



**LEMENTOS CONSTITUINTES DA IDENTIDADE DOCENTE DE DUAS  
PROFESSORAS EXPERIENTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

**Elements that constitute the teaching identity of two experienced elementary school  
teachers**

Jéssica Francine Ferreira da Silva<sup>1</sup>

Ana Paula Gestoso de Souza<sup>2</sup>

Aline Massako Murakami Tiba<sup>3</sup>

**Resumo:** A aprendizagem da docência percorre a trajetória pessoal, os processos formativos e profissionais dos professores e sofre influência de diferentes aspectos, sendo estes responsáveis pela construção da identidade profissional docente. Por essas reflexões, este estudo procurou responder: quais elementos caracterizam a constituição da identidade docente de duas professoras experientes dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Esses elementos podem ter influenciado na escolha e interesse de participarem de um programa de mentoria? De que maneira? Buscou-se identificar elementos e características desse processo, por meio da análise de memoriais de formação, e observar de que maneiras essa constituição influenciou na escolha e no interesse de atuarem em um programa de mentoria. Sob um viés qualitativo, foram analisados o percurso da infância e escolarização, a formação inicial, o início da docência e a trajetória de atuação profissional, com enfoque no início da carreira. Os resultados apontam que a família, o exemplo/modelo de professores, os colegas de trabalho, as experiências de formação continuada, o comprometimento político, o envolvimento em processos reflexivos e o ser resiliente, influenciaram fortemente na construção da identidade docente das professoras. Nesse sentido, observou-se que alguns desses elementos, constituintes de suas identidades docentes, como o apoio recebido por seus pares (iniciantes e experientes) no início da carreira, a busca constante por formação continuada e o comprometimento e engajamento político parecem ter influenciado na escolha dessas professoras de atuarem como mentoras de professores iniciantes.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento profissional docente. Formação contínua. Memoriais de formação.

**Abstract:** Learning to become a teacher goes through the personal trajectory, the formation and professional processes of teachers and it is influenced by different aspects, which are

---

<sup>1</sup> Mestrado em Educação. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8303-2467>. E-mail: [jessicaferreira@estudante.ufscar.br](mailto:jessicaferreira@estudante.ufscar.br)

<sup>2</sup> Doutorado em Educação. Professora na Universidade Federal de São Carlos/Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2015-0829>. E-mail: [anapaula@ufscar.br](mailto:anapaula@ufscar.br)

<sup>3</sup> Licenciatura em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4093-265X>. E-mail: [alinemmt@estudante.ufscar.br](mailto:alinemmt@estudante.ufscar.br)

responsible for the construction of the professional teacher identity. For these reflections, this study sought to answer: what elements characterize the constitution of the teaching identity of two experienced elementary school teachers? Could these elements have influenced the choice and interest of participating in a mentoring program? In what way? Therefore, it was sought to identify elements and characteristics of this process, through the analysis of formative memoirs and observe how this constitution influenced the choice and interest of acting in a mentoring program. From a qualitative perspective, the trajectory of childhood and schooling, initial formation, the beginning of teaching and the trajectory of professional performance were analyzed, with a focus on the beginning of the teaching career. The results show that the family, the example/model of teachers, co-workers, continuing formation experiences, political commitment, involvement in reflective processes, and being resilient, seems to have strongly influenced the construction of the teaching identity of the experienced teachers. In this sense, it was observed that some of these elements, constituents of their teaching identities, such as the support received by their peers (beginners and experienced) at the beginning of their careers, the constant search for continuing education and political commitment and engagement seem to have influenced the choice of these teachers to act as mentors of beginning teachers.

**Keywords:** Teaching professional development. Continuing education. Formative Memoir.

## 1 Introdução

Compreende-se que a formação docente é um processo dinâmico e contínuo, mutável, que transcorre no decorrer da trajetória e vida dos professores (MARCELO, 1999; TARDIF, 2002), sendo esta afetada por diferentes aspectos e fatores. Do mesmo modo, a identidade profissional docente se transforma, juntamente às práticas, aos conhecimentos, aos valores, às crenças, que mergulham no mar da vida profissional do professor (PIMENTA, 1997).

Investigar o processo de construção e constituição identitário docente remete à reflexão acerca do profissional que ensina e aprende enquanto ensina, imerso em contextos sociais, culturais, históricos, políticos e econômicos, que perfilam seu protagonismo no desenvolvimento de múltiplas aprendizagens. Assim, o presente trabalho busca analisar elementos e características constituintes da identidade docente de duas professoras experientes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, participantes de um programa de mentoria.

Esse programa, inserido em uma pesquisa-intervenção, teve duração de 2017 a 2020 e se configurou em um processo de acompanhamento e apoio no qual um professor experiente (considerado mentor) – com mais de dez anos de carreira, auxiliava professores iniciantes, com até cinco anos de carreira, que atuam na educação básica a desenvolverem competências profissionais, fundamentando novas práticas de atuação e lidando com as tensões vividas no início de carreira.

Para que as professoras experientes atuassem como mentoras (pois não possuíam experiência prévia nessa função), foi ofertada uma formação inicial específica ao exercício da mentoria (por meio de atividades *on-line* e presencial). Foram discutidos temas e conceitos da área de formação de professores, tais como: desenvolvimento profissional, aprendizagem da docência e ferramentas de aprendizagem, professor reflexivo, instrumentos que propiciam o processo de reflexão, dentre outros. Paralelamente ao trabalho de mentoria, as professoras experientes eram acompanhadas pela equipe de pesquisadoras (docentes da universidade e pós-graduandas). Compreender o processo identitário das professoras experientes (mentoras), pode favorecer o entendimento da constituição do *ser* mentor, uma vez que esta procede da identidade docente.

Diante disso, teve-se como ponto de partida as seguintes questões: quais elementos caracterizam a constituição da identidade docente de duas professoras experientes dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Esses elementos podem ter influenciado na escolha e interesse de participarem de um programa de mentoria? De que maneira? Para tanto, foram analisados memoriais de formação, investigando-se o percurso da infância e escolarização, da formação inicial, do início da docência e da trajetória de atuação profissional, com enfoque no início da carreira.

O memorial de formação é marcado pela subjetividade, as histórias pessoais são constituídas a partir da vivência social, contudo, “o ato e a arte de se lembrar jamais deixam de ser profundamente pessoais” (PORTELLI, 1997, p. 16). Portanto, a história de cada professora não é igual à outra. Compreendendo, então, que cada história “sempre contribuirá com mais uma versão dos fatos vividos, enriquecendo e ampliando o patrimônio histórico-cultural da sociedade” (GUEDES-PINTO, 2012, p. 1) e que a narrativa evidencia a representação que o narrador faz dos fatos (CUNHA, 1997), optou-se por investigar os memoriais de duas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental que, no momento de produção deste artigo, estavam a mais tempo participando da mentoria. Buscou-se, então, investigar as experiências singulares e únicas de cada professora e, assim, analisar de forma situada elementos e características constituintes da identidade profissional docente de cada uma, promovendo uma compreensão de sua complexidade particular.

## 2 Aportes teóricos

A construção da identidade profissional não é algo pronto e acabado; modifica-se ao longo da vida e trajetória, influenciada por diferentes aspectos sociais, culturais, políticos e históricos de cada contexto no qual se insere o sujeito (RODGERS; SCOTT, 2008), constituindo o processo de socialização de um sujeito historicamente situado (PIMENTA, 1997).

Segundo Derout (1988 *apud* ABRAHÃO, 2007, p. 166),

[...] a identidade profissional de professores é uma elaboração que perpassa a vida profissional em diferentes e sucessivas fases, desde a opção pela profissão, passando pela formação inicial e, de resto, por toda a trajetória profissional do professor, construindo-se com base nas experiências, nas opções, nas práticas, nas continuidades e descontinuidades, tanto no que diz respeito às representações, como no que se refere ao trabalho concreto.

Por conseguinte, a identidade docente é tida como um fenômeno em constante transformação, construída por um conjunto dinâmico de autorrepresentações desenvolvidas ao longo do tempo, a partir da interação com a profissão (BOLÍVAR, 2002).

Beijaard, Meijer e Verloop (2004) e Nóvoa (1992) consideram que a identidade do professor constitui um processo negociável que se desenvolve na interação do sujeito com o contexto, permeado por lutas e conflitos, que aparentam ser inerentes à profissão, representando um espaço de estruturação das maneiras de ser, fazer e estar no trabalho docente.

Nesse sentido, Marcelo (1999, 2009) enfatiza que a construção de ‘si mesmo’ profissional se transforma e se altera ao longo da carreira, sendo influenciada por diferentes aspectos, sujeitos e contextos, assim também defendido por Dubar (2005), complementando que essa construção é flexível, mutável e variável.

Perpassando os momentos e as transformações históricas, políticas, econômicas e educacionais, atendendo cada qual às necessidades e singularidades das populações e suas realidades socioculturais, o professor vai se (re)constituindo e se (re)significando, dando sentido ao seu ser/eu profissional, ao mesmo tempo em que está envolvido pelo o que a sociedade entende que é sua tarefa/função e o que o próprio professor acredita ser importante (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004; GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005).

Também é válido pontuar que a docência

Exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada, e onde entram em jogo elementos emocionais, de relação e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como professor e assuma assim, subjetiva e objetivamente, o fato de realizar uma carreira no ensino (TARDIF, 2002, p. 79).

Considerada como um dos elementos primordiais de caracterização da identidade do professor, a socialização é parte integrante das transformações que desenham e dão forma à identidade pessoal, profissional e social dos docentes.

A costura da roupagem profissional do docente se constitui pelas relações estabelecidas entre grupos, pessoas e comunidades, pelas relações simbólicas e ideológicas. A subjetividade também participa do processo de coser, modificando-se cada vez que experiencia e vivencia novas aprendizagens (FLORES; DAY, 2006).

A trajetória de vida dos professores é singular na constituição da identidade docente. Afinal, carregam marcas que influenciam consideravelmente a personalidade profissional do professor, visto que existem emoções, culturas, pensamentos e ações nos contextos em que se inserem (TARDIF, 2000; TARDIF; RAYMOND, 2000). Beijaard, Meijer e Verloop (2004) consideram que essas influências podem ser reveladas a partir da presença da família, das experiências vividas nas escolas (enquanto aluno), das aprendizagens por meio da observação, dentre outros.

Considerando essas premissas, sobre a constituição da identidade profissional docente, a narrativa pode ser uma ferramenta ideal para revelar histórias, eventos, situações e pessoas marcantes desse processo, considerando as ideias e vozes dos autores. Ao escrever sobre si mesmo, vai-se declamando as próprias experiências e vivências, os sentimentos, as emoções e sensações em forma de palavras. As narrativas trazem em si formatos, sons e pronúncias que se diferenciam, cada qual, por produzirem significados e sentidos que transformam a forma de ver, sentir e agir sobre o mundo. Essa transformação, transposta à vida profissional docente, revela experiências acerca do cotidiano do professor, nas mais variadas instituições e níveis/etapas/esferas de ensino.

Desse modo, por meio da narrativa, pode-se analisar, refletir e emitir considerações sobre ações, comportamentos, valores e crenças, com possíveis mudanças/transformações sobre esses elementos (REIS, 2008), que estão diretamente conectados com a construção identitária, o autorreconhecimento e (auto)pertencimento na profissão.

### **3 Metodologia, procedimentos metodológicos e processo de análise**

Como instrumento de pesquisa, as narrativas possibilitam investigar as histórias, ideias, pensamentos, aprendizagens, inquietações dos professores (CUNHA, 1997). As narrativas são

constituídas por meio da representação da realidade do narrador e estão carregadas de significados e reinterpretações, tendo em vista que “quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados” (CUNHA, 1997, p. 2). Em razão dessa característica, a narrativa se configura como um instrumento que revela o pensamento do professor e, assim, as singularidades que marcam as experiências construídas socialmente, possibilitando a análise do modo como os sujeitos vivem no mundo.

Especificamente sobre o memorial, Freitas e Souza Jr. (2004) pontuam que é um documento, elaborado passo a passo, no qual são registradas as impressões sobre o que se aprendeu, as escolhas, os acertos, os retrocessos, as dúvidas, etc., sendo a oportunidade de registrar as reflexões sobre a própria trajetória formativa e a sua relação com a prática pedagógica. Considera-se, assim, o memorial um material reflexivo e formativo. Por conseguinte, um processo de formulação do pensamento que, no caso dos professores, é capaz de trazer lembranças sobre as trajetórias de vida e de formação, com a potencialidade para transformar e ressignificar, não somente suas práticas, comportamentos, valores e crenças, como também sua própria identidade profissional.

O memorial elaborado, foco de análise deste estudo, fez parte das propostas formativas do programa de mentoria. Configurando-se como uma das primeiras atividades solicitadas no processo de formação inicial das professoras experientes, para atuarem como mentoras, objetivava-se um melhor entendimento sobre suas trajetórias (de vida, formação e profissional) e construções identitárias. Antes de produzirem seus memoriais, as professoras estudaram artigos que abordavam as potencialidades dessa ferramenta e analisaram memoriais produzidos por outros docentes. Para a produção dos memoriais, foi solicitado que narrassem fatos e acontecimentos sobre o processo de escolarização, a formação inicial, o início da docência e a atuação profissional. No caso de dúvidas sobre a escrita, as professoras podiam contar com a equipe do programa.

Nesta investigação, analisou-se os memoriais de duas professoras experientes (mentoras) que tiveram participação ativa no programa de mentoria durante dois anos. Salienta-se que foi permitida a utilização de seus nomes reais por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética da universidade.

No ano de produção deste artigo, Wilma completou 37 anos de idade e Adriana 47. Elas são graduadas em Pedagogia, por instituições públicas, e Adriana também possui formação em nível de Magistério. Ambas já realizaram ao menos uma especialização e fizeram mestrado (Wilma em Educação Especial e Adriana em Educação Escolar). O tempo de atuação delas na docência gira em torno de 13 a 28 anos e atuaram praticamente durante toda a carreira nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, Wilma possui experiência prévia como formadora, ao ter atuado como supervisora no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e como coordenadora pedagógica.

Os memoriais foram analisados na perspectiva da análise de prosa (ANDRÉ, 1983), buscando olhar os dados de forma mais abrangente e flexível, mas sem negligenciar a multiplicidade de sentidos que pode haver nas narrativas. Em uma primeira leitura, destacaram-se temas como aspectos da infância e escolarização; formação inicial; início da docência e trajetória de atuação profissional. Em um segundo momento de focalização da leitura, observou-se que as experiências, vivências, situações e pessoas marcantes, reflexões, sentimentos, presentes na escrita, expressavam-se como elementos influentes na constituição da identidade das professoras. Tais elementos foram analisados e interpretados considerando

os princípios teóricos que embasam este estudo. A partir de diversas leituras e análises dos memoriais, numa perspectiva de focalização progressiva, considerando os elementos constituintes da identidade profissional docente, também buscou-se entender de que maneiras esses elementos influenciaram na escolha e interesse de participarem de um programa de mentoria. Os dados serão apresentados, a seguir, em forma de casos, com o intuito de revelar as particularidades de cada caso individual, enfatizando uma análise situada. É válido pontuar que os textos dos casos envolvem a dinamicidade das vidas e histórias de cada professora, não sendo apreensíveis de forma mecânica. Ademais, evidenciam o diálogo entre os dados e os constructos teóricos que embasam esta investigação.

#### **4 Narrando experiências de vida e formação: elementos constituintes da identidade docente**

##### 4.1 CASO 1 - Adriana

###### *4.1.1 Aspectos da infância e escolarização*

Ao rememorar sua infância, Adriana destacou que sua “constituição como docente deve ter se iniciado antes mesmo de meu ingresso na escola” (Adriana. Memorial de Formação. Junho/2017), por recordar-se de ter livros de literatura infantil e duas lousas para brincar de escolinha com sua irmã, além de elas realizarem as atividades que a mãe passava na lousa.

Adriana também pontuou que, na época em que frequentava a pré-escola, por volta de 1978, embora não existisse a obrigatoriedade de frequência nessa esfera de ensino, sua mãe considerava importante que ela fosse. Sua mãe e seu pai não tiveram muitas oportunidades de estudo, devido às suas condições socioeconômicas. Assim, ela considera que esse pode ter sido um fator determinante para que eles se importassem tanto e acompanhassem de perto sua educação escolar.

Com relação ao seu processo de escolarização, Adriana aprendeu a ler logo na pré-escola, com auxílio da professora. Nessa época, ela frequentava diariamente a biblioteca na busca por novos livros; os que eram indicados para a sua idade eram lidos rapidamente. A partir disso, a bibliotecária passou a lhe indicar livros mais extensos, como, por exemplo, *A volta ao mundo em oitenta dias* (Adriana. Memorial de Formação. Junho/2017).

Adriana revela, em seu memorial, a brincadeira de escola, o suporte que teve de sua família, em especial de sua mãe, o trabalho da professora da pré-escola e o estímulo e incentivo da bibliotecária, que a fez interessar-se por diferentes livros e novas leituras. Tais experiências, possivelmente, influenciaram a construção e constituição do ser professora, (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009; TARDIF, 2000). Pode-se considerar que, assim como a família, os professores e até mesmo os agentes escolares marcaram a construção da identidade de Adriana, o que nos revela que as relações interpessoais, abarcadas no seio de seu contexto vivente, podem influenciar na construção e constituição social e pessoal dos indivíduos (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004).

Percebe-se que, nesse período narrado de sua trajetória, em que Adriana focalizou as vivências na pré-escola, um elemento importante parece ter promovido forte influência (se não a maior delas) na vida, na formação e na constituição de sua identidade: sua família, revelando-se como um dos lócus de mediação da formação do sujeito (DOMINICÉ, 2010).

#### 4.1.2 Formação inicial

Referente à sua formação inicial, Adriana pontuou que, ao ingressar no colegial (atual Ensino Médio), em 1989, precisou optar por cursar ou o Magistério – que tinha como foco a formação de professores –, ou apenas o colegial. A opção pelo Magistério foi assim justificada pela professora: “se eu optasse por fazer o colegial, não teria uma profissão e, por isso, acabaria por trabalhar no comércio ou em mercados, [...] se eu escolhesse cursar o magistério, terminaria o Ensino Médio com uma profissão” (Adriana. Memorial de Formação. Junho/2017).

Para Adriana, “o curso do Magistério foi muito importante para a minha formação, pois aprendíamos mais tecnicamente a como dar aulas” (Adriana. Memorial de Formação. Junho/2017). Sobre as aprendizagens mais técnicas, destacam-se a confecção de diversos instrumentos e materiais pedagógicos, como jogos, livretos e cartilhas. Adriana não apresentou mais informações sobre o Magistério, cursado no final da década de 1980 e início dos anos 1990, que nos possibilitasse analisá-lo mais atentamente, mas, nos chama à atenção a vivência que ela escolheu para publicizar em seu memorial, que parece revelar uma concepção de ensino, uma vez que aparenta denotar a valorização por aprendizagens mais tecnicistas e aplicacionistas. É fato que a ação docente está comprometida com a técnica e os métodos de ensino, no entanto, a supervalorização da dimensão técnica não considera a complexidade do trabalho docente. Ainda é válido ressaltar que, geralmente, os professores que foram formados por meio do modelo da racionalidade técnica trazem consigo, arraigada e cristalizada, a concepção de que é importante aprender a aplicar diretamente os conhecimentos teóricos em atividades práticas, sem articulação entre eles (SANTOS, 2003).

Ao narrar sobre seu estágio no Magistério, Adriana destacou que enfrentou alguns desafios com relação às alterações sobre o ensinar a ler e a escrever, marcados, segundo ela, pela “substituição das cartilhas pelo construtivismo” (Adriana. Memorial de Formação. Junho/2017). De acordo com Adriana, “as professoras não tinham mais as cartilhas para trabalharem com os alunos, mas nada foi colocado em seu lugar. Muitas ficaram perdidas” (Adriana. Memorial de Formação. Junho/2017). Ao acompanhá-las, por meio de seu estágio, foi possível observar um momento de transição que parecia envolver resistência ao novo e a dificuldade para mudar práticas já estabelecidas: “líamos sobre a nova proposta, mas, ao mesmo tempo, nos apegávamos em materiais considerados tradicionais, como as famílias silábicas, cartilhas e muitos outros” (Adriana. Memorial de Formação. Junho/2017). Esses registros do memorial expressam uma prática comum na área da Educação: a hierarquização da implementação das reformas educacionais sem que os professores possam, ativamente, participar da construção dessas reformas, lhes restando, muitas vezes, somente a função de aplicar o que é proposto (FERREIRA, 2018).

#### 4.1.3 Início da docência e formação em Pedagogia

Após a conclusão do Magistério, Adriana objetivava procurar por empregos na área da Educação para que, com o trabalho, pudesse pagar por cursos pré-vestibulares e ingressar na graduação. Sua primeira experiência docente foi em 1993, em uma instituição de Educação Infantil, onde foi chamada para atuar com uma turma de crianças na faixa etária de quatro anos, como professora substituta. Adriana também recorda que, nesse início, duas colegas que haviam concluído o Magistério com ela já atuavam como docentes nessa instituição e a auxiliaram muito. Ainda, ao fim desse mesmo ano, ela foi convidada a compor o quadro de docentes dessa instituição.



Enquanto trabalhava, Adriana estudava em casa para prestar o vestibular. Sua primeira opção de curso foi Jornalismo, mas, por não ter sido aprovada, pensou em cursar Psicologia. Novamente, sem ser aprovada, a Pedagogia passou a ser uma opção para a professora. De acordo com ela, a escolha por cursos fora da área da Educação era por já ser professora, logo, queria se graduar em algo diferente.

Dessa maneira, em 1994, ainda trabalhando na mesma instituição de Educação Infantil, com uma turma de alunos de seis anos, e fazendo curso pré-vestibular, Adriana também passou a cursar aulas particulares de matemática e física. E, ao final do ano, prestou o vestibular para Pedagogia e foi aprovada.

Adriana pouco narrou sobre sua trajetória no curso de Pedagogia, relatou que não foi fácil conciliar a graduação com o trabalho e a vida pessoal, por isso, aproveitou a oportunidade, em seu segundo ano de curso, de ser bolsista de Iniciação Científica (IC). Diante disso, deixou o trabalho docente na instituição de Educação Infantil. Entretanto, por sentir falta do ambiente escolar, no ano de 1998, prestou um concurso público para o cargo de docente do Ensino Fundamental, na rede municipal de ensino e, em 1999, ingressou como professora da antiga 2ª série (atual 3º ano do Ensino Fundamental).

Sobre o início de carreira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a mentora relatou que foi bastante desafiador. Além de narrar que o acesso à escola era muito difícil, por conta do trajeto, ainda enfatizou que:

Naquele tempo, ainda havia retenção por série. As salas eram numerosas. Não tive coragem de escolher uma sala de 1ª série, fiquei com medo de não conseguir alfabetizá-los. Então, achei melhor ficar com uma turma de 2ª série. Acontece que metade da sala já tinha sido retida e muitos não estavam alfabetizados. Fiquei apavorada. E agora, o que iria fazer? Não bastasse minha falta de experiência e segurança, ainda enfrentava outros problemas como a indisciplina dos alunos; dificuldade para organizar e distribuir os conteúdos; administração do tempo da aula; preencher os documentos exigidos pela coordenação e direção. Eu nem sabia como preencher o diário de classe. A realidade com que eu me deparava não era nada parecida com a experiência que tive na pré-escola. Tudo era diferente. (Adriana. Memorial de Formação. Junho/2017).

Essa narrativa expressa elementos de uma realidade comum vivida por docentes iniciantes. Via de regra, a literatura há muito já indica que o início de carreira é envolto por conflitos, dificuldades, desafios, dúvidas, solidão e intensas aprendizagens, sendo um período que influencia fortemente a constituição da identidade profissional e, em muitos casos, perpassa por questionamentos sobre a permanência na profissão (HUBERMAN, 1992; LIMA, 2006; MARCELO; VAILLANT, 2009; PRÍNCIPE; ANDRÉ, 2019).

A narrativa de Adriana evidencia algumas condições de trabalho como fatores que podem interferir no processo de inserção profissional docente (PRÍNCIPE; ANDRÉ, 2019), tais como: escola de difícil acesso e um contexto de ensino complexo destinado ao iniciante.

Diante de um cenário novo e complicado, Adriana demonstrou ter clareza de suas demandas formativas nesse início da docência, revelando dificuldades inerentes ao processo de ensinar. Ao expressar: “Não bastasse ‘minha falta de experiência e segurança’, ainda enfrentava ‘outros’ problemas”, entende-se que “falta de experiência e segurança” parecem corresponder à falta de conhecimento sobre como alfabetizar aquelas crianças, ou seja, à falta de conhecimento sobre o conteúdo específico para ensinar a ler e escrever e a articulação deste

com conhecimentos pedagógicos (SHULMAN, 1987). Neste sentido, “outros” sugere uma relação com os conhecimentos pedagógicos mais gerais, como o gerenciamento da aula e o preenchimento do diário de classe, por exemplo. Diante dessas demandas, Adriana pontuou sobre a ajuda que recebeu de seus pares e familiares e que parece ter sido importante. Apesar de não apresentar informações mais detalhadas sobre as características desse auxílio, é possível inferir que o apoio pedagógico e afetivo dos colegas de trabalho e da família foram imprescindíveis para o enfrentamento dos desafios e tensões da carreira profissional e para a permanência de Adriana na docência (NÓVOA, 2019).

#### *4.1.4 Trajetória de atuação profissional*

Pouco tempo após concluir a graduação e atuando como docente, Adriana sentiu necessidade de buscar por formação continuada e cursou uma especialização de Habilitação em Educação Especial. Segundo a professora, nesse período, iniciava-se no contexto político e educacional, o movimento de inclusão de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)<sup>4</sup> nas instituições regulares de ensino. Novamente, Adriana participava de um momento de mudanças e enfatizou que “tudo que é novo gera medo e insegurança. Estávamos novamente enfrentando debates, dúvidas, resistências, angústias e dificuldades”. (Adriana. Memorial de Formação. Junho/2017).

Esse relato revela o sentimento de estranhamento da mentora ao se deparar com um novo contexto que exigiria dela adaptações e novas aprendizagens. Por conseguinte, Adriana verificou a necessidade de continuar seus estudos e adquirir maiores informações e conhecimentos sobre a Educação Especial, por meio de formação continuada. Observa-se seu envolvimento em experiências sistematizadas (formação continuada) em benefício de si (aprendizagem docente), dos alunos e da escola, acreditando no crescimento, na continuidade, no amadurecimento de suas competências, valores, crenças e entendendo que a formação continuada “pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação do professor” (WENGZYNSKI; TOZETTO, 2012, p. 2).

Dando continuidade à busca por ampliar seu repertório de conhecimentos profissionais, em 2002, Adriana ingressou no programa de mestrado em Educação Escolar. Em razão de não conseguir conciliar as aulas do mestrado com o horário do trabalho, Adriana solicitou exoneração de seu cargo como professora.

Durante seu mestrado, Adriana pôde se distanciar da sala de aula e ampliar seu olhar para o funcionamento do sistema municipal de educação. Ela teve contato com profissionais da secretaria da educação, gestores, docentes de salas de recursos e salas regulares, pais de estudantes PAEE, dentre outros. Para ela, foi uma experiência muito rica que oportunizou o acompanhamento da implementação da política de educação inclusiva em seu município.

Essas vivências a impulsionaram a se tornar ativa em movimentos de lutas pelos direitos dos professores e alunos. De acordo com ela, “participei das discussões e elaboração do primeiro estatuto da educação do município [...], de paralisações e movimentos para melhoria da merenda e dos materiais escolares” (Adriana. Memorial de Formação. Junho/2017).

Ao finalizar seu mestrado, em 2004, regressou à rede municipal de ensino como professora temporária. Em 2005 – ano do nascimento de seu primeiro filho –, prestou concurso

---

<sup>4</sup> Neste texto, usa-se a sigla PAEE para fazer referência ao estudante Público-Alvo da Educação Especial, como comumente é utilizado por autores(as) da área de Educação Especial, como, por exemplo, a professora e pesquisadora Enicéia Gonçalves Mendes.

e, em 2006, foi novamente efetivada como docente da rede municipal, assumindo uma sala dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Contudo, após dois anos de reingresso na rede de ensino, a professora passou por um momento marcante e de grandes dificuldades. Com o nascimento de seu segundo filho e a dificuldade para conciliar o trabalho com os afazeres domésticos, ela relatou que não conseguia elaborar atividades interessantes para os alunos e se sentia “*fracassada como mulher e professora*” (Adriana. Memorial de Formação. Junho/2017). Esse depoimento é forte e pode-se identificar o caráter social e cultural do trabalho da mulher na sociedade, ainda com características patriarcais, enraizadas historicamente, que denominam e objetificam funções as quais são incumbência de qualquer gênero, no entanto ainda perpetuam em discursos conservadores e ideológicos acerca de quem deve-se ser e como deve-se agir na sociedade. Mesmo com tantas dificuldades, tendo até adoecido algumas vezes, Adriana conseguiu finalizar aquele ano letivo, por meio do apoio de seu marido e de sua intenção e compromisso em proporcionar o melhor aos seus alunos.

Diante do exposto, Adriana demonstrou uma grande postura resiliente, parecendo revelar, inclusive, um dos aspectos que são essenciais e parte integrante da resiliência – esperança – que representa um conjunto de ideais que nos sustentam em momentos difíceis (DAY, 2014). Ao conciliar entre as responsabilidades e afazeres, embora tenha pensado em desistir da carreira docente, ela pôde contar com o apoio da família, superar os desafios e permanecer na profissão; aspecto que parece ser recorrente e marcante em sua identidade profissional.

Ao refletir sobre sua carreira, a mentora enfatizou que, atualmente, com mais de 20 anos de atuação docente, continua buscando realizar seu trabalho com responsabilidade, sempre trocando experiências com seus pares (experientes ou iniciantes) e, a cada ano, a cada turma, ainda se depara com novas dúvidas, novas reflexões, angústias, conquistas, afinal, apesar da experiência, “educar é sempre um recomeço. Os alunos são outros, as relações entre pais e professores são outras, os materiais pedagógicos e as políticas públicas estão em constante mudança” (Adriana. Memorial de Formação. Junho/2017).

Essa colocação de Adriana corrobora a literatura ao evidenciar que a docência é contextualizada e situada. Mesmo sendo experientes, os professores continuam tendo que lidar com situações inovadoras, inesperadas que, por vezes, podem trazer certas angústias e sentimentos parecidos com os do início da carreira (MARCELO, 1999; TANCREDI, 2009).

Assim, salienta-se que a construção da identidade docente é um processo dinâmico e contínuo, englobado por diversos aspectos, situações, tensões, desafios e superações que marcaram e afetaram a vida profissional e pessoal de Adriana, como a busca por formação continuada, o comprometimento profissional, o engajamento político, a resiliência, o apoio da família e dos pares, proporcionando, dessa forma, sua constituição enquanto professora – assim como mãe, filha, esposa e amiga.

## 4.2 CASO 2 - Wilma

### 4.2.1 Aspectos da infância e escolarização

Ao narrar sobre sua família, Wilma revelou que tem dois irmãos e que seus pais vêm de “famílias humildes” (Wilma. Memorial de Formação. Junho/2017). Indicou também que as famílias de seu pai e de sua mãe não priorizavam a educação escolar, assim, ambos não

finalizaram o Ensino Fundamental. Todavia, a professora enfatizou que “na nossa criação, a educação escolar sempre foi prioridade” (Wilma. Memorial de Formação. Junho/2017). Segundo Wilma, ela e seus irmãos sempre estudaram em instituições públicas (da Educação Infantil à universidade) e isso é motivo de muito orgulho para seus pais. Percebe-se que este relato converge com o de Adriana. Diante disso, infere-se que a valorização de seus pais, acerca de seus estudos, pode ser um indício de uma grande influência para que também valorizassem o próprio estudo e, conseqüentemente, o ensino, configurando-se, possivelmente, como um aspecto formativo de suas identidades docentes.

Ao rememorar sobre sua infância e escolarização, destacou que se lembra de brincar de escolinha durante a infância na casa de seus pais, mas não tinha interesse em se tornar professora. “Se alguém me perguntasse qual profissão eu iria seguir, nunca dizia que queria ser professora” (Wilma. Memorial de Formação. Junho/2017).

Sobre o Ensino Fundamental, Wilma narrou que seus professores eram desmotivados, por conta da falta de valorização da profissão, e que isso acentuou sua falta de interesse pela docência. Segundo a mentora, seus professores repetiam frequentemente que tanto os estudantes quanto o governo “não estavam ‘nem aí’ para nada” (Wilma. Memorial de Formação. Junho/2017).

Alguns de seus professores também comentavam que ganhavam pouco e enfatizavam que não eram obrigados a lidar com certos estudantes. Além disso, a mentora destacou que, ao cursar a 3ª série (atual 4º ano), presenciou diversas agressões por parte da professora. Em suas palavras, “a professora já estava para se aposentar e cuidava de sua mãe doente. Esta professora não tinha condição nenhuma de trabalhar, mas precisava do salário” (Wilma. Memorial de Formação. Junho/2017).

Ao refletir sobre a postura de seus professores, Wilma destacou que sempre considerou muito importante a profissão docente e que, se algum dia se tornasse professora, nunca agiria da mesma maneira. Diante dessa reflexão, percebe-se que, ainda criança, Wilma já apresentava considerações e compreensões sobre a docência, pautadas na postura e nas ações de seus professores. Logo, essas experiências formadoras (JOSSO, 2004) foram, aos poucos, construindo sua identidade docente. Os modelos negativos de alguns professores também ensinam, são formativos, ao passo que expressam atitudes e ações que não são adequadas no processo de ensino-aprendizagem (TANCREDI, 2009).

A partir dessas experiências e refletindo sobre a atualidade, Wilma expressou que sempre teve consciência da profissão que escolheu e nunca descontou em seus educandos os problemas referentes à profissão. Para ela, essas posturas negativas de alguns de seus professores serviram para que aprendesse sobre o que não deve ser feito em sala de aula. Em suas palavras: “trato meus educandos com respeito, pois aprendemos através do exemplo. Não basta falar sobre o papel do professor, é importante demonstrar com atitudes o que se fala” (Wilma. Memorial de Formação. Junho/2017).

A partir de eventos negativos, experienciados quando era aluna dos anos iniciais do Ensino Fundamental – esfera de ensino focalizada ao narrar sobre seu processo de escolarização –, Wilma começou a construir algumas concepções sobre o ensino, refletindo que não agiria da mesma forma que seus professores atuaram. É possível pautar-se em Nóvoa (1992) ao considerar que as experiências negativas e tensões fazem parte da construção do ser professor, geralmente fortalecendo e aprimorando sua elaboração e podendo ser significativas e transformadoras para o ser/fazer docente.



#### 4.2.2 Formação inicial

Sobre sua formação inicial, Wilma revelou que não estava em seus planos cursar Pedagogia. Entretanto, dentre os cursos da área de Humanas, com os quais ela se identificava, esse foi o que mais parecia atender suas expectativas. Apresentou um breve relato sobre o período de formação inicial, destacando que, ao ingressar, “[...] imaginava que teria que planejar aulas, criar atividades e passar o conteúdo. Tudo isso foi se confirmando ao longo do curso. Mas, só com a prática pude confirmar realmente que tinha feito a escolha certa” (Wilma. Memorial de Formação. Junho/2017). Wilma continuou seu relato explicando que foi no exercício profissional que compreendeu o que é ser professor de fato:

Na prática também percebi que a docência vai muito além de planejar aulas. O tempo todo buscamos conhecimento e refletimos sobre nossa prática. O objetivo sempre é a aprendizagem do educando e não passamos o conhecimento, o conhecimento é construído junto com os educandos, respeitando seus conhecimentos prévios e seus tempos e ritmos. Os educandos não aprendem ao mesmo tempo e no mesmo ritmo. Saber identificar as necessidades e especificidades dos educandos é fundamental para os processos de ensino e aprendizagem. (Wilma. Memorial de Formação. Junho/2017).

Nesse trecho do memorial, a mentora revela a imagem do ser professora que ela foi construindo no exercício profissional, atrelada a uma concepção de ensino que busca se distanciar da ideia da função docente de ‘professar um saber’. A concepção de Wilma demonstra que ela pensa primeiro no aluno, não significando que não se preocupa com os conteúdos a serem ensinados. Contudo, para ela, ensinar implica conhecer os alunos (o que já sabem, como aprendem, por exemplo) para poder construir as estratégias de ensino mais adequadas às particularidades de cada um. Infere-se que, para Wilma, o ato de ensinar só se concretiza na aprendizagem dos estudantes.

#### 4.2.3 Início da docência

Sobre o seu início de docência, Wilma destacou que, em 2008, começou a atuar em uma instituição pública, localizada em um bairro popular, com uma turma de 2º ano. Segundo a mentora:

Nos meus primeiros dias de aula como professora fiquei bastante ansiosa, devido ao medo de não agradar aos educandos, de não conseguir explicar bem os conteúdos, com insegurança se os educandos iriam participar das aulas, se iriam aprender, se eu conseguiria planejar meus semanários de acordo com plano de ensino, se conseguiria elaborar as atividades etc. (Wilma. Memorial de Formação. Junho/2017).

Os anos iniciais da docência de Wilma foram marcados por ansiedade e preocupação, fatores comuns no início da carreira docente (LIMA, 2006; MARIANO, 2006). Entretanto, o apoio dos pares esteve presente: “No planejamento, as professoras experientes nos auxiliaram [...] e nos ajudaram a planejar a primeira semana. Explicaram como seria a minha semana, deram dicas de atividades e dinâmicas de socialização dos educandos” (Wilma. Memorial de Formação. Junho/2017).



A princípio, pode-se inferir que Wilma recebeu um apoio mais diretivo de suas colegas mais experientes. Fazendo um paralelo com Hong e Matsko (2019), ao discutirem tipos de apoio na mentoria, considera-se que o uso de estratégias práticas (‘hands-on’) pelo mentor (no caso narrado por Wilma, pelas professoras experientes) pode propiciar que o iniciante se engaje no processo de aprender a ensinar, possibilitando aprendizagens efetivas. Estratégias ‘hands-on’ não significam uma abordagem unidirecional, em que o iniciante é visto como destinatário passivo de informações. Implicam em dispor de ferramentas formativas que podem se configurar como um andaime para que o iniciante pense sobre suas ações e as dos alunos, questione, faça proposições, teste estratégias de ensino e analise sua própria prática.

Nesse processo de se constituir como professora, Wilma parece demonstrar preocupações que giram em torno da construção de uma base de conhecimentos para o ensino (SHULMAN, 1987): sobre os conhecimentos pedagógicos, ao se referir ao planejamento, à elaboração de atividades etc. e sobre o conhecimento do conteúdo específico e o conhecimento pedagógico do conteúdo, ao se questionar se conseguiria “explicar bem os conteúdos”, isto é, se conseguiria ensinar um conteúdo específico. Tais preocupações se articulam com a concepção de ensino da professora, pontuadas anteriormente, afinal, se para Wilma a concretização do ensino ocorre na aprendizagem do aluno, o domínio do conhecimento do conteúdo a ser ensinado não é suficiente para o exercício da função de ensinar. Ao relatar que seus questionamentos “foram sendo sanados” (Wilma. Memorial de Formação. Junho/2017) por meio da prática e apoio recebidos, entende-se que sua base de conhecimentos para o ensino foi se ampliando e se consolidando para ensinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Embora o apoio no início de sua carreira tenha sido fundamental para sua formação e desenvolvimento docente, a mentora também se deparou com uma realidade que nem mesmo os professores experientes ou a equipe gestora puderam auxiliá-la: a presença de estudantes PAEE. Esse contexto era novidade para todos, principalmente para Wilma que estava iniciando na docência e “pouco ou nada foi falado ou estudado na universidade” (Wilma. Memorial de Formação. Junho/2017).

Para amenizar a dificuldade em trabalhar com esses estudantes, a mentora, em 2011, realizou uma especialização em Psicopedagogia e, em 2013, ingressou no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Assim, Wilma não ficou imóvel esperando pelo apoio que, porventura, não receberia, devido à falta de preparo da equipe escolar e de formação. A formação continuada, assim como a formação prévia e durante a formação inicial, faz parte do processo de desenvolvimento profissional docente. Na prática, surgem certas demandas que precisam ser supridas por meio de formação continuada. Concorda-se com Marcelo (1999) ao destacar que nenhuma formação inicial dará conta de prover todas as necessidades das atribuições incumbidas aos professores; muito menos de lidar com as situações contextualizadas do ensino.

#### *4.2.4 Trajetória de atuação profissional*

Com o tempo de exercício profissional, Wilma não se sente mais ansiosa ou com medo do que irá encontrar na sala de aula. Percebeu que dificuldades com o planejamento, com a elaboração de atividades, dentre outros, foram diminuindo, mas, quando se trata de estudantes PAEE, as suas dificuldades permanecem – embora reconheça já conseguir elaborar algumas atividades adaptadas e perceber alguns avanços (pequenos) de aprendizagem nos seus educandos e educandas.

A discussão acima indica que até os professores experientes perpassam por momentos desafiadores, mesmo apresentando uma ampla base de conhecimentos para a docência, pois também podem se deparar com situações que lhes causam estranhamento e vivenciar desafios semelhantes aos do início de carreira docente (TANCREDI, 2009).

Ao rememorar suas experiências enquanto professora, Wilma relatou que já foi coordenadora pedagógica por dois anos, em 2011 e 2012, exercendo um apoio semelhante ao que recebeu no início de carreira. Sobre isso, considera que foi uma experiência muito importante por propiciar uma visão mais ampla do sistema escolar e proporcionar o contato com profissionais que atuam em diferentes anos de ensino (nos quais ela ainda não havia atuado) e aprendeu que, em um primeiro momento, o professor pode não estar aberto ao diálogo e que “para ser formadora é preciso saber ouvir e também saber orientar” (Wilma. Memorial de Formação. Junho/2017).

Além disso, Wilma também atuou como supervisora no PIBID, de 2011 a 2013, e, depois, de 2015 a 2016, nos cursos de Educação Especial e Pedagogia, respectivamente. No PIBID, fazia a ponte entre a escola e os licenciandos e licenciandas em processo de formação inicial. Para ela, essa experiência como formadora foi “muito gratificante e enriquecedora para a minha formação enquanto docente e como pessoa” (Wilma. Memorial de Formação. Junho/2017).

As diversificadas experiências, vivenciadas e adquiridas, proporcionaram a construção de elementos importantes de sua identidade profissional, como o engajamento e comprometimento docente, a relevância atribuída acerca de oferecer suporte aos docentes e o interesse em atuar como formadora de professores em exercício e em formação inicial.

Percebe-se que Wilma foi construindo, desde o início de sua escolarização, algumas características de sua identidade docente, mesmo apontando que, naquela época, não demonstrava interesse pela profissão. Ao longo de sua formação inicial, a mentora foi estabelecendo algumas hipóteses sobre o curso de Pedagogia e sobre a carreira docente, que se consolidaram apenas com a prática. Por meio desta, Wilma foi construindo e constituindo sua identidade profissional, a partir das trocas e apoio recebidos da equipe escolar, de sua experiência como formadora e dos desafios cotidianos e situacionais da sala de aula.

## 5 Considerações finais

A partir da análise dos memoriais de formação de duas professoras experientes, que no momento de elaboração dessas narrativas iniciavam a atuação como mentoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, objetivou-se identificar quais elementos caracterizam a constituição de suas identidades docentes e, diante disso, buscou-se observar de que maneiras essa constituição influenciou na escolha e interesse de participarem de um programa de mentoria.

Na escrita de seus memoriais, as professoras foram desafiadas a descreverem o que vivenciaram e trouxeram à tona momentos e lembranças considerados importantes, por entenderem que fazem parte de quem são hoje, isto é, esses momentos podem ser considerados formativos, construtivos e constitutivos de suas identidades, tanto pessoal quanto profissional.

Percebe-se que a família, o exemplo/modelo de professores, os colegas de trabalho, o comprometimento político, a reflexão, a resiliência, a formação continuada, parecem ter influenciado fortemente na construção da identidade docente das professoras. Nesse sentido, observa-se que alguns desses elementos, constituintes de suas identidades docentes, como o apoio recebido por seus pares (iniciantes e experientes) no início da carreira, a busca constante



por formação continuada e o comprometimento e engajamento político parecem ter influenciado na escolha para participarem de um programa de mentoria; por expressarem vivências e experiências formadoras (JOSSO, 2004) das professoras, que remetem a elementos possivelmente incentivadores e motivacionais para a atuação enquanto mentor, especialmente, por parecerem subsidiar o papel (político, social e formativo) que os mentores exercem na formação e desenvolvimento profissional dos iniciantes.

Na leitura dos memoriais, identifica-se que a ideia do professor como pessoa está bastante presente nas trajetórias de Adriana e de Wilma. Notadamente, quando eram alunas, percebe-se que os professores as afetaram de modo positivo e/ou negativo e, no decorrer de suas decisões profissionais, escolheram ser professoras e, mais à frente, mentoras, tomando tais professores como modelo de como ser ou não, na profissão. Percebe-se que o ato de ensinar é vivo e presente nas professoras, tendo em vista o propósito de tomarem a iniciativa de serem formadoras de professores iniciantes que, futuramente, podem mostrar-se influenciados da mesma forma que elas foram sensibilizadas em seus anos escolares.

Além disso, a constituição do ser professor implica, também, na construção de uma base de conhecimentos para ensinar (SHULMAN, 1987), ou seja, é fundamental que o docente domine o conteúdo específico a ser ensinado, mas tal conhecimento não é suficiente. A especificidade da ação docente reside na articulação de diversos conhecimentos, tais como, conhecimentos pedagógicos sobre o currículo, sobre os estudantes e suas características, sobre o contexto de atuação, sobre os fins educacionais, sobre o conteúdo a ser ensinado, entre outros. Demanda também uma “formação cultural e humanista que lhes permita compreender e problematizar a realidade social e seu trabalho futuro” (GATTI, *et al.*, 2019, p. 41). No caso da atuação docente nos anos iniciais, ainda é preciso considerar as especificidades dessa etapa de ensino, visto os ciclos de aprendizagem, as demandas formativas e os variados conteúdos específicos a serem trabalhados nos cinco primeiros anos escolares do Ensino Fundamental. Além disso, Gatti *et al.* (2019) alertam que os conteúdos do currículo escolar não costumam ser focalizados nos cursos de Pedagogia, sendo, em alguns casos, o domínio de abordagens metodológicas genéricas visto como suficiente.

Apesar de os memoriais não revelarem muitos dados sobre essa base de conhecimento para o ensino e as especificidades da atuação docente nos anos iniciais, isto não significa que as professoras não tenham uma base sólida desses conhecimentos, visto que as histórias narradas nos memoriais revelam indícios de que as professoras se colocaram em movimento para a construção dessa base. No caso de Wilma, por exemplo, esses indícios estão presentes nas inquietações que ela apresentou no início da docência. Ou ainda, quando Adriana e Wilma buscaram aprender sobre os estudantes PAEE. Além disso, a atuação das professoras na mentoria demonstrou que elas dominam conhecimentos necessários ao exercício da profissão.

No entanto, parece que tais conhecimentos estão em uma dimensão tácita, isto é, são construídos e ampliados ao longo de suas trajetórias, tendo a experiência profissional um papel fundamental nesse processo, mas são difíceis de serem formalizados ou explicados para o outro.

O apoio no início da docência esteve presente nas trajetórias das duas professoras, que atuavam na mesma rede de ensino municipal. Interessante observar que, no caso de Wilma, o apoio recebido era mais institucionalizado e, por isso, possivelmente mais sistematizado e assertivo.

Outro aspecto revelado em ambas as narrativas é a insegurança acerca do trabalho com estudantes PAEE, sentimento comum diante daquilo que não se conhece, dificultando a construção de situações de ensino sensíveis às especificidades dos estudantes incluídos. A proposta de uma educação sem restrições, que se volte para todos sem pré-seleção, demanda

uma formação de professores que contemple a heterogeneidade escolar, isso inclui, dentre outros aspectos, o domínio de conhecimentos pedagógicos que se voltem para as particularidades formativas dos alunos articulado com os conteúdos a serem ensinados.

Além disso, embora tenham aparecido de maneira pouco abrangente, devido ao enfoque de escrita das professoras em seus memoriais, foi possível observar ‘fragmentos’ das concepções de ensino das docentes. No caso de Wilma, por exemplo, observa-se um movimento de distanciamento de uma prática pedagógica que não centraliza ou valoriza o aluno. Assim, para ela, parece fundamental que o professor conheça seus alunos e suas demandas, para que seja possível construir estratégias e fundamentar propostas de ensino específicas aos alunos e contextos em que se inserem. Já no memorial de Adriana, há indícios de uma concepção de ensino que demonstra a valorização do aspecto técnico da didática. Esse destaque foi feito, em seus registros, ao rememorar sobre sua formação inicial e sobre determinadas experiências que a auxiliaram no início da docência, evidenciando concepções ou entendimentos referentes a um determinado período de sua trajetória formativa. Entretanto, na atuação na mentoria, as ações de Adriana evidenciaram uma articulação entre as dimensões técnica, político-social e humana da didática.

Nesse sentido, Adriana e Wilma parecem considerar que a base de conhecimentos necessária para a atuação profissional está em constante construção, tendo em vista, inclusive, a disposição de ambas pela busca de formação continuada. Evidencia-se a ideia de que a formação inicial não abrange todas as informações e respostas para os futuros enfrentamentos a serem vivenciados no ambiente de trabalho, no contexto de atuação, mas é um dos períodos da formação profissional que é importante para a construção da identidade e profissionalidade docentes (MARCELO, 1999).

Considerando o desenvolvimento profissional como um processo contínuo e dinâmico, as experiências nele inseridas são também dinâmicas e constantes. Essas experiências podem ser consideradas formativas, desde que proporcionem, a quem as experiencia, o envolvimento em processos reflexivos críticos e sensíveis da ação vivenciada. No caso das professoras, o pensar sobre a ação realizada em sala de aula, com seus pares, com outros profissionais inseridos na ambiência escolar, promoveu ressignificações e transformações em seus ser/fazer docentes; atitudes essas que modificaram e constituíram suas identidades profissionais. Assim, a experiência, o envolvimento em processos reflexivos, a interação com o(s) outro(s) parecem possuir um papel fundamental na constituição da docência.

Embora cada professora constitua sua identidade, de maneira singular, a análise dos memoriais revela que alguns elementos são convergentes, sugerindo um perfil identitário, como as vivências anteriores à formação inicial, que possuem forte influência em suas identidades profissionais (as experiências na família e com outros professores, por exemplo); o apoio recebido dos colegas mais experientes e as vivências relacionadas à esfera de ensino em que atuam, como o trabalho com estudantes PAEE e a falta de domínio de alguns conteúdos específicos e conhecimentos pedagógicos; a busca por formação continuada e o constante comprometimento profissional, etc.

Por fim, observa-se que alguns elementos constituintes da identidade docente das professoras parecem ter influenciado na escolha da participação em um programa de mentoria. Pondera-se que o apoio recebido no início da carreira pode ser um elemento propulsor para que tenham optado por serem mentoras. Considera-se, também, que a busca por formação continuada e o comprometimento e engajamento político com a profissão não só foram constituintes de suas identidades docentes, bem como, possivelmente, influenciaram suas escolhas de participar no programa de mentoria, tal qual como suas práticas como mentoras,







[ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513](https://ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513). Acesso em:  
23 fev. 2021.

Recebido em maio de 2021.  
Aprovado em outubro de 2021.