



**Dossiê: Experiências instituintes de pesquisa e formação docente:  
diálogos latino-americanos**

**A Constituição da Identidade Docente na Inserção Profissional: Narrativas como espaços  
de escuta e pertencimento**

*The Constitution of Teacher Identity in Professional Insertion: Narratives as spaces of listening  
and belonging*

Gislaine Cristhiane Berri de Sousa  
**Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)**  
Gaspar-SC

Silvia Zimmermann Pereira Guesser

Zenira Maria Malacarne Signori

Márcia de Sousa Hobold

**Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)**  
Florianópolis; Blumenau; Florianópolis-Brasil

**Resumo**

Neste artigo, buscamos compreender como as narrativas (auto)biográficas orais e escritas contribuem para a constituição identitária de professores/as em situação de inserção profissional docente. Participaram da pesquisa-formação via indução 17 professores/as com atuação em Redes Municipais de Ensino divididos/as em dois grupos: um dos municípios de Florianópolis e de Antônio Carlos e um de Gaspar. Concluímos que a inserção profissional docente é impactada pelas relações construídas ao longo da vida, pelo processo formativo e pelas políticas educacionais. A abordagem metodológica de pesquisa-formação, constituída por um momento de partilhas e trocas em grupo, possibilita que os/as professores/as consigam se espelhar e se reconhecer enquanto iguais e diferentes, caracterizando um caminho potente para o reconhecimento e a favor da constituição da identidade docente.

**Palavras-chave:** Constituição da identidade profissional docente; Inserção profissional; narrativas (auto)biográficas.

**Abstract**

In this article, we aim to understand how the oral and written (self)biographical narratives contribute to the identity formation of teachers in the early stages of their professional teaching careers. Participated in the research-training approach via induction seventeen teachers all working in the Municipal Education Systems organized into two groups: one of the municipalities of Florianópolis and Antônio Carlos and one of Gaspar. We concluded that the teacher's professional insertion is impacted by the relationships built throughout life, the training-process, and educational policies. The methodological approach of research-training, consisting of a moment of sharing and exchange in groups, enabled teachers to reflect and recognize themselves as equal and different, constituting a powerful path for recognition and in favor of the constitution of professional teaching identity.

**Keywords:** Constitution of the professional teaching identity; Professional insertion; (auto)biographical narratives.

## **Introdução**

As políticas de formação inicial e continuada de professores/as no Brasil têm sido formuladas a partir das prioridades econômicas e colocadas em prática por meio de propostas de regulação e de controle do trabalho docente (Simionato; Hobold, 2021; Cruz; Farias; Hobold, 2024), situação que nos leva à reflexão a respeito da inserção de novos profissionais nas escolas brasileiras. Inserção essa que, para Nóvoa (2023, p. 3), é marcada pela transição de estudante de licenciatura à docência — o “período entre-dois”.

Nesse cenário, ainda com incipiente produção que trate da realidade brasileira acerca da inserção profissional docente (Cruz; Costa; Paiva; Abreu, 2022), pesquisadores/as de universidades públicas de três regiões do país<sup>1</sup> desenvolvem uma pesquisa-formação via indução com professores/as em início de carreira<sup>2</sup>.

Cruz, Farias e Hobold (2020) defendem a indução docente como processo de acompanhamento do/a professor/a no período de entrada na profissão. Afirmam, também, que se trata de “[...] um construto que reconhece e defende a necessidade de que eles tenham espaço de formação, acolhimento e acompanhamento de sua atuação profissional” (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 6-7). Nesse sentido, a indução docente, pela via da pesquisa-formação com professores/as em início de carreira, traduz-se em estar junto e fazer-se presença durante o caminho, por meio da escuta, das trocas, das narrativas (auto)biográficas e suas análises.

A pesquisa interinstitucional aqui apresentada desenvolveu-se em seis eixos analíticos: i) saberes-fazeres dos/as professores/as iniciantes; ii) disposição dos/as participantes para narrar experiências, escutar e refletir; iii) entrada na escola como professor/a; iv) desafios e dificuldades do início da docência; v) estratégias de superação e vi) indução pela via da pesquisa-formação. Ao observarmos o período inicial da carreira docente, objetivamos compreender, a partir da pesquisa-formação via indução, como as narrativas (auto)biográficas coletivas — orais e escritas — contribuem para a constituição identitária de professores/as em situação de inserção profissional docente. Para isso, apoiamos-nos teórica e metodologicamente quanto a professores/as iniciantes em Huberman (2000); a constituição identitária de professores/as em Gati (2003), Lopes (2007) e Nóvoa (2013), a inserção e indução docente em Cruz, Farias e Hobold (2020, 2024) e à narrativa (auto)biográfica em Delory-Momberger (2016), que se traduz em pesquisa-formação (Josso, 2006, 2007).

Cumpra esclarecer, de antemão, que compreendemos a pesquisa-formação como procedimento de pesquisa sob o qual os/as participantes no processo partilham experiências de vida e profissional. Procedimento esse que se inscreve como alternativa teórica-metodológica capaz de romper com a ideia de produção de saberes para circunscrever e/ou resultar na racionalidade prática. A pesquisa-formação, fundamentada nos estudos de Josso (2006, 2007), apresenta-se como atividade de pesquisa que contribui para a formação de todos/as os/as participantes a partir das narrativas (auto)biográficas que favorecem, ao sujeito, compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem, o que, de certa forma, enfoca a questão da identidade (Josso, 2007).

Nesse contexto, produzir pesquisas com professores/as pela via da narrativa (auto)biográfica vem se apresentando como importante construto metodológico que valoriza as experiências de vida e profissional dos/as professores/as. O ecoar das vozes desses sujeitos, com a mediação atenta e cuidadosa dos/as pesquisadores/as que os ouvem, mas também se colocam na posição de participantes — sem hierarquia de falas —, vincula experiências e tem se mostrado profícuo e formativo.

Ao considerar as narrativas (auto)biográficas e a capacidade do sujeito de agir sobre si e sobre determinações de sua existência (Delory-Momberger, 2016), a pesquisa-formação se apresenta, portanto, como importante procedimento de formação, conhecimento e aprendizagem no desenvolvimento profissional docente. Um processo que permite ao/a pesquisador/a “[...] olhar com mais relevo para as/os professoras/es em início de carreira, no esforço de compreender a especificidade dessa fase e desenvolver apoio formativo condizente” (Cruz; Farias; Hobold, 2024, p. 2).

Ao concluir a formação inicial e inserir-se na docência, professores/as geralmente enfrentam um choque de realidade (Huberman, 2000) ao lidar com a complexidade da sala de aula, a diversidade dos/as estudantes e as exigências burocráticas institucionais. Devido a isso, Huberman (2000) entende a primeira fase do ciclo da carreira docente (de um a três anos) como período de sobrevivência, de descoberta e de exploração. O período de sobrevivência é denominado pelo autor como o "choque com o real" — quando o/a professor/a iniciante chega à escola com expectativas geralmente distantes da realidade escolar. Nessa direção, inferimos que a inserção profissional docente se refere ao processo pelo qual os/as professores/as ingressam na carreira e enfrentam os desafios e as dinâmicas do ambiente

escolar. Um período que é marcado por transformações significativas, exigindo do/a professor/a não apenas domínio do conteúdo, mas também a realização de atividades pedagógicas, relacionais e organizacionais.

Cabe dizer que a pesquisa-formação aqui referenciada corrobora a literatura (Gati, 2003; Lopes, 2007; Nóvoa, 2013), ou seja, ao analisar as narrativas dos/as professores/as, percebemos como o ambiente educacional de formação e de atuação profissional, juntamente com o ambiente social e cultural, influenciam na constituição identitária desses/as profissionais. Para Nóvoa (2013), “identidade docente” é um constante processo de lutas e conflitos, uma maneira de ser e estar na profissão decorrente de um contexto sócio-histórico-cultural que vem sendo (des)construído ao longo das trajetórias pessoais e profissionais dos docentes, por meio de dimensões individuais e coletivas, por isso, considera mais adequado se referir a processo identitário. Em outras palavras, a “identidade” não é um dado adquirido, uma propriedade, ou um produto (Nóvoa, 2013, p. 16).

Nesse mesmo sentido, entendemos a identidade profissional docente como um processo dinâmico, relacional e contínuo que vai se constituindo ao longo da vida a partir de aspectos sociais, históricos e culturais, mediado pelas relações estabelecidas pelo indivíduo com os outros e com os contextos socialmente estruturados com os quais interage (Signori, 2023; Hobold, 2008).

Com a intenção de compreender como as narrativas (auto)biográficas coletivas — orais e escritas — contribuem para a constituição identitária de professores/as em situação de inserção profissional, apresentamos o caminho metodológico percorrido e uma reflexão sobre as narrativas dos/as professores/as participantes da pesquisa-formação.

### **O campo empírico da pesquisa: aspectos metodológicos**

A pesquisa foi desenvolvida no contexto de Santa Catarina/SC, articulada ao Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A proposta envolveu dois grupos de participantes que atuam em redes municipais de ensino: um grupo formado por professores/as dos municípios de Florianópolis e de Antônio Carlos (GF-Floripa/AC) e o outro com professores/as do município de Gaspar (GF/Gaspar). Para alcançar os/as participantes da pesquisa, foi enviada uma carta convite, via e-mail, às secretarias municipais de educação, na qual se expôs que os/as interessados/as atendessem aos seguintes critérios: cinco anos ou menos de experiência

docente, ser professor/a efetivo/a ou contratado/a, atuar na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais). Participaram do estudo 17 professores/as: sete do GF-Floripa/AC, sob a coordenação de três docentes da UFSC, e 10 professores/as do GF-Gaspar, sob coordenação de estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. As pesquisadoras-formadoras dos dois grupos trabalharam em conjunto na preparação dos encontros que precederam as formações. Os/as participantes assinaram o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido e os nomes utilizados neste artigo são fictícios, para, assim, assegurar o anonimato.

Face à pandemia de Covid-19, a pesquisa – desenhada para acontecer presencialmente — precisou ser reestruturada para o formato virtual, que se mostrou uma possibilidade de resistência e insurgência diante de um contexto tão aterrorizador. De comum acordo, os encontros foram síncronos e assíncronos, de fevereiro a junho de 2021, totalizando cinco encontros síncronos com duração de uma hora e meia cada um, por meio da plataforma institucional utilizada pela UFSC — Google Meet. Os encontros, com autorização prévia dos/as participantes, foram gravados para transcrição posterior. As atividades assíncronas foram organizadas por meio da “encomenda de escrita” do tipo cartas pedagógicas, que foram analisadas e serviram de base para a organização dos encontros.

A organização dos encontros nos dois grupos seguiu, em linhas gerais, uma estrutura semelhante, geralmente com exposições artísticas e culturais — priorizando trechos de filmes ou contos — relacionadas à temática do encontro. O encontro finalizava com a encomenda, aos/às participantes, de uma escrita em formato de carta, para serem analisadas pelas pesquisadoras-formadoras e levadas para reflexão em grupo no encontro seguinte. Assim, metodologicamente, para este estudo, a reflexão se pauta nas narrativas de 17 professores/as em início de carreira.

### **Do convite ao vínculo: análise das narrativas como eixo de reflexão**

No primeiro encontro com cada grupo, explicamos a proposta da pesquisa-formação, situando a narrativa (auto)biográfica e apresentamos o clipe da música “Leve e Suave”, de Lenine. A escolha cuidadosa da música buscou anunciar o tom almejado para a pesquisa-formação: “[...] *é uma pesquisa, mas também uma conversa. É uma troca de conhecimento*” (Pesquisadora-Formadora GF-Gaspar, Encontro I, 2021) e,

*[...] nós desejamos que essa pesquisa formação não seja um peso para vocês, de verdade, que seja leve e suave; nada que entrave a nossa vida, que é breve, e que a gente possa, de verdade, nesse espaço aqui, viver no afeto. Falar sobre as nossas vidas, as nossas trajetórias, encontrando, aqui, um lugar de respaldo, de acolhida e que a gente possa ter esse espírito de leveza e de suavidade ao longo de todo o curso (Pesquisadora-Formadora GF-Floripa/AC, Encontro I, 2021).*

Com essas palavras iniciais, permeadas pela afetividade conclamada por Lenine, as pesquisadoras-formadoras buscaram tecer uma aliança com o grupo e criar um “espaço” de acolhimento para o desenrolar das narrativas (auto)biográficas.

Na pesquisa-formação, todos/as os/as participantes, em colaboração mútua, se formam, pesquisam e (trans)formam. Conforme entende Josso (2004), essa escolha epistemológica evidencia a indissociabilidade entre teoria e prática, assumindo a pesquisa como tempo-espaço de formação a partir das experiências. Nesse sentido, professores/as não são meros objetos de estudo, são autores/as que, ao refletirem sobre as próprias experiências, produzem saberes a respeito das práticas que realizam, saberes esses articulados com as teorias. Para Cruz, Paiva e Lontra (2021, p. 962), “[...] a pesquisa que articula histórias de vida e formação constitui-se como emancipatória, uma vez que as lentes se voltam para a perspectiva de quem vive à docência e seus processos, em conexão com a força de sua palavra”.

Em um sentido mais amplo, o estudo aqui apresentado assumiu a condição de uma pesquisa com professores/as e não sobre eles/as, pesquisa essa que apostou na troca entre pares como potência para enfrentar as dificuldades inerentes ao início da profissão. Dessa forma, “[p]artimos do princípio de que ninguém se torna professor[a] sozinho[a], isoladamente e muito menos constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com colegas”, conforme argumentam Cruz e Fernandes (2024).

Na sequência do primeiro encontro, as mediadoras expuseram aos grupos o conto africano *Árvore dos Sapatos*<sup>3</sup> e, a partir dele, convidaram os/as participantes a contar “por onde andaram” seus sapatos pedagógicos. Em seguida, todos/as se apresentaram e relataram inspirações e caminhos.

O segundo encontro teve como tema central a entrada na escola — como se deu a chegada no ambiente escolar e a inserção profissional. Inicialmente, foi apresentado um excerto do filme “Ao mestre com carinho”, um clássico do cinema *hollywoodiano* de 1966,

referente à chegada do Professor Mark à escola, cenas que contribuíram para o início do debate com o grupo, provocando narrativas orais que potencializaram a reflexão sobre as escolhas e a inserção profissional.

Nesses encontros, foi possível identificar, a partir das narrativas (auto)biográficas orais e escritas (carta solicitada entre o primeiro e o segundo encontro), inúmeras situações que impactaram positiva ou negativamente a trajetória de vida e profissional dos/as professores/as. Organizamos essas narrativas em três categorias de análise — escolha da profissão; período da formação inicial e chegada na escola — as quais são abordadas a seguir.

### **Escolha da profissão: quando eu “crescer” quero ser...**

Não é nossa intenção realizar uma análise profunda das memórias dos/as professores/as participantes e sim apresentá-las, a fim de explorar e compreender as inspirações para a escolha da profissão docente, pois “[...] nem sempre existe informação sobre as razões que estão na base da escolha daqueles que enveredaram por essa formação e percurso profissional” (Leite; Rodrigues; Teixeira, 2024, p. 17). Conforme os relatos dos/as participantes da pesquisa, a escolha pela profissão docente seguiu alguns caminhos — origem na infância, após experimentar outras profissões e/ou graduações, por incentivo de colegas —, ou seja, diversas e variadas são as motivações até assumir a carreira de fato. Com relação à trajetória e aos movimentos realizados ao longo da vida, e que influenciaram a escolha pela profissão docente, destacamos as seguintes narrativas:

*[...] o que mais me motivou a escolher essa profissão foi o meu pai. Ele trabalhou quase 30 anos aqui na escola. Ele deu aula para mim, para o meu irmão, para os meus tios, para a escola inteira. Eu cresci acompanhando isso, então, acho que foi meio que uma coisa natural [...]. Eu gostava de ver ele. Na época, ele não tinha hora-atividade, trazia tudo para casa e eu gostava de ver ele trabalhando. O [modo] como ele fazia as coisas, eu achava interessante, era divertido (Rosa, GF-Gaspar, encontro I, narrativa oral, 2021).*

Ao rememorar sua história, a professora Rosa traz as lembranças familiares positivas, frisando comportamentos vivenciados e que foram determinantes para sua escolha profissional. Dandara também expõe ter sido incentivada por familiares, mas foi a experiência vivenciada no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que a levou a optar pela licenciatura e não pelo bacharelado: “[...] o que me levou a escolher ser professora foi algo que aconteceu, porque como o meu curso Ciências Biológicas, então, inicialmente eu escolhi fazer bacharelado, embora mesmo meu pai sempre falando para eu ser professora”

(Dandara, GF-Gaspar, encontro I, narrativa oral, 2021). Já a opção de Elisa teve influência de amigas professoras:

*[...] sempre trabalhei no comércio, daí eu tive amigas que fizeram, se formaram em pedagogia e sempre falando, me incentivando, falando que eu levava jeito para ser professora. E então embarquei nesse barco, e é isso, hoje estou adorando, amo o que eu faço, adoro* (Elisa, GF-Gaspar, encontro I, narrativa oral, 2021).

O desejo de longa data de ser professora é narrado por Cibeles (GF-Gaspar, encontro I, narrativa oral, 2021) — “[...] quando eu era criança, eu sempre dizia que eu ia ser professora” — e por Kenia — “[...] desde nova eu sempre quis ser professora, eu adorava dar aula para o meu irmão, escrever na porta do guarda-roupa, corrigir atividade, corrigir essas coisas” (Kenia, GF-Gaspar, encontro I, narrativa oral, 2021). É comum o desejo de ser professor/a se instituir embrenhado de expectativas altruístas, de ajudar aos outros. Ligadas às expectativas profissionais missionárias, que remontam às motivações atribuídas à vocação, argumenta-se em favor de uma espécie de chamado, que pode ter sido construído desde a infância (Gatti, 2009; Rodrigues; Gomes; Fagundes, 2018).

Para alguns/mas, no entanto, a escolha pela profissão docente firmou-se no decorrer da vida, após experiências profissionais em outros ramos e amadurecimento pessoal:

*[...] eu falei para o meu marido que eu ia ser professora [...] — “Tá, eu vou fazer faculdade e eu vou ganhar bem pouco [...] —. Trabalhei em seguradora a minha vida inteira [...] como eu tinha outro curso, eu consegui eliminar algumas matérias, eu consegui fazer um pouco mais rápido a graduação no curso de pedagogia [...]. — “Eu vou fazer aquilo que eu quero fazer” [retomando o que disse ao marido]* (Sara, GF-Gaspar, encontro I, narrativa oral, 2021).

O desejo de realizar-se profissionalmente alimenta a investidora inicial na profissão docente, ainda que a remuneração seja percebida como aquém da valorização almejada. Esse aspecto também está presente na narrativa do professor Thiago, que expressou a tensão entre questões financeiras e satisfação pessoal:

*[...] a gente não ganha muito, mas é a melhor área que a gente pode trabalhar. É satisfatório demais poder ensinar, e saber que lá na frente o que a gente ensinou valeu a pena [...]. Eu tive que optar entre ganhar dinheiro e fazer o que eu gostava. É claro, eu optei em fazer o que eu gostava, que é a educação* (Thiago, GF-Gaspar, encontro I, narrativa oral, 2021).



As narrativas (auto)biográficas apresentadas assinalam que a escolha pela profissão docente ocorre por diversos motivos pessoais, que, por sua vez, são influenciados por fatores sociais, econômicos e culturais. Todavia, defendemos a necessidade de políticas públicas comprometidas nos processos de escolha da profissão nas diferentes áreas de atuação. Nesse sentido, resgatamos a importância da defesa de Gomes, Rodrigues e Guimarães (2011), quando sublinham que a formação para a docência deve passar pelo exercício de descoberta e de análise do que se concebe como bom professor ou boa professora, ou seja, da projeção que o/a aspirante à docência faz de si como sujeito histórico, resgatando e contextualizando as suas motivações e as condições históricas e objetivas nas quais se vê envolvido/a.

Nas narrativas aqui analisadas, observa-se o quanto foi importante para os/as professores/as iniciantes a integração entre a universidade e a escola (PIBID) para a formação profissional. Em alguns casos, essa experiência entre a formação e a prática acontece por iniciativa própria, como possibilidade de experimentar a profissão. Não obstante, é compreensível a preocupação real e frequente com fatores econômicos evocados nas narrativas, sendo que sentimentos positivos denominados como paixão pelo fazer docente foram recuperados para suportar a desvalorização financeira.

### **Período da formação inicial: a graduação**

No Brasil, desde a década de 1970, a formação inicial de professores/as tem sido realizada para atender determinações externas oriundas da lógica do capital. “No contexto da reestruturação produtiva, o capital passa a exigir novo perfil do trabalhador por competências, e a educação escolar é colocada em xeque. Isso implica novas exigências de formação e mudança no corpo profissional” docente (Simionato; Hobold, 2021, p. 77-78).

Ao analisar as narrativas (auto)biográficas dos/as professores/as iniciantes, inferimos que a formação inicial ocorreu de diferentes maneiras (ensino presencial, ensino à distância, ensino semipresencial e ensino híbrido). Para Graziela, o acesso ao nível superior só foi possível devido ao baixo valor da mensalidade, por ser na modalidade à distância e pela possibilidade de continuar a trabalhar:

*[...] resolvi procurar uma profissão que pudesse estar mais perto dos meus filhos e que coubesse em meu bolso, veio a pedagogia, [...] comecei a fazer o curso a distância com muito incentivo e ajuda da minha mãe, que quando eu precisava ir para alguns encontros da faculdade ficava com meus filhos, na época pequenos (Graziela, GF-Floripa/AC, 1ª Encomenda de escrita-carta, 2021).*

A oferta de ensino superior no modelo à distância (EaD) ocorre a passos largos no Brasil. Conforme o Senso da Educação Superior 2023, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cerca de 67,1% dos/as matriculados/as em cursos de formação inicial de licenciatura optaram pela modalidade à distância (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2024).

A presença mercadológica na educação brasileira é escancarada na oferta de ensino superior predominantemente pelo setor privado, à distância, de maneira a comprometer o processo de formação crítica de professores/as, estendendo-se para os cursos de pós-graduação. Para Shiroma (2018, p. 102), esse tipo de formação busca reconverter os/as professores/as, definindo, a partir dos currículos — a exemplo da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) — “[...] o que devem saber e podem fazer. Ao estabelecerem os *standards* docentes, procuram reconfigurar a escola pública, visam enfraquecer os sindicatos e desorganizar as lutas coletivas”.

A intensa oferta do ensino não presencial para formação de professores/as apresenta-se, à primeira vista, como possibilidade para conciliar trabalho e estudo. No entanto, é importante considerar que o tempo de trabalho e o tempo de estudo deveriam ser distintos, o que não ocorre para a classe trabalhadora. De acordo com pesquisa realizada por Signori (2016) com trabalhadores estudantes do ensino noturno, fica evidente que:

[...] o tempo de trabalho tem impactado na qualidade da formação dos trabalhadores/estudantes, bem como determinado não apenas o tempo de estudo, mas também os demais tempos sociais. Afinal, diante de um tempo de trabalho tão ampliado e ainda uma jornada de estudos à noite, que tempo resta para o lazer, para a família e principalmente para o descanso (Signori, 2016, p. 187-188).

Entendemos que esse cenário se agrava quando trazemos para o debate o/a professor/a. É certo que o tempo de trabalho invade o tempo livre, acentuando-se nas situações em que esse/a trabalhador/a é também estudante. Ao refletir acerca dessa questão, percebemos, nas narrativas orais/escritas, que os/as participantes da pesquisa-formação também vivenciam os desafios de trabalhar e estudar: “[...] meus familiares me deram suporte emocional e entenderam as horas e horas em que eu não estava lá para eles, porque estava fazendo trabalho da faculdade, ou estudando para as provas” (Lídia, GF-FLORIPA/AC, 1ª Encomenda de escrita-carta, 2021). Kenia também relata seus desafios para conciliar trabalho e estudo: “[...] com 16 anos, já comecei a trabalhar com creche, na época, creche domiciliar, e

*quando eu saí da escola, eu já fui direto para faculdade de pedagogia. Terminei a faculdade, continuei na creche”* (Kenia, GF-Gaspar, Encontro I, narrativa oral).

No tocante às narrativas orais/escritas, a inserção docente acontece durante a formação acadêmica, motivada por questões econômicas e não com o propósito de aprender a profissão, com acompanhamento e orientação do/a professor/a de estágio. Podemos aferir, nesse sentido, que os/as futuros/as professores/as são lançados/as à própria sorte na profissão docente. O estágio<sup>4</sup> curricular em docência, compreendido como um tempo para que o/a estudante de licenciatura entre em contato com a realidade escolar e interaja nesse contexto, vem tomando um rumo diferente do que se propõe. Entende-se que o estágio curricular em docência, também denominado estágio supervisionado, possibilite ao/a estudante o aprender a ser professor/a “[...] no exercício da prática docente, por meio de experiências de ensino que contribuam para a construção da identidade profissional desde a formação inicial” (Macêdo; Romanowski, 2025, p. 11).

Concordamos com os mesmos autores sobre a importância do período de estágio na licenciatura, mas que seja:

[...] entendido como prática no âmbito dos cursos de licenciatura, com carga horária, tempos e espaços definidos na legislação, expressa a obrigatoriedade do exercício prático na formação de professores. Esta categoria da prática contempla estudos que refletem sobre a inter-relação entre universidade e escola, na prática do aprender a ser professor, mediada pela formação inicial e pelo trabalho docente, proporcionando ao estudante-professor vivências e experiências desafiadoras, pela unidade teoria e prática e pelas possibilidades de melhor compreender o papel do professor como agente de mudança no contexto social (Macêdo; Romanowski, 2025, p. 10).

No entanto, apreendemos das narrativas (auto)biográficas analisadas que, no mundo do trabalho capitalista, a atuação na profissão docente inicia-se antes mesmo da conclusão da formação inicial, de maneira precária, com baixa remuneração, sem acompanhamento e de maneira solitária. Assim, o/a professor/a iniciante sobrevive aos desafios da profissão. Fato esse que se estende ao período da inserção docente, pois, o/a recém-licenciado/a traz consigo desafios e dificuldades da profissão que não foram refletidos e guiados dialeticamente entre a teoria e a prática, por conta de ter sido um estágio de cunho empregatício. Também impacta essa inserção o fato de esse/a professor/a ter se formado em instituições privadas de ensino ou à distância que não garantem um estágio realmente supervisionado e acompanhado. Não defendemos que o estágio curricular em docência por si só dará conta das especificidades da

profissão docente, mas, sem ele, ou da maneira como tem sido realizado (estágio profissional), arrisca-se formar professores/as voltados/as para uma racionalidade técnica que atenda ao imediatismo da profissão descolado da teoria para a sua compreensão.

### **Sou professor/a: minha inserção na escola**

O início da profissão docente configura um período emblemático, marcado por desafios e estratégias de superação. A respeito do entrar na escola, locus de trabalho, os/as professores/as iniciantes narraram variadas situações de acolhimento ou de ausência deste. Conforme Elisa: *“No primeiro dia de trabalho cheguei ao espaço educacional sem conhecer o espaço, a sala e a turma que iria trabalhar”* (GF-Gaspar, 1ª Encomenda de escrita-carta, 2021).

Conforme Lahtermaher (2021, 2024), há diferentes perspectivas de acolhimento, classificados, pela autora, em dois tipos: acolhimento receptivo e acolhimento profissional. O acolhimento receptivo é “[...] marcado por relações de afeto espontâneas, mas pouco formativas”, ou seja, não contribuem de maneira direta e efetiva para o conhecimento do contexto da profissão. Já o acolhimento profissional tem a necessidade de inserir o/a professor/a iniciante com acompanhamento, “[...] a partir de estratégias como o conhecimento dos processos e procedimentos da instituição, uma escuta qualificada das tensões, dúvidas e aprendizados dos sujeitos e uma postura de corresponsabilização pela inserção” (Lahtermaher, 2024, p. 10-11).

Nesse sentido, extraímos das narrativas orais/escritas três situações que caracterizam: o acolhimento receptivo, o acolhimento profissional e o não acolhimento. Importa mencionar que o não acolhimento, em algumas situações descritas pelos/as participantes, é marcado por racismo e exclusão, conforme expõe Jenifer:

*[...] percebi a falta de receptividade e principalmente o preconceito contra novos professores. Sou uma mulher afrodescendente e também sofri discriminação pela minha cor. Em diversos momentos, até a direção fazia comentários de situações de racismo que aconteciam com terceiros em tom de brincadeira. [...] em outra escola, também percebi falta de assistência aos novos professores, como entrei depois do ano ter iniciado muitas informações que os demais haviam recebido não me passaram, essa experiência foi difícil devido à falta de organização da instituição e pelo preconceito dos professores que estavam ali há mais tempo. O ambiente não era acolhedor* (Jenifer, GF-Gaspar, 1ª Encomenda de escrita-carta, 2021).

Jennifer revela não se tratar somente da não existência de acolhimento, mas da presença do racismo entre os pares da profissão docente. Acerca disso, Amélia afirma ter

sofrido homofobia na instituição em que trabalhou no início da carreira docente: *“Uma instituição pública, vinculada a uma ONG [...] de uma Igreja. Só pela frase anterior, já é de se imaginar que não foi a melhor experiência que eu poderia esperar, né? Logo eu, uma mulher lésbica de 23 anos na época [...]”* (Amélia, GF-Floripa, 1ª Encomenda de escrita-carta, 2021). A esse respeito, lembramos a argumentação de Gomes (2003), de que:

[...] nem todos sabem se defender dos xingamentos preconceituosos. As experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito. Mesmo depois de adultos, quando adquirem maturidade e consciência racial que lhes permitem superar a introjeção do preconceito, as marcas do racismo continuam povoando a sua memória. A ausência da discussão sobre essas questões, tanto na formação dos professores quanto nas práticas desenvolvidas pelos docentes na escola básica, continua reforçando esses sentimentos e as representações negativas sobre o negro (Gomes, 2003, p. 176).

O exposto, tanto sobre o racismo quanto sobre o preconceito, evidencia que, para além de um problema na formação docente, trata-se de um problema estrutural, social, econômico, político e cultural que precisa ser debatido com urgência nas políticas de formação docente. Isso porque, “[a]A discussão sobre raça negra e educação, nos seus múltiplos desdobramentos, é um dever dos educadores e educadoras e também daqueles responsáveis pela condução dos processos de formação docente” (Gomes, 2003, p. 181). Entendemos com Gomes a necessidade de abordarmos essas e outras questões desde a primeira infância, a fim de que sejam combatidas todas as formas de preconceitos impregnados na formação humana.

À primeira vista, o início do trabalho na instituição de ensino é marcado prioritariamente pelo acolhimento receptivo. Esse movimento se traduz para o/a professor/a iniciante em aceitabilidade do grupo e conhecimento da organização cultural-institucional, mas isso não é o suficiente para enfrentar os desafios que podem surgir no exercício da profissão. Para Lahtermaher (2021), quando o acolhimento se restringe à afetividade, corre-se o risco de não contribuir para a formação profissional docente. Na narrativa de Iara, é possível aferir o acolhimento receptivo: *“[...] fui bem recebida pelas duas escolas, pelas diretoras, coordenadores e equipe escolar também. Os professores todos me receberam muito bem, os alunos também”* (Yara, GF-Gaspar, Encontro 2, narrativa oral, 2021). Já o acolhimento narrado por Daiane confunde-se com o sentimento de acolhimento e de rejeição do grupo de professores/as: *“[...] fui bem acolhida pelas colegas e pela equipe pedagógica, mas não viramos*

*amigas, pois era um grupo fechado de pessoas [...]” (Daiane, GF-Floripa/AC, 1ª Encomenda de escrita-carta, 2021).*

Tão importante quanto o acolhimento receptivo da comunidade escolar ao/a professor/a iniciante é o acolhimento profissional, pois esse fornecerá elementos para o desenvolvimento e a permanência na profissão. Conforme Lahtermaher (2021), o acolhimento profissional é caracterizado por “[...] possibilidades de socialização profissional de maneira formativa, que contribuam para que” os/as professores/as iniciantes “conheçam o cotidiano escolar”, ou seja, “[...] um acompanhamento intencional que reconheça os saberes produzidos pelas professoras, que problematize práticas e saberes, de modo que melhorem continuamente como docentes” (Lahtermaher, 2021, p. 183-184).

No sentido exposto, apreendemos, nas narrativas analisadas, vestígios de acolhimento profissional, a exemplo dos seguintes excertos: “[...] eu nem sabia como fazer um planejamento, mas eu não desisto, e sempre tive a sorte de Deus colocar pessoas maravilhosas em meu caminho, [...] uma frase que ouvi dela que guardo para mim é que ‘todos temos que ter um começo’” (Graziela, GF-Floripa/AC, 1ª Encomenda de escrita-carta, 2021); “Estou recorrendo a outros professores e coordenação para saber como funciona o sistema escolar” (Yasmim, GF-Gaspar, 1ª encomenda de escrita-carta, 2021); “Eu tive muita sorte de ter tido uma coordenadora que tinha muito tempo de experiência e me auxiliou muito nos planejamentos, conteúdos que deveriam ser ministrados e dicas de como abordar temas mais delicados” (Jenifer, GF-Gaspar, 1ª encomenda de escrita-carta, 2021).

As narrativas citadas expressam indícios de acompanhamento profissional, mas esse movimento ocorre somente com aqueles/as que têm coragem para procurar ajuda com seus pares e/ou alguém da instituição que se disponha a auxiliar. No entanto, compreende-se que o acolhimento profissional deve ocorrer com vistas a um acompanhamento intencional, previamente planejado, para o aprendizado da profissão docente, podendo ser traduzido como indução docente, ou seja, “[...] um constructo que reconhece e defende a necessidade de que essas/es docentes tenham espaço de formação, acolhimento e acompanhamento de sua atuação profissional” (Cruz; Farias; Hobold, 2024, p. 2). Cabe ressaltar que professores/as iniciantes carecem de iniciativas de acolhimento receptivo e acolhimento profissional que lhes permitam sentir-se seguros/as na profissão, como explica Jennifer:

*[...] percebi que o acolhimento no primeiro momento é essencial e a partir disso a orientação. É fundamental fazer o professor iniciante se sentir acolhido e assim incentivá-lo a explorar seu melhor. Compreender que ele está aprendendo, sim, mas que nem por isso é menos que os demais ou fará um trabalho ruim (Jenifer, GF-Gaspar, 1ª Encomenda de escrita-carta, 2021).*

A recepção narrada por Jennifer revela a importância do acolhimento receptivo e profissional para o desenvolvimento da profissão docente, principalmente para os/as professores/as em início de carreira. Assim, observa-se a necessidade de políticas públicas educacionais que invistam em programas de acolhimento docente e envolvam três marcos estratégicos fundamentais, segundo preconizam Cruz, Farias e Hobold (2024, p. 5): “[...] considerar as dificuldades das/os professoras/es e suas formas de resistência; estimular o desenvolvimento profissional; e garantir condições objetivas de trabalho e formação”.

### **Algumas considerações**

Este trabalho buscou demonstrar como a análise de narrativas autobiográficas orais e escritas produzidas no contexto de uma pesquisa-formação com professores/as iniciantes dialoga com o desenvolvimento profissional docente na perspectiva formativa e inclui o reconhecimento de elementos de constituição identitária dos/as professores/as. Nesse sentido, nossas considerações finais convergem com o que Roesch, Oliveira e Pereira (2014, p. 255-256) já anunciaram, que “[...] a formação do sujeito se inicia no seu cotidiano, na interação com a família, grupos, escolas e outras instituições, e tem continuidade por toda a sua vida”. É certo que os/as futuros/as docentes, ao chegarem à universidade, carregam memórias de “[...] suas experiências, concepções, atitudes, valores, vividos em espaços escolares e/ou outros espaços) que devem ser consideradas, explicitadas e analisadas, à luz de novas discussões e referenciais”. Cabe-nos frisar que essas memórias representam saberes que não devem ser vistos apenas como ilustrativos, mas como fontes de entendimento do que foi vivenciado por eles/as, retomando o que já é conhecido, com a intencionalidade de criar possibilidades de leituras e memórias (Roesch; Oliveira; Pereira, 2014).

Por conseguinte, a adoção metodológica de uma pesquisa-formação com professores/as, constituída por um momento de partilha e de troca em grupos, possibilita que os/as participantes consigam se espelhar e reconhecer-se enquanto iguais e diferentes dos/as outros/as, constituindo, assim, um caminho potente para o reconhecimento da formação identitária de docentes em início de carreira. Processos comparativos entre pares, entre

passado e presente, entre diferentes histórias e as relações que se estabelecem em meio a essas revelações e reflexões fortalecem o desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, este estudo reafirma a importância de que os processos de formação inicial e continuada de professores/as contemplem, em seu desenvolvimento, as histórias de vida e os aspectos pessoais, motivacionais e emocionais dos/as professores/as.

Por fim, assinalamos, ficou evidenciado — a partir do enfoque teórico e empírico da análise das narrativas (auto)biográficas — que a constituição identitária do/a professor/a em início de carreira se constitui a partir das diferentes relações estabelecidas entre pares em ambientes como a sala de aula, a sala que compartilha com outros/as docentes na instituição, os espaços de reuniões; o envolvimento com organizações, sindicatos, políticas públicas, dentre outros. A constituição identitária do/a professor/a também é resultado da cultura, das crenças, dos valores e das ideologias que ele/a constrói ao longo da vida e de seu processo formativo. Desse modo, a inserção profissional docente é impactada pelas relações construídas ao longo da vida, pelo processo formativo e pelas políticas educacionais, uma vez que se trata de um/uma trabalhador/a inserido/a em um sistema movido pela lógica produtiva-industrial, consequentemente, eficiência e produtividade são premissas que regem a permanência ou não desse/a trabalhador/a na profissão docente.

### **Referências**

AO MESTRE COM CARINHO. Direção: James Clavell. Produção: **Columbia Pictures**. 1967. Data de publicação 20 ago. 2019. Duração: 1h42min.02seg. Disponível em: <https://ok.ru/video/1448841841227>.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO- CNTE. Disponível em: CNTE - CNTE-CUT. Acesso em: 30 maio 2025.

CRUZ, Giseli Barreto da; COSTA, Elana Cristiana dos Santos; PAIVA, Marilza Maia de Souza; ABREU, Teo Bueno de. Indução docente em revisão: sentidos concorrentes e práticas prevaletentes. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 52, e09072, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9072>. Acesso em: 13 abr. 2023.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. Dossiê: "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. 1-15, jan./dez. 2020.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza.



Apresentação do Dossiê Concepções, Políticas e Práticas de Indução Docente. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. e6899002, 2024. DOI: 10.14244/198271996899.

CRUZ, Giseli Barreto da; PAIVA, Marilza Maia de; LONTRA, Viviane. A narrativa autobiográfica como dispositivo de pesquisa-formação na indução profissional docente. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 6, n. 19, p. 956-972, set./dez. 2021.

CRUZ, Giseli Barreto; FERNANDES, Ingrid Cristina. Estratégias de superação: caminhos trilhados por professores iniciantes para a sobrevivência e estabilidade na docência. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 37, n. 2, p. 1-25, 2024.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 133-147, 2016.

GATTI, Bernadete A. **Atratividade da carreira docente**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. (Relatório de Pesquisa). Disponível em: [https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/relatorio\\_profissao\\_docente\\_gatt.pdf](https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/relatorio_profissao_docente_gatt.pdf). Acesso em: 30 maio 2025.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. GOMES, Alberto Albuquerque; RODRIGUES, Silvia Adriana; GUIMARÃES, Célia Maria. Trabalho docente e políticas de formação em Presidente Prudente-SP. In: ENCONTRO DE POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 6., 2001, Corumbá. **Anais...** Corumbá: UFMS, 2011. v. 1. p. 1-15.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 119, p. 191-204, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

HOBOLD, Marcia de Souza. **A constituição das formas identitárias dos professores/chefes de departamento dos cursos de licenciatura**. 2008. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. – Porto [Portugal]: Porto, 2000. p. 31-61.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Tradução: José Claudino e Júlia Ferreira. Adaptação à edição brasileira: Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

LAHTERMAHER, Fernanda. Acolhimento profissional como estratégia de indução docente. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. e6416011, 2024. DOI: 10.14244/198271996416.

LEITE, Carlinda; RODRIGUES, Sónia Valente; TEIXEIRA, Diana Neves. Razões da escolha da profissão docente e percepções que dela têm estudantes da Universidade do Porto (Portugal). **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 19, p. 1-22, 2024. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.19.23411.068. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/23411>. Acesso em: 15 maio 2025.

LOPES, Amélia. **Construção de identidades e formação de professores**. Relatório de disciplina. Porto [Portugal]: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2007.

MACEDO, Marly; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A prática no processo de formação inicial de professores: uma revisão integrativa. **Educar em Revista**, [S. l.], p. e91579, 2025. DOI: 10.1590/1984-0411.91579. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/91579>. Acesso em: 28 maio 2025.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Lisboa [Portugal]: Editora do Porto, 2013.

NÓVOA, António. Jovens professores: o futuro da profissão. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 8, p. e023001, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/833>. Acesso em: 15 fev. 2024.

OLIVEIRA, Fernanda Lahtermaher. **Comunidades de aprendizagem docente como estratégia de indução profissional**. 2021. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

RODRIGUES, Silvia Adriana; GOMES, Alberto Albuquerque; FAGUNDES, Simone Brandolt. Sobre o exercício da profissão docente: motivações iniciais e as interferências da formação inicial. **Itinerarius Reflectionis**, [UFG /UFJ], v. 14, n. 1, 2018. Acesso em: 15 maio 2025. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/50200>. Acesso em: 27 mar. 2025.

RÖESCH, Isabel Cristina Corrêa; OLIVEIRA, Valeska Fortes de; PEREIRA, Fátima. Memórias de professoras: os significados da escolha profissional. **Tendências Pedagógicas**, [S. l.], n. 24, p. 251-264, 2014. Acesso em: 11 maio 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.15366/tp2014.24.017>

SHIROMA, Eneita Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento: diálogos em educação**, Rio Grande, v. 27, p. 88-106, 2018.

SIGNORI, Zenira Maria Malacarne Signori. **A Constituição identitária do professor universitário em início de carreira em face da atual conjuntura de reformas do Estado brasileiro**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

SIGNORI, Zenira Maria Malacarne. **Tempo do trabalho e do trabalhador/estudante do ensino noturno**: na educação básica. Reino Unido: Novas Edições Acadêmicas, 2016.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli; HOBOLD, Márcia de Souza. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar? **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 72-88, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8917>

## Notas

<sup>1</sup> Pesquisadores/as ligados/as a programas de pós-graduação em Educação e a diferentes equipes de pesquisa: Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Leped) e Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (Foppe) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade da Universidade Estadual do Ceará (Uece).

<sup>2</sup> O projeto interinstitucional de pesquisa-formação via indução com professores/as em início de carreira recebeu apoio do Edital Universal 2018 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

<sup>3</sup> O conto trata sobre uma tribo fictícia do sul da África que não usava sapatos, mas seus integrantes precisavam deles caso fossem à cidade. Para resolver o problema, o velho mais sábio da vila fez uma árvore, em cujos galhos encontravam-se todos os tipos de sapatos, que podiam ser emprestados por quem fosse à cidade. Para pagar esse empréstimo, no fim da tarde, após todos já haviam terminado seus serviços, tomado seu banho no rio e jantado, o usuário deveria contar ao povo da Vila por onde aqueles sapatos haviam caminhado.

<sup>4</sup> No Brasil, a Lei nº 11.738, de 25 de dezembro de 2008, regulamenta os estágios obrigatório e não obrigatório de estudantes de cursos de licenciatura.

## Sobre as autoras

### Gislaine Cristhiane Berri de Sousa

Doutora em Educação. Mestre em Psicologia. Psicóloga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - Campus Gaspar. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE). E-mail: [gislaine.berri@ifsc.edu.br](mailto:gislaine.berri@ifsc.edu.br) Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5456-8986>

### Silvia Zimmermann Pereira Guesser

Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE). Professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação e Cultura do Município de Antônio Carlos, SC, Brasil. E-mail: [silviaguesser@hotmail.com](mailto:silviaguesser@hotmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2412-0731>

**Zenira Maria Malacarne Signori**

Doutora em Educação. Especialista em Formação de Professores para Docência no Ensino Superior. Especialista em Gestão Escolar. Pedagoga na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Campus Blumenau. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE).

E-mail: zenira.signori@ufsc.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1163-3079>

**Márcia de Souza Hobold**

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina. Membro associada do GT8 da ANPEd, ANFOPE, REDESTRADO, SBPC, ANPAE, ANDIPE e da Ripefor. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

E-mail: mhobold@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4179-608X>

Recebido em: 26/06/2025

Aceito para publicação em: 23/11/2025