perceptível nos depoimentos de Kamília e de Rosário. Segundo elas, poderia se dizer que a escola, como instituição, não tinha capacidade para atender a essas demandas de sua população estudantil (Érnica & Batista, 2012); também não tinham estabelecidas nem as estratégias nem um projeto de ações adequados. Assim, para Rosário, lhe “*tiraram aos alunos, só aqueles que eram de mata grossa*”, que segundo a fala de Kamília: “*ninguém conseguia controlar*”. De sua testemunha, também se infere que todas elas “*ficavam lá só para ter o salário no final do mês*” (Kamília).

Autores como Érnica e Batista (2012) afirmam que esse tipo de escolas são incapazes de oferecer aos discentes e docentes condições que garantem tanto sua segurança quanto o desenvolvimento adequado dos processos do ensino e de aprendizagem e de socialização, tanto proteção como condições de aprendizado e desenvolvimento; dessa maneira, “[...] o sistema escolar não só reproduz a segregação social na composição do corpo discente como ainda distribui desigualmente a oferta educacional de qualidade ao longo da hierarquia social objetivada no espaço escolar” (Érnica & Batista, 2012, p. 664), sobretudo, numa dinâmica social multidimensional complexa como é a dos alunos das escolas periféricas.

Fase III: Desenvolvimento Consciente da Identidade Profissional

Mesmo que desde cedo nas suas vidas as colaboradoras deste estudo tiveram experiências marcantes com o ensino e, logo após do ingresso no ensino superior, conseguiram concluir o curso de Pedagogia, a consciência de uma identidade profissional ainda precisava ser desenvolvida.

Se constituir como profissional docente é um processo que resulta não só de concluir um curso de graduação em Pedagogia, além disso, é muito importante refletir sobre as experiências com o ensino, tanto prévias quanto posteriores à conclusão do curso, valorizando-as e aproveitando-as para tomar ciência do impacto que elas têm na vida do docente.

Autores como Contreras (2010), Josso (2014) e Larrosa (2008) destacam a importância de refletir sobre as experiências próprias na escola para transformar sua prática e desenvolver sua identidade docente; uma ferramenta para apoiar essa reflexão são as narrativas (González-Calvo, et al. 2016; Perrenoud, 2010; Passeggi, 2016).

As análises dos depoimentos das colaboradoras permitiram identificar quatro tipos de experiências como docentes efetivas: (a) Experiências de Práticas Fundacionais; (b) Experiências com Incidentes Críticos; (c) Experiências de Práticas Autorreguladas; e, (d) Experiência de reflexão sobre a prática.

(a) *Experiências de Práticas Fundacionais*. Referem-se às experiências que aconteceram durante o relacionamento com colegas da mesma escola onde as colaboradoras atuavam como professoras: “*Minha mente abriu-se depois da graduação e depois dessa experiência com essas professoras [...] “Quando eu*

comecei a estagiar, que foi em escolas, que comecei a me relacionar com outras professoras, de escola, outros saberes, e supervisora, e eu comecei a me fazer professora a partir daí” (Rosario)

Entre essas práticas fundantes contam-se os vínculos com professoras ou colegas que lhes inspiravam, como elas indicam nos depoimentos, a seguir:

Tinha uma professora que foi a que mais me inspirou. A prática dela é muito linda mesmo. Ela conversa muito com as crianças. Ela escutava muito, sabe. E eu me inspirei muito nela. Também com o segundo vínculo eu conheci uma professora me fez mudar muito, a quem devo o que sou hoje. Ela me inspirava muito e sempre estava me puxando para fazer o planejamento (Rosario).

Essas experiências com professoras inspiradoras aconteceram também durante sua formação para o magistério:

Teve uma professora que era realmente fantástica, a professora parecia que dava aula para seu filho, pelo cuidado quando ela falava, pela paixão e o cuidado ao se referir à educação infantil. Foi depois dessa disciplina, que eu me apaixonei pela educação infantil (Maria Josué).

Aprecia-se também como, no processo de se tornar professora, permanecer em ambientes onde é possível interagir com outros colegas que são olhadas como referência, gera o que Albert Bandura nomeia como “aprendizagem vicária”, definido como aquele que é “[...] adquirido através da observação do comportamento de outros indivíduos” (Cloninger, 2003, apud Jara, Olivera & Yerrén, 2018, p. 27), ou seja, observando às outras pessoas realizando certas ações que nós mesmo devemos realizar.

As inspirações que surgiram a partir das interações com suas colegas permitiram às colaboradas pensar que trabalhar como professoras poderia ser prazeroso, especialmente quando se muda a percepção que se mantém sobre os relacionamentos com seus alunos (Josso, 2014; Contreras, 2010). Isso fica evidente, no caso de Rosário, quando ela dá destaque da metáfora usada por uma das suas colegas inspiradoras: “*Se a criança gosta de sorvete, seja o sorvete dela. Se a criança não gosta de doce, seja o chocolate dela*”. Confirmando-se o que sustentam Moreira-Monteiro e Freitas (2021) “[...] as relações sociais constituem fator determinante no desenvolvimento dos seres humanos” (p. 916), tal como indica Rosario no texto a seguir: “*Eu fico me vendo e fico com vontade de lhe ajudar, porque assim, eu acredito que eu fui muito*

ajudada e eu gosto muito de ajudar, porque eu vivenciei”. Assim, refletir sobre essas experiências inspiradoras deram às colaboradoras a oportunidade de ficarem cientes de seus aprendizados:

Eu aprendi a ser professora, a fazer um planejamento, lá com eles, porque eles exigiam. Toda semana eles queriam planejamento, bem direitinho (Maria Josué).

Eu aprendi que o professor não pode ficar naquela prática só centrada em livros, né? Você tem que buscar uma forma de atrair esse aluno (Rosário).

Os achados aqui referidos confirmam os de Utta (2022) quem afirma “[...] Quando diante de relações e ações educativas estimulantes e aprazíveis, com predomínio da simpatia e da empatia, espera-se criar como que ritos de iniciação para inspirar mais e mais atitudes de afetividade e sensibilidade humanas (Utta, 2022, p. 204):

Ter sido influenciadas por essas professoras inspiradoras, fez com que as colaboradoras pensarem e fazer algumas mudanças nas suas atitudes, as quais deveriam acontecer ao fim de atender as demandas dos alunos como bem é expresso por Gênesis: “*A gente precisa ir, de alguma maneira, como muitas vezes a gente saiu de casa, atrás de aluno para levar um conhecimento para eles*”.

Nas reflexões das colaboradoras sobre suas experiências, é possível reconhecer o valor que tem a “vivência do processo” (Vigotsky, 1996; Josso, 2007; Tardif, 2013), assumindo-o como mais uma oportunidade para aprender a ser docente:

Você tem que buscar uma forma de atrair esse aluno. Então, assim gente, eu busquei falar com as colegas. Conversava com uma, conversava com outras (Rosário).

Na educação infantil, mas assim eu nem sabia que meu trabalho. Eu tinha uma aluna que ela era espetacular. A roda de conversa. Eles mesmos, já iam e se sentavam lá e chamavam: “[...] rodinha, rodinha”. (por enquanto falava deste tema se apreciava no rosto dela a felicidade de contar essa experiência (Kamilia).

Eu, assim que fui chamada no concurso de Riacho da Cruz, lá, a creche, tudo que você a precisasse tinha. A escola da creche dava a roupinha para as crianças, o fardamento, o material.

Todo era bem planejado. Eu aprendi a ser professora, a fazer um planejamento, lá com eles, porque eles exigiam, toda semana eles queriam planejamento, bem direitinho (Maria Josué).

(b) *Experiências com Incidentes Críticos como professoras.* Uma definição do que são os Incidentes críticos (IC) é dada por Almendro-Padilla; Costa-Alcatraz (2018) com as ideias seguintes:

Aqueles eventos na prática profissional que nos causam perplexidade, nos causaram dúvidas, nos surpreenderam ou nos incomodaram ou incomodaram por sua falta de coerência ou por terem apresentado resultados inesperados. Um IC é, portanto, qualquer evento inesperado que requer uma resposta improvisada, geralmente rápida. Consultas de urgência, problemas decorrentes da má comunicação com o paciente, erros na prática médica são, entre outros, cenários em que ocorrem incidentes críticos (p. 61).

De acordo com esses argumentos, nas suas práticas, as professoras colaboradoras encontraram-se diante de situações inesperadas, surpreendentes, que chamaram sua atenção por irem na contramão do que elas pensavam; por exemplo, o comportamento dos estudantes, a chamada “falta de disciplina”, ou o “desrespeito das regras”, “falta de atenção”, “conflitos entre eles”; todas essas situações podem ser consideradas como Incidentes Críticos, pela perplexidade que causam e porque não se correspondem com o que é convencionalmente esperado, ou seja, que os alunos assistem à escola para aprender e para isso devem prestar atenção às falas das professoras, serem mobilizados pelos conteúdos ministrados por elas, ter um comportamento socialmente adequado, entre outras questões; mas, a realidade é outra muito diferente; portanto, é preciso refletir e revisar o que está sendo feito e organizar estratégias específicas para cada situação.

A seguir, alguns dos incidentes críticos:

Oi, meninas, vocês podem crer que eu passei a tarde inteira como se estivesse resolvendo situações de confusão deles. Eles não se sentavam (Rosário).

Ele ficou chateado. Diz que não iria mais para aula. Pegou as coisas, foi embora (Suzana).

Os incidentes críticos que se apresentaram com mais frequência, estiveram referidos ao relacionamento da professora com seus alunos devido à “falta de disciplina” deles, dado que, no imaginário passado para elas na sua formação inicial, é que elas devem “controlar a disciplina da turma” e isso fica como um dos desafios maiores de toda professora iniciante “[...] os professores iniciantes deixam em segundo plano a conquista da aprendizagem significativa e se concentram mais em garantir um mínimo de ordem e disciplina na sala de aula” (Bilbao & Monereo, 2011, p. 149). Assim sendo, diante qualquer desacordo nessa expectativa, se ativam as defesas por sentir que é questionada sua autoridade (Korthagen, 2010), como acontece quando os pais exigem que as professoras cuidem de suas crianças.

Tive um probleminha lá. Uma criança, puxou o cabelo da outra e a mãe vem querendo pegar em mim. Então, sua mãe chegou à escola e falou para mim: Eu não quero que esse aconteça mais com minha filha. Que ninguém puxe o cabelo mais de minha filha (Gênesis).

Mas, dado que não possuem ferramentas adequadas, geralmente só é usada a ameaça: “olhe, não se preocupe, você vai entender. Vai chegar um momento que vai entender.” Mas ele “[...] Pegou as coisas, foi embora” (Suzana). Tudo isso faz parte de uma cultura própria dos espaços panópticos (Foucault, 1987) onde são privilegiadas as relações de força, o controle da singularidade individual, a exigência do respeito às normas socialmente estabelecidas, acreditando que, dessa forma, é como o aluno deve e pode aprender (Foucault, 1987; p. 180).

O desamparo do professor é mais sentido quando a escola não providencia apoio nenhum para os docentes iniciantes e as instituições encarregadas da sua formação inicial também não fornecem estratégias idôneas para lidar com esses incidentes críticos e aproveita-lhes pedagogicamente, tais como falar e procurar estratégias de ensino que permitam motivar para aprender.

Depois eu conversei com ele. Eu perguntei por que ele não tinha mais vindo. Se estava chateado. Eu conversei e deu certo (Suzana).

Então, a diretora diz, vamos ver o bloco e estava passando. Já se ouvia o barulho. E eu tinha na sala uma criança com deficiência. E eu corri a ver com as crianças, com as demais crianças e nem lembrei que estava com essa criança na sala.

E passei como 20 min com as crianças lá na porta. E essa criança, precisava de mim para se locomover. E eu não tinha professor auxiliar. Logo, eu voltei com todas as crianças dançando, estava aquela criança num canto. E eu fiquei mal, sabe. Eu fico até arrepiada assim, quando lembro disso. Mas essa situação me transformou. Depois disso, tive a ciente de fazer inclusão mesmo de quaisquer crianças que precisara de atenção especial. Só com isso problema que eu me transformei numa professora mais inclusiva (Rosário).

Nesses relatos, se observa que elas não se têm desestabilizado tão facilmente diante dessas adversidades nos processos de ensino, já que conseguem autorregular suas práticas em sintonia com as necessidades dos alunos.

(c) *Experiências de Práticas Autorreguladas.* A atuação do docente diante dos incidentes críticos e a ponderação sobre suas formas de agir para enfrentá-los propiciam a possibilidade de fazê-lo consciente da sua própria prática e, o que é mais importante, tomar o controle dela. A reflexão fez possível que nossas colaboradoras pensassem numa outra maneira de agir, mais sensível diante o comportamento dos estudantes, se colocando no lugar deles; compreendendo que esses assuntos catalogados como “indisciplina” são apenas comportamentos normais ligados com seus estágios de desenvolvimento como o tem conscientizado Suzana: *“Então, pode ser que reagimos de uma forma errônea, mas o que importa é refletir se você reagir de forma errada ou equivocada. E buscar em outra oportunidade a forma como deve ser a forma correta”*; dessa maneira, teriam conseguido minimizar os efeitos das atitudes inadequadas dos alunos (Perrenoud, 2010).

Ao olhar retrospectivamente sobre o que foi feito e como, as colaboradoras deram-se conta que elas podiam se emancipar das práticas de ensino tradicionais (Contreras, 2010; Passeggi, 2016). Assim, por exemplo, quando Rosário encontrou-se com a turma que não “tinha a disciplina” desejada pela instituição escolar. Foi assim que a partir da partilha com as colegas e em procura de “ser o doce que o aluno deseja”, se organizou com uma planificação com atividades de sala de aula mais ativas e atraentes através de jogos, teatro, ler e contar contos, entre outros, pois ela reconheceu que *“[...] se fosse aquela aula mesmo de você sentar, fundamentar e trabalhar no quadro, não dava.”* Quando ela contava histórias, ao finalizar, pedia aos alunos para realizarem cenas dramatizadas e teatrais. Isso impactou tanto que ainda hoje *“[...] eu*

encontro-me com mães que foram minhas alunas, inclusive os filhos estudam na Unidade onde eu trabalho.”

Por sua parte, Maria Josué destaca que trabalhar com os pais era a melhor estratégia para o bom desenvolvimento das crianças, mantendo um diálogo permanente com seus pais ao perceber a resistência no processo escolar das crianças. Sobre esse mesmo assunto, Génesis também decidiu trabalhar tendo em conta os interesses de seus alunos: *“Eles me ensinavam. A partir de aí, eu peguei o conhecimento deles, para a aula não ficar também chata se for trabalhar com alfabetização, comecei a trabalhar a partir a vida deles”* (Génesis).

Helena expressa que tendo em conta suas próprias experiências como aluna, tem-se tornado uma professora sensível com os alunos que têm dificuldade: *“Então, diante da minha experiência que vive de crianças, diante de tamanha dificuldade, de aprender, eu tenho esse olhar diferente.”*

Em alguns casos, as professoras colaboradoras se sentiram apoiadas, dado que existiam políticas públicas em andamento que tinham programas desafiadores da tradicional escola, tal como foi comunicado por Rosário: *“Eu adorava o projeto aqui em Mossoró, da minha escola, para trabalhar o tempo integral, foi esse programa “Mais Educação” que, segundo ela, era muito desafiador, pois era muito que fazer, mas “os meninos adoravam”. Nele realizavam: oficinas e rodízios, atividades de horta escolar e se trabalhava em parceria com outras instituições:*

Eu sei que fiz até UFERSA parceria e falei com Geórgia. Ele era Doutor em Agronomia. Ele tinha projetos de plantas. Ele me cedeu um estagiário. Então, fizemos recursos em suspensão, de ordinária, de hortas e assim, e os meninos adoravam. Os meninos plantavam rúcula, alface e pimentão. E quando tinha bastante colheita, eles adoravam levar para casa. Eu a amava. Só que eu acho que não existe mais (Rosário).

Esses programas de educação que concretizavam as políticas públicas desses momentos, juntos às estratégias de dar protagonismo aos alunos, têm ajudado a trabalhar com uma população desejosa de se mostrar ativos afastada da escola tradicional, tal como Rosário o comunica no seu relato:

Com crianças fora da faixa etária, eu fazia desfiles com eles. Eu dizia quem é que vai ser meu ajudante. Eu escolhia, aquele rapaz que dava mais trabalho para eu escolher de ajudante, para que ele se sentisse, sabe, enaltecido (Rosário).

Também tínhamos esse Programa “Acelera Brasil” que era de Ayrton Senna, e tinham uns livros e tudo. Tudo isso ajudava muito (Rosário).

Assim, todas as colaboradoras usaram estratégias pouco comuns nas escolas, facilitadas algumas delas pela oportunidade de ter sido parte desses programas educativos aplicados pelo Estado nas escolas, puderam permitir virar essas experiências desafiadoras de seus alunos das zonas periféricas num grande sucesso, através de atividades inovadoras e não convencionais que ligam o ensino de conteúdos disciplinares com a arte, a natureza, a ciência e cultura, onde tiveram papel ativo o corpo, a comunicação corporal, aprender um ofício, entre outras, envolvendo um ensino interdisciplinar ligadas com as necessidades e interesses dos discentes.

Ao final, tudo isso lhes tem fornecido satisfação para nossas colaboradoras que, atualmente, se sentem reconhecidas e valorizadas no seu desempenho profissional, constituindo sua identidade e imagem de si mesmas como professoras envolvidas com suas práticas docentes, assunto que Kamília comunica muito bem com sua fala:

A escola, tem aqueles momentos bem desafiadores, mas também tem aqueles momentos bem gratificante que você tem que ver a eles, bem desenvolvendo ou não desenvolvendo e aí o que faz que as coisas valem a pena (Kamília).

Isso quer dizer que elas têm desenvolvido habilidades para se autorregular, saber interpretar as oportunidades que a escola oferece para se transformar a partir da recuperação das suas “[...] vivências refletidas e conscientizadas, integrando assim as dimensões de nosso ser no mundo, nossos registros de expressões, nossas competências genéricas transversais e nossas posições existenciais” (Josso, 2007, p. 417). Ou seja, tomar consciência de si, e ser sensível para valorizar, ouvir e perceber as diferenças de sentires dos discentes, se pode resgatar das experiências já narradas por elas, tais como: “ter um olhar diferente a partir de sua experiência” (Helena); aprender com os alunos a partir dos interesses deles (Génesis), refletir que entre os momentos desafiadores também estão aqueles gratificantes (Kamília); pode ter de parceria, colegas que se tornam aquelas que te animam a realizar os planejamentos e as atividades mais organizadas e em equipe.

(d) *Experiência de reflexão sobre a prática.* Ter tido a oportunidade de falar e refletir sobre suas práticas por meio desta pesquisa, também contribuiu para reforçar as ideias sobre o que devemos fazer para nos transformarmos em

melhores professoras, tal como foi comentado por Kamilia, Rosário nos textos a seguir:

Foi uma boa a experiência da gente ficar revivendo momentos e, com certeza, vai aprendendo com a gente, porque, às vezes, a gente vive o momento e não percebe que ali houve aprendizado” (Kamilia).

Você fica mais convicto de que essa conversa, esse diálogo e essa reflexão nos trazem essa postura, essa mudança, e a gente fica mais convicto (Rosário).

Com essas falas das colaboradoras se confirma que essas conversas facilitaram a produção desses relatos sobre suas práticas e assim essas narrações se tornaram também uma experiência de formação, porque permitiu-lhes reconhecer que toda experiência “[...] tem sempre algo para nos ensinar [...]”, e nos proporciona uma oportunidade para assumir nossa própria vida como fonte de saber e nos construir a nós mesmos (Contreras, 2010); e narrar é uma boa ferramenta para recuperar os conteúdos guardados na memória, e facilita para que os docentes possam apreciar suas “[...] vidas singulares e relacioná-las com a evolução de seus contextos de vida profissional e social.” (Josso, 2007, p. 414), e, portanto, beneficiar sua identidade e sua constituição como profissionais docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A realização desta pesquisa foi um processo muito complexo pela diversidade de mundos socioculturais nos quais tivemos que nos posicionar, pois pesquisar nessa modalidade é procurar ter esse olhar desde a perspectiva dos sujeitos; demanda ter, assim mesmo, uma atitude aberta e sensível para ficar atento às ideias dos pesquisados, e de não substituir suas falas com a nossa própria, respeitando seus sentidos e suas vivências, sobretudo no momento de comunicação dos resultados, resguardar o sigilo sobre o que foi dito ao compartilhar suas vidas.

Nessa perspectiva, a pesquisa permitiu identificar algumas das práticas socioculturais que marcaram as trajetórias de formação, desde o início, aproveitando as oportunidades que a universidade pública lhes ofereceu de estudar e se tornar professoras. É claro que algumas das colaboradoras não queriam ser professoras, mas era sua única opção, em primeiro lugar, pela localização geográfica da instituição que lhes era possível, e, em segundo lugar,

porque era o curso de menor exigência para seu ingresso, dado que “filha de pobre só podia ser professora”.

Um outro aspecto importante é que a pesquisa permitiu que as colaboradoras pudessem reconhecer as experiências que foram mais marcantes no seu processo de se converter nas professoras que elas são hoje, e estão associadas com suas interações com professoras inspiradoras e foram admiradas por suas qualidades como seres humanos, pessoas com abertura e disposição para escutar a seus estudantes, e fazer do processo de ensinar “o doce que aluno quer”.

Ter iniciado suas carreiras em escolas, localizadas em setores de populações mais vulneráveis, lhes permitiu aprender a desenvolver estratégias para superar adversidades naturais derivadas das condições sociais e econômicas dos contextos socioculturais das populações atendidas pelas escolas onde trabalhavam, e identificar os incidentes críticos que foram marcantes na trajetória de se tornar professoras: (a) se apoiar em colegas mais experientes; (b) aproveitar alguns programas de políticas públicas que abriram a possibilidade de fazer planejamentos interdisciplinares, com sentido e significado para as crianças; (c) desenvolver parcerias com diversas instituições; (d) elaborar produtos que permitam não só ministrar conteúdos disciplinares senão se articular com as comunidades de seus alunos e assim desenvolver projetos socio-comunitários.

Assim mesmo, a estratégia de se encontrar com a pesquisadora para conversar sobre seu percurso de vida foi uma importante oportunidade para elas se expressarem e puderem ser ouvidas num ambiente ameno e relaxado, uma vez que favoreceu às professoras colaboradoras recuperar suas lembranças, e seus relatos ou narrativas sobre suas práticas, permitiu-lhes identificar as práticas socioculturais onde aconteceu o processo de se formar como docentes, fazendo possível refletir sobre os processos e circunstâncias que beneficiaram a constituição de si como professora, recobrado pelas lembranças e as vivências que foram marcantes para elas (contatos iniciais com o ensino; parceria com colegas inspiradoras; aproveitamento das oportunidades oferecidas pelas políticas públicas educacionais; relacionamentos com os pais de seus alunos, entre outros; tudo isso baseado na premissa segundo a qual, o que nos acontece sobre determinado fenômeno guardado na memória ajuda ao docente a assumir o protagonismo da sua própria formação, em parceria com seus colegas e aprendendo com eles, sem descuidar o estudo das teorias que servem de alicerce para as soluções de muitas das adversidades que as docentes enfrentam no seu cotidiano de afazeres como educadoras.

REFERÊNCIAS

- Almendro-Padilla, C. & Costa-Alcaraz, A. M. (2018). Análisis de incidentes críticos: una herramienta para aprender de los errores. *Educación Médica*, 19(1), 60-63. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.06.001>
- Alves, C.S. & André, M. E. de. (2016). Constituição da Profissionalidade Docente: Os Efeitos do Campo de Tensão do Contexto Escolar Sobre Os Professores. *Reunião Nacional da Anped*, 36, Universidade Federal de Goiânia. https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08_2640_texto.pdf
- Alves de Araújo, G. (2015). Narrativas de si: reflexões teórico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica como abordagem de investigação e formação docente. *Anais IV CEDUCE. Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão*. (pp. 1-9). Universidade Estadual de Rio de Janeiro. Brasil. <https://goo.su/gnJT>
- Ávila, Â. A. H. & Meinhardt, M. (2016). A Constituição Interdisciplinar da Profissionalidade Docente (pp.1-15). *Anais Seminário Internacional de Educação*, 4, Novo Hamburgo, Brasil. <https://www.feevale.br/seminarioeducacao>.
- Andrade, C. C. et al. (2019). Mulheres na pesquisa: um estudo sobre a presença feminina no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática da UEM. *Revista Valore, Volta Redonda*, 3(1), 119-129 <https://doi.org/10.22408/rev302018142119-129>.
- Bilbao, G. & Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: Propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 135-151.
- Cerqueira, R. & Dazzani, M. V. (2013). As narrativas e a constituição do self educacional na adolescência. *Revista Entreideias*, 2(2), 169-184. <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v2i2.7669>.
- Cloninger, S. (2003). *Teorías de la Personalidad* (3ª ed.). Pearson.
- Costa Val, M. (2004). Texto, textualidade e textualização. In: T. Ceccantini, R. Pereira, J. Zanchetta Eds), *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. (pp.113-128) UNESP.

- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 61-81.
- Delory-Momberger, C. (2016). A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, 1(1), 133-147
<https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p133-147>
- Cunha, A. C. (2019). A Socialização dos professores e os ciclos de vida profissional. *Educação em Revista*, 4(4), 51–64, 2019. DOI:
<https://doi.org/10.36311/2236-5192.2003.v4n4.9351>
- Domingos, S. (2015). *Análise de Incidentes Críticos no Ensino Superior: (Re)Construção da Identidade Profissional do Docente*. 328 f. Tese de Doutorado em Educação, especialidade em Formação de Professores de Universidade de Lisboa, Lisboa. <https://goo.su/yW67>
- Érnica, M. & Batista, A. A. G. (2012). A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. *Cadernos de Pesquisa*, 42(146), 640–66.
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200016>.
- Escosteguy, A. C. & Braun, H. G. (2013). Histórias de mulheres como narrativas identitárias: considerações teóricas e metodológicas. *Rizoma*, 1(1), 46-55. <https://doi.org/10.17058/rzm.v1i1.3453>.
- Ferrada-Sullivan, J. (2017). Reflexiones preliminares para pensar la formación de formadores en la universidad moderna: Nuevas miradas y nuevos diálogos desde la complejidad. *Revista Electrónica Educare* 21(2), 1-17. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.21>.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir*. Vozes. (Original publicado em 1975).
- Gariglio, J. Â. (2015). A experiência escolar e a socialização pré-profissional de professores de Educação Física. *Educação em Revista*. 31(2), 229-251. <https://doi.org/10.1590/0102-4698134352>.
- Garnica, A. V. M. (2004). História Oral e educação Matemática. In: Borba, M. Araújo, J. L. (Orgs.) *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática* (pp.77-98). Autêntica.
- Gomes, V. A. F.M, Nunes, C. M. F. & Pádua, K. C. (2019). Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 100(255), 277-296. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i255.4146>

- Gonçalves, J. A. (2000) A carreira das professoras do ensino primário. In: Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto.
- González Calvo, G., Barba, J. & Rodríguez Navarro, H. (2015). La importancia del aprendizaje reflexivo en el Practicum de Magisterio: una revisión de la literatura. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 147-170.
<https://doi.org/10.4995/redu.2015.5424>.
- Guimarães, H. C. & Henriques de Oliveira, E. M. (2019). Narrativas de licenciandos em física sobre as disciplinas pedagógicas. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 4(11), 768-785, 20
<https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2019.v4.n11.p768-785>
- Huberman, M. O. (2002). Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: Nóvoa, A. (Org). *Vidas de Professores* (pp 33-61). 2. ed. Porto.
- INEP. (2023). *Professoras são 79% da docência de educação básica no Brasil. Mulheres predominam em todas as etapas. Na educação infantil, elas são praticamente a totalidade de quem educa.*
<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/>
- Jara, M., Olivera, M. & Yerrén, E. (2018). Teoría de la personalidad según Albert Bandura. *Revista JANG*, 7(2), 22-35.
- Josso, M. C. (2007). A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, 30(63), 413-438.
- Josso, M. C. (2014). Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: Nóvoa, A. & Finger, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação* (p. 57-76). (2. Ed). EDUFERN.
- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 83-101.
- Larrosa, J. (2008). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*. 19, 87-112.
- Lima Rodriguez, B., Bastos de Sá, M. & de Oliveira Figueiredo, G. A (2021). Constituição de si em professores do ensino médio técnico integrado: articulações entre subjetividade, governamentalidade e neoliberalismo. *Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica*, 10(2), <https://doi.org/10.36524/dect.v10i2.1336>

- Lucindo, N. I. & Gonzaga, M. (2016). Trajetórias escolares narradas por cinco alunos da educação de jovens e adultos concluintes do ensino médio. *Revista EJA em Debate*, 5(7).
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613–619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Mattos, E. J. & Santos, A. M. A. (2017). Pobreza rural na região Nordeste do Brasil: uma perspectiva além da renda. *Espacios* 38(14) 8.
- Mezzalira, J. C., Souza, A. C. & S. Chambeck, Regina Finck. (2014). Como nos tornamos professores: uma reflexão sobre a prática de estágio curricular supervisionado. *Revista NUPEART*, Florianópolis, 11(1), 66-79. <https://doi.org/10.5965/2358092511112013066>
- Monteiro. C. M. & Freitas, A. P. de. (2021). A (trans)formação de educadores por meio do trabalho com narrativas no contexto inclusivo. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 6(19), 910-926. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2021.v6.n19.p910-926>
- Tendência Consultoria. (2018). *Pobreza extrema cresce em 25 estados brasileiros, aponta estudo de Tendência Consultoria*. Nota de Imprensa escrita por Tais Laporta para G1 o dia 10/10/2018, às 07h00. <https://goo.su/Cd4n>
- Nóvoa, A. (org). (1995). O passado e o presente dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). *Profissão Professor*. Porto
- Nóvoa, A. (2002, org). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto,
- Oliveira, P. de. (2011). Narrativas identitárias e construções subjetivas: Considerações teóricas e análise empírica de identificações entre jovens das classes populares. *Civitas: revista de Ciências Sociais*, 11(1), 156–171. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2011.1.7383>
- Oliveira, D. A. (2020). Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. *Revista USP*, 127, 27-40.. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p27-40>
- Oliveira, R. V. de. (2016). Trabalho no Nordeste em perspectiva histórica. *Estudos Avançados*, 30(87), 49-73. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142016.30870004> .

- Passeggi, M.C. (2016). Narrativas da experiência na pesquisa-formação: Do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Roteiro*, 41(1), 67-86. <https://doi.org/10.18593/r.v41i1.9267>
- Pavan, R. & Backes, J. L. (2016). O processo de (des)proletarização do professor da educação básica. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 35–58, <https://doi.org/10.21814/rpe.5957>
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Grao.
- Pinheiro, J. M. L., Bicudo, M. A. V. & Detoni, A. R. (2018). O movimento do corpo-próprio e o movimento deste corpo com softwares de Geometria Dinâmica. In: Kahlmeyer-Mertens, R. S. [et. al.]. (Org). *A fenomenologia no oeste do Paraná: retrato de uma comunidade* (pp. 157-179). Vivens, 438 p.
- Pinho, S. Z., Spazziani, M. L., Mendonça, S.G., Rubo, E.A.A. & Villareal, D. M. O. (2012). *Ser e tornar-se professor: práticas educativas no contexto escolar*. Cultura Acadêmica (Coleção PROGRAD).
- Praver, M. & Oga-Baldwin, W. (2008). What motivates language teachers: investigating work satisfaction and second language pedagogy. *Polyglossia*, 14, 1-8.
- Richardson, P. & Watt, H. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across Australian Universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56. <https://doi.org/10.1080/13598660500480290>
- Sabia, C. P. P. & Sordi, M. R. L. (2021). Um olhar para a dimensão infraestrutura como uma das condições objetivas possibilitadoras da qualidade em escolas públicas. *Revista Ibero Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, 16(1), 127-152. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i1.13473>
- Santana, A. F. & Pereira, M. (2019). Da constituição da professoralidade ou como alguém se torna professor. *REVELLI*, 11, 1-18.
- Sousa, Mirtes Aparecida Almeida, et al. (2018, agosto 29) Um olhar sobre a docência feminina e a diversidade. *Anais III CINTEDI*. Realize. <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45092>

- Strauss, A. & Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada [Recurso electrónico]* <https://goo.su/zpsUJ>
- Tardif, M. (2013). A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, 34(123), 551-571. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- UNESCO-UNICEF-CEPAL. (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. UNESCO. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/48153/1/S2200834_es.pdf
- Utta, Bergson Pereira. (2022). *Constituição da identidade profissional dos docentes encantadores*. Orientador: Fredy Enrique González. 2022. 317f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/49887/1/Constituicaoidentidadeprofissional_Utta_2022.pdf
- Van-Manen, M. (1994). Pedagogy, virtue, and narrative identity and teaching. *Curriculum inquiry*, 24(2), 135-170. <https://doi.org/10.2307/1180112>
- Vigotsky, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Traducción Silvia Furió. Crítica.
- Villegas, M.; González, F. (2021). Narração autobiográfica: meio para construir a vocação e reconfigurar a identidade docente. *HOLOS*, 37(8), e11956, 1-24.