

## A identidade profissional de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental: narrativas de trajetórias

### Professional identity of Elementary School first grade teachers: narratives of trajectories

### La identidad profesional de maestras de los años iniciales: narrativas de trayectorias

Augustto de Paula Guimarães<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0009-0007-7576-7037>

Adair Mendes Nacarato<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0001-6724-2125>

**Resumo:** Neste texto, teve-se como foco a identidade profissional de professoras pedagogas atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Visou-se responder à seguinte questão: O que as professoras narram sobre sua trajetória profissional e a constituição de seu ideário pedagógico? Buscou-se investigar os aspectos que interferem na constituição da identidade da professora pedagoga, considerando as narrativas produzidas por cinco docentes. O material empírico consistiu em entrevistas, na modalidade narrativa, com cinco docentes pedagogas. A análise, na perspectiva compreensivo-interpretativa, aponta indícios de marcas das experiências vividas como estudantes em seu modo de conceber o ensino e a aprendizagem dos alunos; desvela a influência das relações de afetividade experienciadas na escolha da docência; deixa ver os desafios do início da docência e os modos de superá-los, narrados pelas professoras; revelam o quanto isso contribui para a constituição identitária. As professoras consideraram-se em constante processo de formação, assumindo-se como sujeitos inacabados.

**Palavras-chave:** Pedagoga. Narrativa. Subjetividade.

**Abstract:** In this text, the focus was on the professional identity of pedagogue-teachers working in the first grades of Elementary School. The aim was to answer the following question: What do teachers narrate about their professional trajectory and the constitution of their pedagogical ideology? It was sought to investigate the aspects that interfere in the constitution of the pedagogue-teacher's identity, considering the narratives produced by five teachers. The empirical material consisted of interviews, in the narrative modality, with five pedagogue-teachers. The analysis, from a comprehensive-interpretative perspective, points out signs of the marks of the experiences lived as students in their way of conceiving teaching and student learning; unveils the influence of the affective relationships experienced in the choice of teaching; reveals the challenges of the early days of teaching and the ways of overcoming them, narrated by the teachers; shows how much this contributes to identity

<sup>1</sup> Graduado em Pedagogia pela Universidade São Francisco (USF). Bolsista CNPq. Docente da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Itatiba, São Paulo. E-mail: guimaraesaugustto@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade São Francisco (USF). E-mail: ada.nacarato@gmail.com

constitution. The teachers perceive themselves as being in a continuing process of education, assuming themselves to be unfinished subjects.

**Keywords:** Pedagogue. Narrative. Subjectivity.

**Resumen:** En este texto, se tuvo como foco la identidad profesional de docentes pedagogas que trabajan en los años iniciales de la Educación Primaria. Se propuso responder a la siguiente pregunta: ¿Qué narran las docentes sobre su trayectoria profesional y la constitución de su ideario pedagógico? Se buscó investigar los aspectos que interfieren en la constitución de la identidad de la docente pedagoga, considerando las narrativas producidas por cinco docentes. El material empírico consistió en entrevistas, en la modalidad narrativa, con cinco docentes pedagogas. El análisis, en la perspectiva comprensivo-interpretativa, apunta indicios de marcas de las experiencias vividas como estudiantes en su modo de concebir la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos; desvela la influencia de las relaciones de afectividad vividas en la elección de la docencia; deja ver los desafíos del inicio de la docencia y los modos de superarlos, narrados por las maestras; revelan cuánto ello contribuye a la constitución de la identidad. Las docentes se consideraron en constante proceso de formación, asumiéndose como sujetos inacabados.

**Palabras clave:** Pedagoga. Narrativa. Subjetividad.

### **Introdução<sup>3</sup>**

Ao longo de sua trajetória estudantil e profissional, o professor vai constituindo modos de ver e conceber o ensino e a aprendizagem, construindo um ideário pedagógico que é resultante das tendências pedagógicas que vivenciou, além das suas crenças e de seus valores sobre a educação. Como afirma Libâneo (1985, p. 3), “[...] o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente”. A constituição desse ideário pedagógico não é estática, pois ele sofre transformações à medida que o professor vivencia experiências significativas; nesse processo, ele vai se constituindo profissionalmente.

Muitas vezes, o professor não tem consciência de como foi seu percurso formativo e, ao narrar sobre ele, poderá refletir sobre sua própria constituição identitária. Assim, por meio de entrevistas narrativas, colocamo-nos à escuta de cinco professoras pedagogas que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Partimos da seguinte questão de investigação: O que as professoras narram sobre sua trajetória profissional e como percebem a constituição de seu ideário pedagógico? O objetivo deste texto, portanto, é conhecermos e compreendermos como professoras pedagogas se percebem como profissionais e como avaliam sua constituição profissional e seu ideário pedagógico.

O texto está organizado nas seguintes seções: reflexões teóricas sobre a identidade profissional do professor; abordagem metodológica da pesquisa; discussão dos resultados; e considerações finais.

---

<sup>3</sup> Pesquisa realizada com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

## **A identidade profissional do professor**

A identidade do professor é algo mutável e diverso: cada um possui sua própria didática, suas preferências e seu jeito de ensinar. Segundo Thompson (1997), os docentes constroem características únicas, de acordo com crenças, ideais e, principalmente, vivências ao longo da carreira – esses são os fatores que diretamente modificam o trabalho dentro da sala de aula e a tornam exclusiva. Afinal, a turma de alunos influencia a constituição do professor pedagogo que, por sua vez, influencia a formação dos alunos.

Nessa mesma perspectiva, Marcelo (2009) considera que a identidade do professor vai se constituindo ao longo da escolarização, visto que ele passa muitas horas de sua vida na escola, convivendo com outros docentes, apropriando-se de práticas de ensino, construindo crenças e opiniões sobre a educação. Há uma socialização prévia que, muitas vezes, é determinante da forma como o professor constrói o seu ideário pedagógico. Para o autor, os futuros docentes, ao iniciarem o curso de Licenciatura – no caso, a Pedagogia –, trazem consigo crenças e imagens de bons professores e, na maioria das vezes, elas atuam como filtro para a produção de sentidos às questões que são discutidas na formação ou elas permanecem ao longo do curso sem transformações e vão influenciar diretamente as práticas docentes no início da carreira. Nesse movimento, eles constroem um ideário pedagógico, entendido, aqui, como modos de conceber o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Cada professor, ao desenvolver seu ideário pedagógico, vai sendo influenciado por ações e acontecimentos que moldam e direcionam seu trabalho. “A identidade profissional não é uma identidade estável, inerente ou fixa. É resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar” (Marcelo, 2009, p. 112).

A identidade profissional também depende do nível de ensino em que o professor atua. Por exemplo, o pedagogo atua na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e tem um papel importante no desenvolvimento infantil. Ele é um professor polivalente que ministra todos os componentes curriculares e, dentre os saberes necessários ao exercício da docência, aqueles relacionados ao conhecimento do aluno são fundamentais, os quais dizem respeito aos saberes relacionados à infância.

Nesses segmentos de ensino, a relação com os alunos é marcante; o docente permanece em contato com eles na maior parte do tempo da escola. Seu trabalho é mediado pela relação com os alunos, que, geralmente, são os únicos ouvintes, recebendo, apropriando-se e movimentando o saber. “O santuário da sala de aula é um elemento central da cultura do ensino, que se preserva e se protege

mediante o isolamento, e que pais, diretores e outros professores hesitam em violar” (Bulough, 1998 apud Marcelo, 2009, p. 122, grifo do autor). Assim sendo, na maior parte do tempo, é o docente que fica responsável pelas aulas, colocando em prática o que se chama de “identidade docente”.

Para Freire (1994, p. 79),

[...] nossas relações com os educandos são um dos caminhos de que dispomos para exercer nossa intervenção na realidade a curto e a longo prazo. Neste sentido e não só neste, mas em outros também, nossas relações com os educandos, exigindo nosso respeito a eles, demandam igualmente o nosso conhecimento das condições concretas de seu contexto, o qual os condiciona. Procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem.

Se, por um lado, dos professores polivalentes é exigido um repertório de saberes para atuar com crianças; por outro, esses docentes, na maioria das vezes, têm um *status* considerado inferior ao dos professores especialistas. Muitas vezes, são até mesmo chamados de “tias” pela comunidade. Freire (1994, p. 9-10), ao se contrapor a essa forma de se referir às professoras polivalentes, destaca a tarefa que cabe a essa profissional:

[...] a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros mas ao próprio processo que ela implica.

Assim, nessa caminhada como ensinantes e aprendizes, os professores vão constituindo suas identidades nos contextos nos quais atuam. “Conicionados, programados mas não determinados, movemo-nos com um mínimo de liberdade de que dispomos na moldura cultural para ampliá-la [...]. Fica clara a importância da identidade de cada um de nós como sujeito, educador ou educando, da prática educativa” (Freire, 1994, p. 94).

Uma das formas de compreender as identidades docentes é por meio de narrativas. “Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (Jovchelovitch; Bauer, 2005, p. 91). Ao narrarem suas trajetórias, os docentes podem atribuir sentidos à experiência vivida, refletir sobre acontecimentos ou pessoas que foram marcantes, tanto no período de escolarização quanto no início da docência, o que pode contribuir para compreender como o ideário pedagógico de cada um foi se constituindo. Os sentidos que os sujeitos atribuem à sua experiência perpassam toda a narrativa. Como afirmam Jovchelovitch e Bauer (2005, p. 93), “[...] compreender uma narrativa não é apenas seguir a sequência cronológica dos acontecimentos

que são apresentados pelo contador de histórias: é também reconhecer sua dimensão não cronológica, expressa pelas funções e sentidos do enredo”.

Esses pressupostos nortearam a produção de dados para esta pesquisa, para a qual utilizamos narrativas de professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O que elas narram sobre sua trajetória profissional e como percebem a constituição de seu ideário pedagógico?

### **Abordagem metodológica da pesquisa**

Neste trabalho, propomo-nos a investigar os aspectos que interferem na constituição da identidade e do ideário pedagógico de professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir das narrativas produzidas por elas. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa (Flick, 2009), cujo interesse se centrou no ponto de vista das depoentes, considerando suas singularidades e os modos únicos como interpretam suas trajetórias profissionais.

Para a construção da pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas narrativas com cinco professoras pedagogas atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que estavam em atividade docente em redes municipais de ensino do interior paulista. No grupo selecionado, duas são profissionais iniciantes, que ingressaram na docência de um a três anos até o momento da entrevista; uma é atuante por volta de dez anos; a outra, por volta de 15 anos; e a quinta, por mais de 20 anos.

Esse critério foi pensado para alcançar uma diversidade de ideários pedagógicos, visto que, com a experiência, novos saberes são adquiridos, e os contextos vividos são de diferentes períodos na história da educação. Embora os tempos de docência sejam diferentes, as cobranças e os desafios postos aos docentes são os mesmos. Da professora novata, é exigido que ela saiba ministrar suas aulas, corresponder ao que é cobrado e construir sua própria identidade; à professora com alguns anos de docência, são colocadas demandas que podem gerar conflitos e tensões e transformar sua identidade profissional.

As professoras participaram de entrevistas narrativas (Jovchelovitch; Bauer, 2005), em que o contar histórias direcionou a conversa. As entrevistadas não responderam perguntas diretamente, apenas foi solicitado que contassem suas vivências sobre determinado tema, apresentando um material totalmente contextualizado, repleto de detalhes e rico em ideias, correspondente aos objetivos da pesquisa. Foi-lhes oferecido apenas o roteiro com os eixos norteadores da pesquisa.

Feito o convite às professoras, os procedimentos da pesquisa foram explicados, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), foi assinado. As entrevistas foram transcritas e devolvidas às professoras para aprovação e posterior

análise. Os nomes reais das professoras, bem como das redes onde atuam, foram omitidos e substituídos por pseudônimos.

As entrevistas foram norteadas pelo seguinte bloco de questões:

1. Conte um pouco de sua trajetória estudantil: quem é você; quando e onde iniciou seu processo de escolarização; como foi sua trajetória na Educação Básica; o que foi mais marcante e que lembranças você tem dessa época.
2. Conte como foi sua escolha para a docência; que cursos você fez para se tornar docente; se fez curso de licenciatura, quando e onde; o que foi marcante nessa formação inicial.
3. Conte sobre seu início de carreira: quando aconteceu, onde você ingressou, os desafios que enfrentou, como se estabilizou ou está se estabilizando, o que tem contribuído para a sua constituição como professora.
4. Para você, o que é ser professora, quais os desafios da profissão, o que você almeja como docente?
5. Outras questões que gostaria de comentar/narrar.

O Quadro I traz informações sobre as entrevistas e as respectivas devolutivas, com ou sem alterações.

**Quadro I** – Entrevistas com as professoras

<b>Professora</b>	<b>Data da entrevista</b>	<b>Duração</b>	<b>Devolutiva da transcrição</b>
Keli	09/11/2021	50 minutos	Sim - sem alteração
Cassandra	10/11/2021	1 hora 15 minutos	Sim - sem alteração
Giovana	18/11/2021	1 hora	Sim - sem alteração
Rosângela	14/12/2021	45 minutos	Sim - com alterações
<b>Daniela</b>	<b>11/01/2022</b>	<b>50 minutos</b>	<b>Sim - com alterações</b>

Fonte: Os autores com base nos dados da pesquisa.

Apresentamos, na sequência, as cinco professoras que, por meio de suas falas, visões, vivências e análises, colaboraram com esta pesquisa.

Keli tinha 50 anos na época da entrevista, cursou técnico de contabilidade no Ensino Médio. Ao término da Educação Básica, atuou como inspetora de alunos por volta de 15 anos e, por influência do diretor da escola onde atuava, resolveu cursar Pedagogia. Iniciou o curso no período da manhã, mas o concluiu no período noturno por conta da realização dos estágios. Fez Iniciação Científica e Mestrado em Educação. Iniciou sua carreira como docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede municipal da cidade onde reside. No segundo ano, assumiu a coordenação pedagógica, ficando na função por três anos. Nesse período, foi aprovada no concurso para professora dos anos iniciais do

Ensino Fundamental, deixou a função de coordenação e assumiu salas de aula. Ela permanecia na mesma escola no momento da entrevista.

Cassandra, com 24 anos no momento da entrevista, decidiu ser professora nos anos finais do Ensino Médio, muito influenciada por sua mãe, que também era docente e sempre a incentivou para seguir alguma carreira dentro da educação. Quando se formou, fez o vestibular para o curso de Pedagogia e conseguiu a vaga na modalidade de Educação a Distância. Durante seus anos universitários, trabalhou como estagiária na rede municipal onde reside, adquirindo experiência na Educação Infantil e nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, além dos estágios obrigatórios promovidos durante o curso. Assim que se formou como pedagoga, foi aprovada no concurso público para substituta efetiva, cargo em que permanecia até o momento da entrevista.

Giovana estava com 37 anos, nasceu em Pinhais, Paraná, e, posteriormente, se mudou para a cidade onde residia até o momento em que a entrevista foi realizada. Apesar de possuir muitas lembranças de ser a docência um desejo para sua vida adulta, acabou optando por cursar Instrumentação Cirúrgica, área que também muito lhe chamava atenção. Foi no momento da mudança para o interior do estado de São Paulo que, na falta de campo de trabalho para crescer e desenvolver seus conhecimentos, iniciou sua graduação em Pedagogia, na modalidade semipresencial. Enquanto estudava, trabalhou como estagiária em colégio particular e, após se formar, foi por ele contratada como professora. Passados sete anos de carreira, começou a trabalhar em uma escola da rede do Serviço Social da Indústria (Sesi), onde se mantinha até o momento da entrevista.

Rosângela, professora desde os 21 anos (e com 24 no momento da entrevista), residia no mesmo município onde nasceu e trabalhava. Seu impulso pela docência já era algo marcante no período em que era aluna nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, período em que desejava se tornar professora de Matemática. Entretanto, a experiência com a gravidez mudou seu rumo profissional, escolar e psicológico. A entrevistada – ao entrar em contato com a maternidade, já muito influenciada pela mãe – optou pela graduação em Pedagogia. Nos anos finais de seus estudos universitários, trabalhou como estagiária em uma escola privada, local no qual foi efetivada como professora e que seguia sendo seu local de trabalho até o momento da entrevista.

Daniela nasceu, cresceu e residia, até o momento da entrevista, em uma mesma cidade. No momento da entrevista, estava com 59 anos. Desde seu período como estudante, já se encantava com a hierarquia, o poder e a segurança das figuras docentes presentes em seu contexto educacional. Cursou o magistério e logo se viu empregada dentro da rede particular de ensino, na Educação Infantil. Obteve o primeiro contato com o Ensino Fundamental quando se mudou para o município de São Paulo, em 1990. Oito anos depois, estabilizou-se como educadora em sua cidade natal, posição que,

após passar um período de seis anos como coordenadora pedagógica, ocupava até o momento da entrevista.

Dito isso, na próxima seção, exporemos a análise dos dados.

## **A identidade profissional de docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

A análise foi realizada em uma perspectiva compreensivo-interpretativa, com base em Souza (2014), em três momentos: pré-análise e leitura cruzada, em que se busca a construção do perfil dos entrevistados para, na sequência, apreender marcas singulares; leitura temática, que focaliza temas e a apreensão dos possíveis sentidos que as professoras atribuíram às experiências vividas; e leitura compreensivo-interpretativa, a partir das unidades temáticas. Identificamos e explicitamos aqui três unidades temáticas que emergiram dos dados e são coerentes com os objetivos propostos para a pesquisa:

- A trajetória estudantil e os fatores determinantes para a escolha da docência.
- O início de carreira e a construção do ideário pedagógico.
- Como as professoras se veem como docentes: a singularidade das práticas.

### **A trajetória estudantil e os fatores determinantes para a escolha da docência**

O ambiente escolar é transformador para os que o frequentam. Alunos, professores e demais funcionários constantemente se encontram na posição de aprender, ensinar e relacionar. Com isso, emergem experiências significativas, que marcam a constituição pessoal e profissional desses sujeitos, desde o momento da escolha profissional até a consolidação da carreira docente. Na verdade, esse é um dos propósitos da escola. Segundo Dewey (1967), dentro da dinâmica de aulas, intervalos, entradas e saídas, aprende-se a conviver. É o momento em que a comunicação com o outro se desenvolve, promove forte interação, coloca em contato ideais, economias, etnias e contextos familiares diversos. Dentro desse princípio, a escola assume um papel de “comunidade em miniatura”, em que o fator social está atrelado ao desenvolvimento.

É importante pensar a escola como desenvolvedora de identidades, que transborda da esfera conteudista e pragmática da educação, em que a aprendizagem é focada na apropriação de temas preestabelecidos por órgãos municipais, estaduais e federais, e adentra o campo socioemocional, que, segundo Motta e Romani (2019), envolve a prática de habilidades voltadas ao coletivo, aprimora as relações interpessoais e as coloca como fator primordial para exercer papéis dentro da sociedade. Ao assumir o papel de transformadora, a escola deixa marcas em todos que por lá passam. E cada

professor, diretor, coordenador e demais profissionais da educação tiveram ou têm sua experiência singular no papel de aluno, que os trouxe para perto da docência em algum momento.

A leitura atenta das entrevistas possibilitou-nos identificar três momentos que foram marcantes para a escolha da docência: a experiência como estudantes, o papel da escola nessa escolha e o acesso ao curso de Pedagogia.

#### A experiência com professores durante a escolarização básica

As narrativas permitem que um amplo campo de percepções e sentidos sejam produzidos. Dentro das vivências de cada ser humano, é possível perceber os traços e contornos que o levam a ser quem é. Existir significa possuir seu próprio pensamento, singular. É essa individualidade que arquiteta cada tomada de decisão, cada passo dado. No âmbito educacional, pode ser a linha condutora de cada professor.

Ser docente implica a integração de diversas percepções dentro da didática em sala de aula. Para Marcelo (2009), a identidade profissional na docência é instável, não apresenta um padrão comportamental ou físico. Professoras possuem vivências diversas e únicas, com pontos de vista singulares e, portanto, conduzem seu trabalho de diferentes maneiras. Seus processos de formação são distintos e envolvem relações familiares, acadêmicas e socioeconômicas, antes de se tornarem docentes. É preciso escutar as pedagogas acerca de suas motivações: como foi optar pela docência, como se deram suas diferentes formações e como estas influenciam seu trabalho atualmente.

É fundamental compreendermos, por meio de suas narrativas, as falas das próprias docentes, suas trajetórias na linha do tempo, os sentidos produzidos em cada momento da escolarização e como o ideário de educação de cada uma foi se constituindo. Nesse sentido, “[...] o estudo biográfico, porque apela à reflexão e resulta de uma tomada de consciência, dá origem a um material de investigação que é já o resultado de uma análise” (Dominicé, 2010, p. 87). Assim, o período de escolarização pode ser determinante para a constituição da identidade profissional de cada professora, para entender a forma como elas chegaram a ser o que são hoje e como as marcas que ficaram dos diferentes períodos de escolarização interferem no seu modo de conceber a educação e as relações com os alunos. Entre os aspectos pertinentes à escolarização, destacam-se as lembranças de seus professores.

Contudo, nem todas as professoras entrevistadas trouxeram lembranças de docentes que foram marcantes em suas trajetórias. Rosângela, por exemplo, não citou nomes, mas se lembrou da relação estabelecida com suas professoras: “[...] consigo pensar nas várias professoras que passavam por

*mim e minha turma, uma mais brava, outra mais amorosa. Recordo que, quando essa mais brava entrava no ambiente, todos se calavam e só dava para ouvir o barulho do ventilador, além das outras salas”<sup>4</sup>.*

As lembranças do cuidado e da amorosidade de professores também foram citadas por Giovana, que também se lembrou de uma professora que foi marcante. Assim ela narrou sobre sua Educação Infantil: “No pré, além de ser um período de muito carinho que os docentes têm, de muito zelo, tive uma professora que me marcou bastante, que se chamava Teresinha”. E complementou, quanto ao Ensino Fundamental: “O que eu tenho mais como lembrança nesse período era o fato de os professores terem bastante carinho, mas com uma personalidade um pouco mais rígida [...], não se pensava na autonomia do aluno”.

Keli e Daniela lembraram-se de professoras marcantes. Para Keli, “[...] a dona Rosa. Ela era uma das professoras que gostavam de conversar com a gente, mas sempre apontando um caminho assim: todo mundo tinha que fazer igual”; e para Daniela: “Dona Luzia era muito séria e não tolerava gracinhas ou brincadeiras. Todos tinham um respeito muito grande por ela e eu a admirava. Naquele momento, decidi que queria ser igual a ela. Ela foi um exemplo para mim”.

Ao rememorar sua própria trajetória, a pedagoga logra um material autobiográfico, que permeia suas idas e vindas dentro da sala de aula, relembra o período em que era estudante e retoma seus primeiros ideais dentro da Pedagogia, o seu “professor ideal” ou as características de um professor marcante. Como afirma Dominicé (2010, p. 87):

As pessoas citadas são frequentemente as que exerceram influência no decurso da existência [...]. São evocadas à medida que participam num momento importante do percurso de vida [...]. Aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda. Na narrativa biográfica, todos os que são citados fazem parte do processo de formação.

Mesmo quando a depoente não se lembra do nome, mas daquilo que foi marcante em seus professores, isso deixa influência na constituição da identidade: o afeto, o zelo, a rigidez, o colocar-se à escuta do aluno ou tornar-se um exemplo como docente. A entrevista narrativa tem o potencial de incentivar o entrevistado a ressaltar detalhes, dinâmicas e contextos que envolveram a época de estudante. Essas narrativas, dentro do exercício da reflexão de pedagogos acerca de suas próprias jornadas, levantam diversas questões importantes para entendermos como as professoras em atividade percebem seu próprio contexto profissional.

---

<sup>4</sup> Usaremos itálico para registrar as falas das professoras. Os grifos (sublinhados) são para realçar aquilo que se destacou nas falas e entendemos ter influenciado em sua constituição profissional, conforme analisaremos posteriormente.

## O papel da escola na escolha da carreira docente

Ao analisarmos os diferentes contextos que cada uma das professoras entrevistadas vivenciou como aluna, foi possível identificarmos semelhanças em sua experiência dentro das instituições escolares. Todas as entrevistadas já demonstraram certo interesse pela docência quando caminhavam pelos corredores das escolas como estudantes. É um fator de extrema importância, pois ressalta que esse ambiente é, de certa forma, convidativo para alguns. Segundo Marcelo (2009, p. 111), é preciso perceber que “[...] a escola não é a principal fonte de aquisição de conhecimento, ela está se convertendo em instituição fundamental na socialização da população jovem”. Com efeito, Giovana destacou a importância das interações, não como intencionalidade educativa, mas por contingências da carência de material: *“Existiam poucos livros, então geralmente os alunos sentavam-se em duplas ou grupos, o que acabava gerando interações coletivas, por conta dessa falta de material”*. Essas interações deixam marcas e se convertem em valor pedagógico, como afirmou Rosângela: *“Era uma escola que trabalhava bastante o coletivo, sempre com atividades em grupo, o que me fez criar várias amizades, algumas que duram até hoje”*.

Nas falas das entrevistadas, constatamos um consenso: a visão da experiência estudantil como transformadora. Foi possível percebermos como todas elas se dirigem com muito respeito à figura da instituição escolar que frequentaram, em discursos carregados de sentimentalidade e proximidade. Para algumas, o respeito pela autoridade do professor era uma das características do período, o que, na opinião delas, deixou de ser tão marcante, como narrou Giovana: *“Nós [estudantes] víamos que se tinha uma autoridade maior do professor nesse tempo. Cultivava-se um respeito maior, por parte dos alunos, e uma parceria por parte da família, na questão de ter uma cobrança dentro de casa [...]. Assim, penso que a família ocupava um lugar mais rígido em relação aos tempos atuais”*.

Entretanto, nas narrativas, os contextos e as relações dentro das escolas apresentaram divergências. As docentes que fizeram seus estudos obrigatórios entre as décadas de 1970 e 1980 construíram um modelo de instituição clássico: a figura do professor como detentor do conhecimento, completo e exemplar. Elas narraram como a educação era voltada à transmissão de conteúdos, com práticas tecnicistas, como afirmou Keli: *“As aulas de educação física, só jogávamos e corríamos. Nas outras disciplinas, trabalhávamos muito com livros, muitos livros, e cópias e muitas cópias”*. Esse conceito de escola vai ao encontro do que dizem Luiza Neto e Santos (2017, p. 565) ao considerarem que muitos colégios “[...] voltam sua atenção exclusivamente para indicadores específicos de aprendizagem, treinando as crianças e adolescentes para passar em provas, vestibulares ou concursos”. Inseridas nesse contexto escolar, duas das professoras encontraram, justamente na educação mecanizada, treinada para ensinar somente os conteúdos obrigatórios e previstos em documentos, a vontade de lecionar.

As outras três profissionais que cursaram a vida escolar entre os anos de 1990 e de 2000 mostraram outra dinâmica dentro de suas experiências como estudantes. Para elas, a interação com professores que promoviam discussões em que os alunos eram ativos na aprendizagem foi fundamental para despertar o interesse pela Pedagogia. Uma escola visando à formação do cidadão, como narrou Cassandra:

*Era uma escola bastante exigente e era um ensino com um foco que não era apenas para o pedagógico, mas sim para a formação do cidadão como um todo. A escola nos ensinava a pensar e entender o mundo onde vivemos e essa questão foi bastante marcante para mim, porque abriu minha cabeça em muitos sentidos e teve grande importância no processo de escolha do meu curso na faculdade.*

Além dessa dinâmica escolar, a figura do professor mediador, que guia – com os jovens – o caminho para o conhecimento, trazendo apontamentos e construindo relações com fatos do cotidiano, exemplificando temas que conversam com a geração desses alunos, também foi essencial para que elas seguissem na trilha da educação.

Assim sendo, foi possível constatar que, no contexto de jovens que desejam se tornar professores, a instituição escolar apresenta um forte papel, muitas vezes positivo, em que cada um possui intensas ligações emocionais com o local onde cursou o ensino básico. A relação hierárquica entre discente e docente também influencia a decisão sobre a carreira. Para algumas entrevistadas, a figura do educador como o centro da sala de aula e o poder do ensino centrado em suas mãos era algo a desejar; para outras, a vontade revelou-se pela aproximação de todos dentro da sala de aula, onde estudantes e mestres ensinam e aprendem juntos.

#### O acesso ao curso de Pedagogia

O que leva uma jovem a escolher um curso de Pedagogia? Freire (1996, p. 29) defende que “[...] há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança”. A esperança mencionada pelo autor se encontra presente na procura das pedagogas entrevistadas durante a tomada de decisão para cursar pedagogia, mas em diferentes contornos.

Ao analisarmos as motivações que levaram tais professoras à universidade e ao curso de Pedagogia, foi possível percebermos que a esperança e o anseio por diferentes sonhos se tornam a principal motivação para tal. Isso se deu por meio dos diversos contextos sociais que cercaram cada uma das entrevistadas e interferiram no seu meio emocional, educacional e econômico, pois, mediante as oportunidades de relações, ensino e aquisições que lhes foram oferecidas durante suas formações como pessoas, dissemelhantes fatores as trouxeram para o campo da educação.

Nem todas tinham a docência como primeira opção. Giovana, por exemplo, fez instrumentação cirúrgica e atuou em hospitais, visto que precisava trabalhar e, segundo ela, o discurso da desvalorização da profissão docente e os baixos salários desmobilizaram seu desejo da docência. Embora o sonho tenha permanecido, ela só conseguiu ingressar na Pedagogia algum tempo depois, já casada. Rosângela tinha o sonho de ser professora de Matemática, ainda que não visse possibilidades na cidade onde morava; no entanto, o sonho foi interrompido pois ficou grávida no 2º ano do Ensino Médio. A maternidade reacendeu o sonho da docência, e ela optou pelo curso de Pedagogia, na modalidade a distância. Cassandra, por sua vez, passou no vestibular de História, mas, sem condições de cursar por não ter bolsa, acabou optando por Pedagogia quando descobriu a possibilidade de estágio com alunos deficientes. Keli iniciou Administração, mas abandonou o curso por não se identificar com ele. Depois de alguns anos atuando como inspetora de alunos, foi incentivada pelo diretor da escola onde atuava a cursar Pedagogia. Daniela, diferentemente das demais, foi a única que iniciou o curso de Magistério, em nível de Ensino Médio (ou 2º grau profissionalizante, como era na época).

Constatamos, nesse grupo, ao considerarmos as mulheres que cresceram e se formaram dentro de um contexto econômico menos favorecido, que existe um forte consenso em trazer sensibilidade e afeto à sala de aula. Freire (1996, p. 20), ao refletir sobre o assunto dentro da formação de pedagogos, afirma: “Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação”.

A afetividade é algo significativo aos professores e alunos, de tal forma que foram justamente as boas memórias ligadas ao convívio na escola um dos grandes fatores para a decisão de tornarem-se docentes. Portanto, constatamos que esse afeto é necessário para a formação de novos educadores, principalmente aos que vêm de contextos menos favorecidos economicamente.

A questão da afetividade também se fez presente no contexto universitário das entrevistadas, pois muitas consolidaram o desejo de ser professoras após o contato com o trabalho dentro das escolas, por meio de estágios remunerados e/ou obrigatórios. Daniela, por exemplo, ao narrar sobre o curso de Magistério, afirmou: “O magistério foi um período de muito aprendizado para mim. Lá a gente realmente aprendia o que era estar numa sala de aula”. Keli, por ter ficado um período longo sem estudar, teve dificuldades no começo, mas se encontrou no curso: “Eu adorava o curso, gostava, ele me despertou. Eu era muito curiosa com as coisas do curso. [...] eu percebo hoje que me despertou, mas na época do curso de Pedagogia eu sofria muito, porque fazia muito tempo que eu não escrevia, que eu não pensava sobre estudos, textos acadêmicos”. Cassandra se identificou com o estágio acompanhando alunos deficientes: “Esse estágio foi essencial na minha formação. Foram dois anos onde eu consegui acompanhar de perto as

vivências do professor e como aplicar na prática os conhecimentos teóricos que estava adquirindo na faculdade”. Rosângela também se encontrou com a profissão no estágio, acompanhando aluno especial: “E amei, esta fase me abriu muitos caminhos para desenvolver minha paciência, resiliência, cobrança e outros aspectos que tive que apresentar para conseguir desenvolver este estudante junto à professora”. Giovana iniciou sua atuação na escola como bibliotecária enquanto cursava Pedagogia, mas sempre surgia a oportunidade de entrar em sala de aula quando faltava algum professor: “[...] a diretora da escola foi me moldando como docente, me dando dicas e apoio, praticamente uma mãezona. Depois que entrei na sala para substituir, foi o momento em que a vontade em lecionar aumentou ainda mais”.

É evidente que, ao entrar nos prédios escolares para exercer a função de estagiário, monitor, auxiliar ou docente, vê-se como é a prática educacional efetiva, no seu funcionamento rotineiro: as relações entre discentes, docentes e demais funcionários; a organização das salas de aula, onde cada educador desenvolve sua prática, fortemente atrelada ao ideário de educação presente em sua identidade profissional e ao contexto social onde os jovens estão inseridos, representados por eles e também pela comunidade que cerca os muros do colégio.

Desse modo, a prática educacional vinculada às vivências universitárias só aumentou o interesse em lecionar. Todavia, é importante ressaltarmos que, mesmo realizando o ato de ensinar, as futuras professoras também aprenderam. Para Freire (1996, p. 43, grifo do autor), o movimento conjunto entre instruir e ser instruído é necessário, pois “[...] somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele”. Por meio da compreensão do outro, cria-se uma bagagem de vivências e saberes em contato com as crianças.

Em síntese, a prática universitária aliada ao trabalho nas escolas trouxe às entrevistadas novas formas ao “modelo” de professora ideal, promovendo um ganho de experiências profissionais e teóricas, integrando o que se estuda na universidade com o contexto das salas de aula.

### **O início de carreira e a construção do ideário pedagógico**

A formação acadêmica em um curso de Magistério ou Pedagogia gerou importantes contribuições para a construção do ideário pedagógico das professoras. No entanto, há de considerarmos que

[...] os aspirantes a professores não são “vasos vazios” quando chegam a uma instituição de formação inicial docente. Já têm ideias e crenças fortemente estabelecidas sobre o que é ensinar e aprender. [...] as crenças influem na forma como os professores aprendem; e, em segundo lugar, as crenças influem nos processos de mudança que os professores possam tentar (MARCELO, 2009, p. 116).

Essa formação foi suficiente para dar segurança às professoras em seu início de carreira? Como elas enfrentaram os desafios postos pela realidade escolar? Escutar as docentes possibilitou constatar como os diferentes contextos constituíram suas identidades profissionais.

Com o fim da graduação, a pedagoga encontra-se cheia de percepções, vontades e experiências pessoais para com a educação. Entretanto, é com o exercício efetivo do cargo docente que ela vai construindo sua identidade profissional, o que seria a imagem de uma “professora ideal”, e depreende se irá alcançá-la ou não. Ressaltamos, então, a necessidade de conceber o ato de ensinar como revolucionário, que transforma o aluno. Para Freire (1996, p. 14), “[...] percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo”.

Esse desejo transformador da educação é perceptível nas narrativas das professoras. No entanto, muitos foram os percalços no início da carreira, quando elas assumiram, de fato, uma sala de aula. Os desafios foram diferentes. Keli, por exemplo, viveu experiências variadas e, como professora eventual, assumiu salas em diferentes escolas – algumas acolhedoras:

*Fui trabalhar em várias escolas e, graças a Deus, peguei professoras que me acolheram bem e foi muito bom isso. [...] na rede municipal a gente tem um padrão, mas mesmo assim, cada escola é uma escola. [...]. Eu via professoras trabalhando de uma forma que não era condizente com as coisas que eu lia e estudava, e professoras que estavam de acordo. Foi aí que eu comecei a aprender e descartar algumas coisas, a pegar para mim coisas que eu achava que iam me ajudar, porque na verdade tudo ajuda, positivo ou negativo.*

Daniela, depois de quatro anos atuando na Educação Infantil, assumiu como efetiva uma turma de anos iniciais na rede estadual, em escola da periferia. Ela assim relatou: “As crianças eram bastante carentes e, no começo, fiquei impressionada com as histórias que ouvia. Mas, pense numa escola boa de trabalhar! Tinha uma boa equipe, colegas parceiros, as crianças eram amorosas e tinham força de vontade em aprender”. Cassandra contou-nos das três escolas em que atuou, desde que ingressou na docência em 2019. Na primeira delas, o desafio era ser “[...] a professora mais nova da escola, tanto de idade como de experiência, e já conhecia a maioria dos professores de lá. Então, queria me sentir integrada e mostrar o meu melhor”. Em 2020, foi para outra escola, enfrentou várias dificuldades, tanto decorrentes da heterogeneidade da turma de 2º ano, com três alunos de inclusão e diferentes níveis de alfabetização, quanto em função da situação instalada no período de pandemia. Em 2021, foi para uma escola de zona rural, e outros desafios surgiram: as aulas continuaram remotas até o início do 2º semestre, e as crianças do 3º ano sem recursos para acompanhamento das aulas. Entretanto, com a volta do trabalho presencial, ela avaliou que conseguiu recuperar parte do tempo que as crianças ficaram fora da escola.

Rosângela e Giovana não relataram grandes dificuldades, visto que iniciaram na docência em escolas privadas, ainda como estagiárias, e foram adquirindo segurança para o trabalho.

Identificamos, nas narrativas das professoras, as preocupações próprias do início da docência com sua imagem profissional para os olhos dos colegas de trabalho. É possível refletirmos no que concerne à importância do apoio pedagógico, como afirmam Fortes e Nacarato (2020, p. 5):

Não estamos falando de um personagem que “faz de conta que é professor” e que assim aplica uma “atividadezinha” para completar a cena; falamos de um profissional que entra em sala e conduz uma turma, tendo como objetivo contribuir com o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. E que precisa de apoio para, pouco a pouco, sentir-se seguro e efetivamente profissionalizar-se, o que demanda tempo, empenho e aprendizado.

É evidente que, com tantas questões levantadas nos primeiros momentos do trabalho docente, as professoras entrevistadas desenvolveram modos de gerir suas salas de aula e construir as relações interpessoais na escola. Portanto, para as entrevistadas, a figura do educador apresentou significativas transformações logo nos primeiros anos de exercício da profissão, confirmando o pensamento de Fortes e Nacarato (2020), que sintetizam esse conceito como coletivo, moldado a partir das experiências conjuntas vividas na escola como um todo, envolvendo, além das próprias professoras, alunos, equipe gestora e comunidade.

Nesse movimento de constituição da identidade profissional, as professoras foram construindo seus ideários pedagógicos, alguns reproduzidos dos tempos de estudantes, outros construídos no exercício da docência. A professora Daniela, com maior tempo de docência, foi a que mais nos revelou ser muito influenciada pelo seu tempo de estudante:

*Para mim, o professor deve ser o centro da sala de aula, o líder. Existe uma hierarquia e ela deve ser respeitada. Por isso as crianças de hoje em dia estão da forma como estão, porque não são impostos limites a elas. O professor ensina e a criança aprende. Dessa forma, cada um cumpre sua função dentro da escola, sem inversão de papéis. [...]. Acho que na escola se aprende a ler, escrever, contar, entre outras coisas.*

Keli, também por ter frequentado a escola quando o ensino era mais tecnicista, fez, igualmente, comparação com o contexto atual: “Também penso que isso fez perder um pouco do respeito que se tinha pela escola. Da imagem, da figura da escola, do professor, da hierarquia que era muito importante porque hoje falta muito isso”. No entanto, ela revela um olhar mais acolhedor, ao dialogar com seus alunos – talvez como herança do modo como sua professora de destaque a marcou por gostar de conversar com os alunos. Assim, ela se mostra atenta a eles, procura conhecê-los, bem como inteirar-se dos problemas que enfrentam na família – se são castigados, se têm se alimentado. Enfim, diz ela, os professores têm outras funções que não tinham antes e que ocupam espaço na atividade de sala de aula.

A professora Giovana, que nos relatou o quanto trabalhar em grupo quando estudante era importante para ela, usa essa mesma estratégia como professora:

*Nunca gostei de deixar as crianças muito separadas, sempre preferi trabalhar em grupos, pois, para mim, a troca entre os estudantes é fundamental. [...]. A interação forma alunos com mais autonomia para formar conhecimentos, questões. Como desenvolvi esse pensamento, nunca fui daquela professora muito expositiva. Não foi desse jeito que fui moldada como aluna.*

Rosângela se descreveu como uma professora amorosa e coloca ênfase na importância da afetividade: “Acredito bastante no poder da afetividade para criar uma boa relação com alunos, funcionários e pais. Então, sempre procuro ser o mais simpática possível”.

Cassandra trouxe um olhar mais amplo para a educação, indo além do pedagógico. “Deve-se educar a criança no sentido social, cultural, como cidadão e ser pensante. Isso que é mais gratificante, ver que o aluno aprendeu a pensar. [...]. A Educação deve ser para a vida”.

As narrativas das professoras revelam-nos que o ideário pedagógico foi se constituindo nas suas vivências como estudantes ou como docentes. Suas narrativas trazem marcas como: a autoridade do professor; o professor como centro do processo educativo; a sensibilidade para se colocar à escuta dos alunos; a compreensão do papel das interações e do outro no processo de aprendizagem; o despertar do pensamento crítico dos alunos; e a afetividade e a boa relação professor-aluno para garantias de aprendizagem. São marcas que interferem no modo como conduzem suas práticas pedagógicas.

Algumas de suas concepções aproximam-se das ideias de Libâneo (1985), de que a concretização das condições do trabalho docente não pode reduzir-se ao pedagógico, visto que a escola cumpre funções que lhe são dadas em cada momento histórico, determinadas pelos “[...] condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc.” (Libâneo, 1985, p. 3).

Essas professoras se formaram em diferentes momentos da educação brasileira e iniciaram suas carreiras em períodos diferentes. Portanto, foram se apropriando dos diferentes discursos que circulam nas escolas e nas universidades onde estudaram e agora exercem a docência. É perceptível o choque de realidade daquelas com maior tempo de docência, quando comparam os tempos de estudante ou início de carreira com os tempos atuais – evidentemente, a sociedade mudou, os alunos mudaram e, por conseguinte, é necessário compreender os condicionantes sociopolíticos de cada momento, como afirma Libâneo (1985).

## **Como as professoras se veem como docentes: a singularidade das práticas**

As entrevistas narrativas realizadas com as cinco pedagogas tinham, no roteiro final, uma questão voltada à autorreflexão: “Como você se vê no papel de professora?”. As reflexões pessoais no ato de narrar trazem elementos que atravessam a carreira docente e, dessa forma, promovem uma síntese de como as próprias educadoras se percebem no âmbito da profissão.

Keli, ao ser questionada sobre o assunto, descreveu-se como “[...] *uma profissional que gosta do que faz. [...] Como docente, ainda não me vejo pronta, de falar que sou uma professora que sei fazer qualquer coisa... não. Mas eu tenho que correr atrás*”. Nessa fala da pedagoga, percebe-se um íntegro posicionamento de que o docente não é algo pronto, acabado, está sempre aprendendo – pelos estudos, pelos projetos de formação dos quais participa e pelas interações dentro e fora da sala de aula. Para Freire (1996, p. 17), ensinar requer a disposição de aceitar as novidades, que se dão em diversas questões presentes em cada geração de alunos, o que torna mutável a figura do professor.

Nessa mesma linha de raciocínio, Cassandra, com alguns anos de experiência em sala de aula, disse: “Penso que ainda sou uma professora *inexperiente em diversos aspectos. [...] Porém, me defino como uma professora que tem vontade de fazer sempre o melhor pelas crianças*”. Esta não deveria ser a principal fonte de busca do aprimoramento intelectual de um educador? Buscar atualizar-se nas atuais tecnologias, tendências, conhecimentos e, principalmente, na dinâmica das novas gerações de alunos é de extrema necessidade ao pedagogo que procura se conectar com seus estudantes.

A propósito, Giovana, ao enfatizar: “*Hoje, eu sou realizada. Não completamente, pois ainda preciso continuar buscando e crescendo dentro da área*”, vai ao encontro das ideias de Marcelo (2009, p. 112): “A identidade profissional não é uma identidade estável, inerente ou fixa. É resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar”.

Essas professoras assumem sua inconclusão, seu inacabamento, conforme diz Freire (1996, p. 50): “O inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”. Considerando as constantes mutações da sociedade e da escola, ter consciência do inacabamento é peça fundamental para a constituição profissional dos professores.

Outra questão fundamental na construção da figura docente, a importância da afetividade na ação docente, foi levantada por Rosângela, ao analisar a si própria como “[...] *uma professora muito amorosa: amo meu trabalho, amo meus alunos e amo a escola como um todo. Acredito bastante no poder da afetividade*”. Para a entrevistada, o afeto é um fator que conduz sua didática, acredita nele como o fator transformador presente na escola. Essa fala nos remete novamente ao pensamento de Freire (1996, p.

72): “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria”.

Foi possível percebermos que nem todas as professoras comungam do mesmo ideário da educação libertadora e afetiva. Daniela, ao refletir sobre sua identidade profissional, apontou: “[...] *me definiria como uma professora que tem bastante experiência e sabe o que é melhor para seus alunos*”. A visão da docente como o centro da sala de aula é recorrente em muitos contextos escolares, em professores que pouco abrem mão do autoritarismo com seus estudantes, confundindo-o com autoridade. Freire (1996, p. 105) reflete que não é significativo fornecer apenas liberdade, pois “[...] a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada”.

Não é preciso fazer da liberdade emancipação total. Entretanto, ao analisarmos as considerações de Daniela, que completou sua análise dizendo: “*Também penso que um professor deve se impor e se dar ao respeito. [...]. O educador deve ser sério, íntegro. [...]. O docente também deve ser exigente, pelo bem do aluno*”, percebe-se maior interesse em permanecer com o “poder” da autoridade nas próprias mãos, privando-se, muitas vezes, de criar relações de afeto e respeito mútuo entre professor e alunos.

Em suma, as narrativas revelam a diversidade de pensamentos, ideários e hábitos presentes nos discursos das professoras. Tal diversidade decorre de alguns fatores: o contexto social em que cada uma delas se formou como pessoa, suas oportunidades de acesso à educação, vivências e experiências dentro e fora da sala de aula, além de ideários acerca do que é mais relevante para a didática de um professor. Assim se revelam diferentes identidades profissionais, diferentes práticas pedagógicas e diferentes percepções da própria carreira docente.

## **Para concluir**

Neste texto, propusemo-nos a analisar a trajetória profissional de cinco professoras pedagogas que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a forma como as experiências vividas e narradas foram constitutivas de suas identidades profissionais e seus ideários pedagógicos. São professoras que nasceram, estudaram e iniciaram a docência em diferentes períodos e, portanto, trazem em suas trajetórias as condicionantes socioculturais desses períodos diversos.

Os resultados corroboram outros estudos tomados como referência (Fortes; Nacarato, 2020; Freire, 1994, 1996; Marcelo, 2009) no que diz respeito ao modo como a Educação Básica deixa marcas na constituição identitária dos professores e como essas marcas refletem no ideário pedagógico, em sua concepção de ensino e de aprendizagem dos alunos. Ao longo da trajetória de formação, as pessoas

que foram referência são lembradas, sejam pessoas da família – no caso desta pesquisa, identificamos como a presença da mãe foi marcante em algumas professoras –, sejam professores durante o período da Educação Básica. Como afirma Dominicé (2010), as pessoas lembradas no momento da narrativa são aquelas que trouxeram contribuições para a constituição do depoente. As marcas de autoridade ou de afetividade, de acolhimento e escuta aos alunos, vividas durante a escolarização, são lembradas no ato de narrar, e a análise traz indícios do quanto elas influenciam as práticas atuais das professoras.

A docência não foi a primeira opção profissional de quatro das professoras, mas todas acabaram aderindo à profissão durante o curso de Pedagogia, principalmente quando retornaram à escola como estagiárias ou docentes. Atualmente, assumem-se como professoras comprometidas com o ensino e a aprendizagem das crianças.

Elas narraram os desafios do início da carreira, alguns decorrentes da própria inexperiência diante de uma sala de aula, mas também destacaram o acolhimento dos pares nas escolas onde ingressaram. Entretanto, ao longo dos primeiros anos, elas foram construindo suas práticas singulares. Assumiram-se como professoras em constante processo de formação.

Por fim, esta pesquisa contribuiu para reforçar nossa crença sobre a importância da entrevista narrativa como fonte de produção de dados: as professoras, ao sentirem-se confiantes e respeitadas no ato da entrevista, puderam narrar suas trajetórias, apresentar detalhes que foram marcantes. Narrar a própria trajetória possibilitou às professoras a atribuição de sentidos sobre o vivido. Também defendemos a importância da devolutiva das transcrições aos entrevistados, tanto do ponto de vista da ética na pesquisa quanto da possibilidade de representar mais um momento de reflexão do vivido no ato de leitura da própria narrativa.

## Referências

- DEWEY, J. **Vida e Educação**. Tradução: Anísio Teixeira. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.
- DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-95.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FORTES, F. A. M.; NACARATO, A. M. As tensões do início da carreira docente. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, p. 1-17, 2020. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.32069>
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 27, p. 1-21, e-22225.011, 2024.  
Disponível em <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 90-113.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

LUIZA NETO, I.; SANTOS, H. B. dos. Investigação das memórias escolares de estudantes universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 561-571, set./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111110>

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 12 jun. 2021.

MOTTA, P. C.; ROMANI, P. F. A educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar: uma revisão de literatura. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 49, p. 49-56, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20190018>

SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644411344>

THOMPSON, A. A relação entre concepções de matemática e de ensino de matemática de professores na prática pedagógica. **Zetetiké**, Campinas, v. 5, n. 8, p. 11-44, jul./dez. 1997. DOI: <https://doi.org/10.20396/zet.v5i8.8646846>

Recebido: 04/08/2023

Aceito: 13/01/2024

Received: 08/04/2023

Accepted: 01/13/2024

Recibido: 04/08/2023

Aceptado: 13/01/2024

