10.22481/redupa.v5i5.21095
ARTIGO

# MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSORAS INICIANTES

MEMORIES OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND IDENTITY CONSTRUCTION OF NOVICE TEACHERS

RECUERDOS DE LOS AÑOS FORMATIVOS Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE LOS MAESTROS PRINCIPIANTES

Josiléia Curty de Oliveira[1] 0000-0002-4537-0983

[1] Universidade Federal do Espírito Santo – Alegre, ES, Brasil; josileia.oliveira@ufes.br

**RESUMO:**
Este artigo discute a escolha da profissão, a formação inicial e continuada e a socialização profissional para a construção da identidade de três professoras iniciantes, que ministram Língua Portuguesa para estudantes do campo no município de Alegre, Espírito Santo. O estudo, de abordagem qualitativa em educação, por meio da metodologia em história oral, aborda as influências teóricas e práticas dos processos formativos e dos saberes docentes na construção da identidade docente. Como resultado, as professoras indicaram que sentiram falta de aprofundamento em conteúdos específicos de didática e metodologias de ensino e estágios na formação inicial, enquanto a formação continuada foi apontada como autoinstrutiva, online e desconectada da realidade da sala de aula. Conclui-se, que a socialização profissional ao longo da carreira preencheu espaços deixados pela formação inicial e o apoio e acolhimento no início da carreira foram fundamentais para o enfrentamento das dificuldades da docência.
**Palavras-chave:** formação inicial e continuada; história oral; saberes docentes.

.

**ABSTRACT:**
This article discusses the choice of profession, initial and continuing education, and professional socialization in the construction of the identity of three beginning teachers who teach Portuguese to students in rural areas of Alegre, Espírito Santo. The study, using a qualitative approach in education and employing oral history methodology, addresses the theoretical and practical influences of formative processes and teaching knowledge on the construction of teacher identity. As a result, the teachers indicated that they felt a lack of in-depth study of specific didactic content, teaching methodologies, and internships in their initial training, while continuing education was described as self-instructional, online, and disconnected from the reality of the classroom. It concludes that professional socialization throughout their careers filled gaps left by initial training, and that support and acceptance at the beginning of their careers were fundamental in overcoming the difficulties of teaching.
**Keywords:** initial and continuing teacher education; oral history; teacher knowledge.

**RESUMEN:**
Este artículo analiza la elección de profesión, la formación inicial y continua, y la socialización profesional en la construcción de la identidad de tres docentes principiantes que imparten clases de portugués a estudiantes de zonas rurales del municipio de Alegre, Espírito Santo. El estudio,


RECEBIDO: 25 de maio de 2026 APROVADO: 28 de outubro de 2026 PUBLICADO: 06 de novembro de 2026

que utiliza un enfoque cualitativo en educación y emplea la metodología de historia oral, aborda las influencias teóricas y prácticas de los procesos formativos y el conocimiento pedagógico en la construcción de la identidad docente. Como resultado, los docentes indicaron que sintieron una falta de estudio profundo de contenidos didácticos específicos, metodologías de enseñanza y prácticas profesionales durante su formación inicial, mientras que la formación continua se describió como autodidacta, en línea y desconectada de la realidad del aula. Se concluye que la socialización profesional a lo largo de sus carreras suplió las carencias de la formación inicial, y que el apoyo y la aceptación al inicio de sus carreras fueron fundamentales para afrontar las dificultades de la docencia.
**Palabras clave:** formación inicial y continua; historia oral; conocimiento pedagógico.

# Introdução

A trajetória profissional dos(as) professores(as) é marcada por um processo contínuo de ressignificação de saberes e práticas pedagógicas. Ao ingressarem na carreira, muitos(as) professores(as) deparam-se com as contradições e os desafios da sala de aula. A vivência cotidiana no ambiente da escola promove uma integração entre teoria e prática, que contribui para a construção de uma identidade docente singular e dinâmica. Nesse cenário, as dimensões metodológicas, epistemológicas e políticas que atravessam a prática pedagógica exigem uma constante revisão da formação de professores(as), especialmente diante das transformações sociais, culturais, econômicas e educacionais que têm impactado o cenário da educação brasileira nos últimos anos.

A carreira docente é entendida por Tardif (2014, p. 79) como uma sucessão de etapas de integração em uma profissão e "de socialização na subcultura que a caracteriza". Ele ressalta que a institucionalização da carreira denota sua natureza social e coletiva, em que os(as) profissionais pertencem a grupos de pessoas que compartilham trajetórias similares ou quase idênticas. Sendo assim, o autor conclui que a carreira profissional é, portanto, resultado das constantes trocas entre as interações das pessoas e as ocupações que exercem. Essas trocas são recorrentes, e, ao se repetirem, transformam tanto as suas trajetórias profissionais quanto as próprias ocupações que desempenham.

Assim, este estudo se mobiliza a partir da seguinte pergunta: como se deu a escolha da profissão, a formação inicial e continuada, e a socialização profissional no espaço escolar e os desafios no exercício da docência de três professoras iniciantes de Língua Portuguesa que atuam em escolas da rede estadual do município de Alegre/ES, Sul do estado do Espírito Santo?

Para tanto, buscou-se diálogo com as concepções formativas e identidade docentes com base em Freire (1979, 2023, 2024), Nóvoa (1995, 2002, 2017, 2023), Tardif (2014) e Dubar (1997, 2009), trazendo as histórias de vida dos professores (Huberman, 2013) e a formação

profissional como ambiente de pesquisa sobre a constituição da identidade docente, a fim de reconstruir trajetórias profissionais e compreender o processo constituição da identidade.

O estudo, de abordagem qualitativa em educação, por meio da metodologia em história oral de vida, tem como objetivo discutir a escolha da profissão, a formação inicial e continuada e a socialização profissional para a construção da identidade de três professoras iniciantes, que ministram Língua Portuguesa para estudantes do campo no município de Alegre, Espírito Santo. Diante disso, investiga-se como os processos formativos e a construção de saberes influenciam a constituição da identidade profissional docente das professoras iniciantes, com foco na formação inicial e continuada e na socialização profissional

# Metodologia

Este estudo se orientou pela abordagem da pesquisa qualitativa em educação (Lüdke; André, 1986) e adotou a história oral de vida (Meihy; Seawright, 2021; Portelli, 2016) como metodologia de pesquisa, considerando-se o caráter pessoal, subjetivo e profissional da docência.

Meihy e Seawright (2021) afirmam que

> Trata-se, *em história oral de vida* de construção do conhecimento sobre uma pessoa ou grupo de outra natureza. Dessa forma, mais do que a estabilidade do fto histórico, na *história oral de vida* estima-se a experiência como valorização dos filtros subjetivos, das impressões, pessoais. A *experiência* em sentido amplo deve ser o motivo das *histórias orais de vida* porque, de outra forma, não se busca a factualidade escrita e, sim, a versão sobre o moral, ou autoelaborada, existencial. Os fatos são cadeias subjetivas sempre reelaboradas na memória, com dinâmicas alternantes e intercambiáveis: tais alternâncias oscilam, sem, contudo, abdicarem de eixos de acontecimentos atestados com a variáveis da memória coletiva (p. 66, grifos dos autores).

Para além do rigor que orienta a aplicação da história oral como metodologia, ela se constitui um espaço de escuta sensível e de valorização das narrativas, permitindo que histórias e memórias ganhem sentidos atribuídos à experiência e se tornem centralidade na produção do conhecimento científico. Nesse movimento, a narrativa pessoal transcende o dado empírico e se torna expressão viva das relações entre sujeito, tempo e território.

Este artigo constitui um recorte de uma pesquisa de doutorado, vinculada ao Grupo de Pesquisa CNPq Culturas, Parcerias e Educação do Campo, aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo, por meio do parecer nº 6.168.621, e pela Secretaria de Estado de Educação do Estado do Espírito Santo. Nele, apresentam-se as narrativas de três professoras iniciantes de Língua Portuguesa,

produzidas por meio da entrevista de história oral de vida, realizada na escola, local escolhido pelas professoras. As entrevistas foram realizadas nos meses de agosto a outubro de 2023, com duração de 40 a 60 min., e contou com o uso de um celular para a gravação, o roteiro de entrevista, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a declaração de autorização de gravação da entrevista e cessão de direitos autorais e o caderno de campo.

O roteiro da entrevista foi estruturado em três eixos temáticos: I – Perfil, história de vida e escolaridade; II – Formação e III – Construção da docência. A análise das narrativas docentes consistiu em compreender as trajetórias acadêmicas e profissionais das professoras, a partir de suas histórias de vida, aos processos de socialização, ao ciclo de vida profissional e às experiências de ser professor(a) da educação básica com especificidade campesina, a fim de compreender a constituição da identidade docente dessas professoras.

As entrevistas foram transcritas, textualizadas e analisadas com base nos objetivos propostos no projeto de história oral e de acordo com os eixos temáticos do roteiro de entrevista. Realizou-se a leitura e a interpretação das narrativas em diálogo com o referencial teórico e metodológico do estudo.

A metodologia a história oral de vida (Meihy; Seawright, 2021; Portelli, 2016) revelou-se fundamental para conduzir o estudo e analisar as narrativas (Alberti, 2013), dada sua relevância investigativa e sua pertinência em relação ao objeto de pesquisa, que visa a valorização dos sujeitos e a compreensão da história social da comunidade pesquisada a partir da realidade das trajetórias de vida das professoras.

Assim, ao adotar o gênero narrativo da história oral de vida (Meihy; Seawright, 2021) como abordagem metodológica, esta pesquisa compreendeu, a partir da análise interpretativa das memórias das professoras, os elementos constitutivos de suas trajetórias profissionais e os desafios que sustentam o início na docência e a consolidação da carreira, articulados à vivência e ao sentimento de pertencimento ao campo.

A seção seguinte traz os resultados e discussões das memórias em diálogo teórico com os saberes, as experiências e a construção da identidade docente.

## Ser professor(a): vocação ou escolha?

O sentido atribuído à docência revela uma complexa tessitura entre vocação, escolha e circunstâncias. As narrativas demonstraram como a entrada e a permanência na profissão são atravessadas por dimensões pessoais, sociais, históricas e econômicas, que se entrelaçam às

experiências vividas no chão da escola, marcados por desafios estruturais, afetivos e simbólicos, próprios do exercício da docência.

De acordo com Bosi (2023, p. 503), "a memória do trabalho é o sentido, é a justificação de toda uma biografia". Nessa compreensão, as experiências e recordações associadas ao trabalho, dá sentido e justifica toda a trajetória de vida de uma pessoa. O trabalho não é apenas uma atividade econômica, mas uma parte essencial da identidade e da história pessoal, que influencia o percurso e o significado da vida pessoal.

Nesse sentido, Tardif (2014, p. 111) destaca que "o saber experiencial é um saber social e construído" pelo indivíduo "em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos", incluindo a cultura, a organização escolar, os(as) professores(as) e as universidades. Com o objetivo de aprofundar essa discussão, o Quadro 2 apresenta o perfil das professoras participantes da pesquisa, cujas trajetórias permitem problematizar os processos de constituição da identidade docente e os fatores que sustentam o ser professora na educação básica campesina.

**Quadro 2** – Perfil das professoras colaboradoras com a pesquisa.

| **Professores(as)** | **Vínculo/ Carga horária** | **Perfil** |
|---|---|---|
| Azaleia | Concursada/ 25 horas semanais | Azaleia tem 27 anos, identifica-se como branca, solteira, sem filhos, protestante, tem 5 anos de formada em Letras Licenciatura Português/Inglês pela Fafia, possui Especialização em Educação sobre Práticas Pedagógicas, no Ifes, Campus de Alegre. Exerce a docência na educação básica da rede estatual há dois anos, como professora efetiva. Quando terminou a graduação, ficou uns três, quatro anos sem iniciar na docência. |
| Tulipa | Contratada / 40 horas semanais | Tulipa tem 38 anos, identifica-se como parda, casada, mãe de uma filha, evangélica. Formou-se em Letras Licenciatura pelo Ifes, na modalidade EaD e possui Especialização em Educação pela Universidade Paulista (Unip). Exerce a docência na educação básica da rede estatual há três anos. A sua socialização escolar ocorreu em escolas públicas (municipais e estaduais) e em escola privada. |
| Amarílis | Contratada / 43 horas semanais | Amarílis tem 24 anos, identifica-se como parda, estado civil união estável, sem filhos, católica, tem 4 anos de formada em Letras Licenciatura, pela Fafia, exerce a docência na educação básica há 5 anos, sendo que está há dois anos na rede estadual. Possui Especialização em Metodologia de ensino de língua portuguesa para alunos especiais pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (Faveni). |

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Suas trajetórias revelam singularidades que dialogam com os ciclos de vida profissional (Huberman, 2013) e com os contextos socioculturais em que atuam, oferecendo subsídios valiosos para a análise das experiências de ser professora da educação básica em contextos campesinos. A escolha da profissão é um momento repleto de incertezas e dúvidas, a narrativa

de Azaleia ressalta a complexidade dessas decisões e os desafios enfrentados ao longo do caminho:

> Ser professora foi, na verdade, eu acho que, não sei se foi um desejo, mas foi compreensão da realidade. Eu não teria a oportunidade de ir para fora estudar, então eu tinha que lidar com a minha realidade, o que eu tinha. Era a Fafia ou Ufes. Eu não me identificava com os cursos da Fafia, sempre fui uma aluna boa bom em português, pensei, farei licenciatura. Foi isso, foi compreensão da realidade. Eu não poderia fazer um curso fora devido a minha realidade, então era boa em português, acabei optando pela licenciatura (Profa. Azaleia, entrevista, 2023).

Ao mencionar os motivos que a levaram a escolher ser professora, ela revela tons de insegurança e até mesmo de algumas frustrações, destacando a importância de compreender o valor do estudo para além da sobrevivência. Nesse caso, a professora procura encontrar formas identitárias aceitáveis para si e para os outros (Dubar, 2009), traçando um caminho em sua própria trajetória de vida, mesmo enfrentando situações diversas e contraditórias na identificação de um curso do qual teria mais afinidade. Azaleia fala também da dificuldade de estudar uma graduação, pelo fato de não ter recebido apoio da família:

> Não, porque também a minha mãe, meus pais não cursaram faculdade, meu pai foi cursar o ensino médio com 40 e poucos anos, então ele também não tinha essa concepção da valorização do estudo. Claro que ele fala que sentiu orgulho de ter uma filha formada, mas em questão de apoio financeiro e psicológico, de incentivo, não tive (Profa. Azaleia, entrevista, 2023).

A ausência da família nas questões escolares cotidianas e no apoio para fazer um curso superior está presente na fala da professora. Ela justifica esse fato pelo motivo de os pais não terem tido a oportunidade de estudar na idade escolar. A sua narrativa também traz a marca da sua classe social e das dificuldades enfrentadas para conseguir se formar professora: “Porque para uma pessoa pobre, primeiro você lida com a sobrevivência, para depois querer algo mais, e essa é o que eu sinto da minha realidade e é o que eu vejo hoje dos alunos”. De acordo com Tardif (2014), os saberes pessoais dos(as) professores(as) têm suas raízes sociais na família, no contexto de vida e na educação em um sentido amplo.

Nesse sentido, “o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção” (Tardif, 2014, p. 68). O autor argumenta ainda que os conhecimentos adquiridos ao longo da formação pré-profissional, especialmente durante as experiências familiares e a socialização na escola, desempenhem um papel significativo na compreensão da natureza dos saberes, das habilidades práticas e da identidade que serão empregadas durante a formação profissional e no exercício da docência.

A importância de criar ambientes escolares que promovam a socialização profissional é enfatizado por Nóvoa (2023). Ele critica os ambientes atuais, nas universidades e escolas, bem como os processos de recrutamento de professores(as), que, segundo ele, não favorecem o desenvolvimento profissional docente. Isso ocorre tanto na formação inicial quanto na indução profissional, e também durante o exercício da profissão nas escolas.

Nóvoa (2023) ainda pontua que, há quatro décadas, Michael Huberman questionava a carência de políticas de apoio para professores iniciantes. Segundo ele, apesar da abundância de pesquisas sobre o tema, as políticas direcionadas a esses/as professores/as continuam debilitadas, o que tem levado à necessidade de programas de indução profissional como resposta a essa lacuna.

Sobre o desejo de ser professora, Tulipa (2023) conta que

> Depois de adulta, eu já tinha ingressado em algumas faculdades, concluí até outra, mas não gostava da área. E aí, eu comecei a trabalhar em uma secretaria escolar, lá no Café, na José Corrente. Lá me direcionaram pra poder cuidar de alunos no pátio. Apoio, né, de pátio. De lá me aproximei do apoio de pátio também. Fiquei 11 anos nessa secretaria, nesse pátio. Secretaria e pátio. Quando cheguei no Pedro Simão, a diretora falou que eu tinha muito perfil pra trabalhar com aluno que dava problema. E que eu ficaria responsável por cuidar desses alunos no pátio. Os alunos que ninguém conseguiam agir, eu, de um jeitinho mais humilde, não sei o que que os adolescentes visualizam, mas eu conseguia colocá-los, assim, pra fazer o que tinha que ser feito. E aí surgiu, eu já tinha até cursado a faculdade, mas nunca quis dar aula. Tinha muito medo de achar que eu não conseguia dominar. E aí surgiu a oportunidade, eu fiquei, ah, vou tentar. E aí deu certo, de fato, tem um jeitinho de eu poder lidar com eles (Profa. Tulipa, entrevista, 2023).

O convívio escolar da professora, na função de apoio de pátio, contribuiu para que ela procurasse elementos para explorar "as dimensões formadoras da relação adulto-criança-adolescente-jovem" como centrais (Arroyo, 2008, p. 164). Com base no autor, podemos afirmar que a interação da professora com os estudantes se transforma em uma experiência positiva, na qual ela começa a perceber "a escola como um tempo de encontro de gerações, em ciclos diversos de aprendizado de vivências e de interpretação da cultura".

Entretanto, a professora enfrentou dificuldades para cursar a licenciatura em Letras, devido à resistência de seu marido:

> Foi difícil. Eu fiz no Ifes. E meu marido não queria que eu cursasse. Eu fazia tudo na escola que eu trabalhava, nos intervalos que eu tinha. E quando era dia de aula, eu falava que eu vinha para a casa da minha mãe para fazer alguma coisa, porque eu não moro aqui, eu moro lá no Café. E dia prova, era embaixo da coberta estudando, que ele não queria de jeito nenhum que eu estudasse, e eu ainda tinha, não sei se era medo a palavra, mas eu não queria briga, não queria problema, então eu evitava de falar alguma coisa, para poder não dar motivo de confusão. Foi complicado por isso, porque a minha filha também era bebezinha, mamava ainda. Então, assim, eu tinha que articular muito em trabalhar na secretaria de escola, ser esposa, que não podia estudar,

> e ser mãe e filha. Minha mãe era muito dependente de mim, então era filha também (Profa. Tulipa, entrevista, 2023).

A professora descreve os desafios enfrentados durante sua graduação, desde aproveitar os intervalos no trabalho para estudar escondida quanto a omitir sobre sua localização para poder estudar, já que seu marido não a permitia. Também expõe que esse período foi complicado devido à responsabilidade de cuidar de sua filha pequena enquanto trabalhava na secretaria da escola, além de ser esposa e filha.

Essa narrativa nos fez refletir sobre como a estrutura familiar patriarcal e autoritária ainda necessita ser questionada. Segundo Dubar (2009, p. 225), "o modelo da instalação da "família estável" dos papeis aprendidos de uma vez por todas e imutáveis está em crise". Ele destaca que "as mulheres, inclusive quando tem uma cultura de origem "comunitária"", estão descobrindo novos estilos de vida, estudam, trabalham e se realizam como mulher, sendo resistência, apesar das adversidades do modelo opressor da sociedade. O autor acrescenta dizendo que "o processo de emancipação das mulheres transformou, em profundidade, a instituição familiar". Nesse caso, "pode-se também privilegiar a dimensão simbólica da realização pessoal, da realização de si, da autonomia moral (Dubar, 2009, p. 98).

A Professora Amarílis, sobre ser professora afirma que:

> Então, eu nunca quis de fato ser professora. Ah, eu vou ser professora? Não, eu nunca quis de fato ser professora, passava diversos sonhos na cabeça. Vou ser advogada, ou trabalhar na polícia... Nunca passou Letras na minha cabeça. E aí, até que um dia eu passei no vestibular da Ufes para a Direito, só que só tinha Vitória, e minha família não tinha condição de me manter lá, nem com os auxílios que a Ufes oferta. Então, não tinha condição de me manter lá, e o pai falou, minha filha, você não pode ficar sem estudar, alguma coisa você precisa fazer. E eu falei, vou fazer alguma coisa na Fafia, que é aqui dentro de casa, eu trabalho meio período, e no outro período eu fico na faculdade. E aí, dentre as opções que eu tinha, matemática, história, letras, falei, vou no português. Sempre gostei de ler, sempre gostei dessa área, vou no português. Então, escolhi Letras por isso, não era um objetivo de vida dar aula, era um objetivo de vida falar para outras pessoas, me comunicar, mas dar aula ou não (Professora Amarílis, entrevista, 2023).

O fato de não sentir o desejo de ser professora e sonhar em ter outra profissão reproduz uma realidade comum entre os jovens brasileiros. Muitos almejam um emprego que tenha mais visibilidade na sociedade, e os cursos de licenciatura ficam em segundo plano no momento da escolha. Quando não pôde cursar Direito devido a questões financeiras, a professora optou por fazer Letras na faculdade mais próxima de sua casa, para conciliar o trabalho com o estudo. Sua escolha por Letras foi influenciada pelo seu gosto pela leitura e comunicação, não necessariamente pelo desejo de dar aulas.

Santos (2020) percebe, em sua pesquisa, que os(as) professores(as) constroem a escolha profissional por questão pessoal e social. Muitos(as) escolhem os cursos de formação de professores(as) por serem de baixo custo e por serem mais fáceis de se realizar. Segundo a autora, "uma visão idealizada da docência, marcada por discursos sociais, que são entrelaçados aos afetivos [...] vão delineando o sentido da docência" (p. 121).

A Professora Amarílis menciona que sua família queria que ela fizesse uma graduação, já que seus pais não tiveram essa oportunidade. Eles a incentivaram a seguir qualquer área de estudo que ela escolhesse, sem impor expectativas específicas, apenas valorizando a obtenção de um diploma universitário.

> Lá em casa, na minha família, o intuito era eu fazer alguma graduação, de qualquer coisa eu tinha que ser graduada, porque eles não tiveram essa oportunidade. Então, eles sempre estavam incentivando nisso, você precisa graduar em qualquer área. A gente não vai te cobrar uma medicina, não vai te cobrar nada disso. Então, eles apoiaram (Profa. Amarílis, entrevista, 2023).

O processo formativo que leva o sujeito a refletir sobre o que será ensinado, foca em transformá-lo em um participante ativo de sua realidade, em vez de um objeto passivo. Nesse contexto, (Freire, 1979, p. 19) afirma que "quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la".

## A formação e os desafios do exercício da docência

É importante que a formação inicial dos professores e o início no exercício na docência, juntamente com "modelos adequados de formação continuada", assegurem "uma transição eficaz entre a formação teórica e a prática profissional", destaca Nóvoa (2017, p. 1123-1124). O autor ressalta ainda a necessidade de criação de um ambiente formativo integrado como condição do desenvolvimento profissional docente. Esse ambiente pressupõe a colaboração estreita entre universidades, escolas e professores, a fim de estabelecer vínculos e interações que favoreçam o processo de constituição da identidade docente e a efetiva inserção na profissão.

É notório que nenhum curso de graduação vai preparar o profissional na sua totalidade para o exercício da profissão, entretanto Santos (2020, p. 55) destaca, em seu estudo, que a formação docente, em geral, envolve "formação inicial, continuada e os saberes da experiência; e, portanto, pressupõe um desenvolvimento profissional". Entretanto, a formação docente para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio vive em descompasso, frente às diferentes Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) publicadas nas últimas décadas, que

interferem na orientação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e, consequentemente, geram implicações para a consolidação de matrizes curriculares nos cursos de formação docente. As instituições formadoras de professores(as), muitas vezes, não conseguem atualizar frequentemente seus PPCs e se perdem em um emaranhado de elementos conceituais das DCNs, que são homologadas sem audiências públicas para a escuta e debate com as entidades, associações, movimentos e universidades.

A percepção da formação adquirida, bem como suas experiências pessoais e formativas para o exercício da docência, está expressa nas narrativas dos/as professores/as Azaleia, Amarílis e Tulipa.

A professora Azaleia expressa frustração com a sua formação inicial. Ela argumenta que não houve aprofundamento em relação ao conteúdo e à prática pedagógica, tendo que buscar conhecimento por conta própria. Quando perguntada se a graduação a preparou o suficiente para exercer a docência, ela diz que:

> Não. Isso é óbvio. Eu falo, não preparou em diferentes níveis. Não preparou para lidar com os alunos, não preparou em questão de base de conteúdo, porque obviamente eles são passados, porém o tempo é muito curto para você aprender uma gama enorme de conteúdo, principalmente a língua portuguesa. Então, assim, o conhecimento que eu tenho hoje em língua portuguesa, a maior parte foi de estudar por conta própria, não de base de faculdade, porque se eu fosse independente de base de faculdade eu estaria totalmente pobre, porque foi passado, na verdade, foi exposto, não foi ensinado, foi exposto. E nem preparo para lidar com a sala de aula, porque o tempo de estágio é curtíssimo, entendeu? Para você atuar, você tem que entender os diferentes problemas (Profa. Azaleia, entrevista, 2023).

Nesse contexto, a Didática constitui um campo de estudo em contínua reconstrução, assumindo papel central na articulação entre teoria e prática, e na mediação dos saberes necessários à atuação profissional dos(as) professores(as). Segundo Philippe e Veríssimo (2024, p. 04), "em oposição à redução da Didática à técnica, a concepção de Didática como teoria do ensino ou teoria da formação abrange uma concepção maior e mais crítica, dada a complexidade do fenômeno educativo e da prática pedagógica".

Mais do que um conjunto de técnicas de ensino, a Didática configura-se como uma área estratégica para o desenvolvimento de políticas educacionais, para a consolidação do campo da formação de professores(as) e para o fortalecimento dos processos de ensinar e aprender. Ela contribui para a construção de percursos formativos que dialogam com os desafios contemporâneos da educação, potencializando a aprendizagem da profissão tanto na formação inicial quanto na continuada, ampliando as possibilidades de atuação crítica e transformadora dos(as) professores(as) em diferentes espaços educativos e socioculturais. Logo, "a Didática se

faz *na*, *da* e *para* as diversidades, superando o caráter disciplinar/instrumental comumente a ela atribuído" (Philippe; Veríssimo; 2024, p. 04, grifos dos autores).

Azaléia e Tulipa também ressaltam a brevidade de formação prática e dos estágios para lidar com a realidade da sala de aula, especialmente em escolas com desafios específicos:

> Quando você vai apresentar o estágio, você está com a professora de tua área ali dentro de sala. Então, o comportamento dos alunos é diferente. Agora, você tem que entender que você tem que lidar com aquilo ali, com aqueles problemas, com aquela realidade, é completamente diferente. Então, eu acho que faltou o preparo, tanto no preparo para o ensino, quanto o preparo para lidar, com a realidade de sala de aula em si. O estágio é muito pequeno para lidar com essa realidade (Profa. Azaleia, entrevista, 2023).

Então, quando você vem para poder fazer o estágio, o estágio é bem mal feito. Eu não sei se aqueles professores que te acompanham, eles não têm muita paciência, ou se a gente também acha que é muito fácil, porque vê o professor fazendo com muita propriedade e acha que é muito fácil. O primeiro momento, assim, o primeiro ano de aula de sala foi muito difícil. Agora não, agora você já entra no ritmo (Profa. Tulipa, entrevista, 2023).

Essa experiência ressalta a necessidade de uma revisão nos currículos de formação de professores, a fim de garantir uma matriz curricular adequada às demandas reais da profissão. Segundo Nóvoa (2017, p. 1124), "é necessário atribuir aos professores da educação básica um papel de formadores, a par com os professores universitários, e não transformar as escolas num mero "campo de aplicação". A transição abrupta da formação acadêmica para a prática profissional evidenciou fragilidade para os desafios reais do ambiente escolar, destacando a urgência de reformas nos programas de estágio e na integração entre teoria e prática na formação de professores. Apesar das dificuldades, Amarílis (2023) conseguiu se formar, mas sente que a formação de professores, muitas vezes, carece da vivência real da sala de aula, especialmente em relação à pressão e à responsabilidade que enfrentam no dia a dia:

Mas a gente sente que na formação do professor, falta a vivência real da sala. Porque quando você faz o estágio, você não sente na pele aquele negócio de planejamento. Você não sente aquela pressão de que você tem que dar conta de alguma coisa. E aí, quando você entra pra sala de aula, você fala, opa, meu estágio não foi tão corrido assim, né? Foi tudo mais bonitinho. Foi trabalhoso, mas era tudo muito mais leve. Então, quando a gente entra pra dar aula mesmo, agora você é professor sozinho, dá os seus pulos, a gente toma um susto. E aí eu falo a gente, porque eu acredito que seja assim com outras pessoas também (Profa. Amarílis, entrevista, 2023).

Nóvoa (2017) afirma que que as escolas carecem de condições adequadas para integração profissional, e ainda há dificuldades em reconhecer e diferenciar o papel dos(as) professores(as) experientes com os(as) jovens professores(as).

Desse modo, "a importância da relação entre a formação e a profissão e, em particular, no período entre a formação e a profissão é ressaltada por Nóvoa (2023, p. 89). Segundo ele, "é neste tempo dois que, verdadeiramente, nos tornamos professores, que adquirimos uma pele profissional que se enxerta na nossa pele pessoal". Essa relação entre a formação e a profissão, especialmente no período de transição entre ambas, é o momento em que realmente nos tornamos professores, na visão do autor, é nessa fase que a identidade profissional que se integra à nossa identidade pessoal.

Entretanto, nossos(as) professores(as) colaboradores(as) trazem contribuições e destaques importantes sobre a formação continuada nesse momento na vida profissional, que chega a ser um ponto de preocupação, principalmente quanto à autonomia dos(as) docentes.

Amarílis destaca a dificuldade de conciliar a carga horária intensa de trabalho com a oportunidade de participar de cursos e formações adicionais oferecidas pela escola ou pela rede. Ela explica que muitas vezes precisa escolher entre planejar suas aulas, participar de cursos ou buscar novas metodologias de ensino, devido ao pouco de tempo desempenhar tantas ações. Ela menciona que embora os professores possam escolher sua carga horária, eles não têm controle sobre a quantidade de planejamento exigida. Ela reconhece os esforços da escola em oferecer formações continuadas, mas acredita que poderiam ser mais eficazes se houvesse mais tempo disponível.

> Aqui na escola tem bastantes cursos, são oferecidas bastantes coisas, mas a gente bate de frente com o que eu falei lá no início, da carga horária. Então, eu tenho oportunidade de fazer vários cursos, eu não tenho tempo. Então, com seis PLs, ou eu planejo a minha aula da semana inteira, ou eu faço curso, ou vou buscar uma metodologia ativa. Então, a gente sempre vai esbarrar nesse "ou". É uma opção minha ter 45 horas, ok. É uma opção do profissional ter isso, o profissional escolhe a carga horária dele. Escolhe, porque aqui na escola eu tenho dois professores de português, então teve que dividir a carga horária. Então, escolhe ter aquela carga horária, mas a gente não escolhe a quantidade de planejamento. O Estado acha que aquilo ali é de acordo e a gente acata e faz o que pode dentro do nosso tempo. Mas é um tempo muito corrido. Tem grandes interferências de avaliações externas, tem avaliações nossas mesmas. Então, acaba que essa formação continuada aqui na escola, ela ocorre, mas poderia ocorrer melhor se a gente tivesse mais tempo (Profa. Amarílis, entrevista, 2023).

Nesse contexto, observa-se uma dissonância entre as expectativas do Estado e a realidade vivenciada pelos(as) profissionais da educação. Embora haja uma adesão às diretrizes estabelecidas, a execução é limitada pela escassez de tempo e pelas exigências de múltiplas avaliações, tanto internas quanto externas. A formação continuada, essencial para o

aprimoramento profissional, é comprometida pela falta de tempo adequado. Assim, embora reconheça a importância da formação, esta é prejudicada pela sobrecarga de responsabilidades e pela pressão do tempo. A questão é que a formação não é reconhecida como parte do trabalho do(a) professor(a) e fica em segundo plano, porque como já foi dito anteriormente, ou o(a) professor(a) faz cursos ou faz o planejamento da semana. Em uma política institucional, essas questões deveriam ser articuladas com tempos ampliados para materialização desses processos de formação continuada em serviço.

Nóvoa (2023) afirma que o exercício docente em uma escola é o terceiro momento da vida profissional docente, em que os professores devem se manter envolvidos em ações de formação continuada, porém essas atividades não podem ser aligeiradas e sem sentido para a atuação na sala de aula. O autor acrescenta que, como "regra geral, a formação continuada é da responsabilidade das escolas da educação básica e dos governos estaduais e municipais". Ele destaca que "não pode haver formação continuada sem uma presença forte dos professores e das escolas públicas da educação básica, mas essa presença, por si só, não chega para construir modelos efetivos de formação continuada" (p. 72).

A professora Tulipa descreve como é o planejamento coletivo da área de linguagem em sua escola:

> Por exemplo, a gente gosta muito de projetos na língua portuguesa, arte, educação física e inglês. A gente envolve os alunos em muitos projetos interdisciplinares para poder trabalhar descritor, para poder trabalhar, às vezes, uma questão igual o Paebes, por exemplo, que é muito falado. A educação física, por exemplo, trabalha descritor ajudando a língua portuguesa. Exemplificando: o professor de Educação Física dá um texto para os alunos, é uma tirinha sobre um joguinho de futebol que acontece na quadra, e no final, ele levanta o questionamento sobre o descritor envolvido. Qual que é o descritor que foi envolvido? O descritor é reconhecer gênero textual. E aí é um modo que um tem de estar ajudando o outro no crescimento. E nas outras áreas, normalmente, não tem essa questão dessa ajuda assim (Profa. Tulipa, entrevista, 2023).

Com relação à rotina como professora, Azaleia descreve o trabalho como extremamente cansativo, devido ao estresse em sala de aula e às constantes demandas da SRE. Ela se sente fazendo malabarismos para cumprir todas as funções, como planejamentos interrompidos por reuniões, preparo de materiais didáticos diferenciados, e a necessidade de buscar recursos adicionais além do livro didático. Além disso, ela lida com provas da SRE, justificativas de faltas, busca ativa de alunos, e elaboração de atividades semanais para estudo orientado, entre outras tarefas. Para professores iniciantes, essa carga é ainda mais desafiadora por falta de materiais acumulados com a experiência, relata a professora.

> Olha, é bem cansativo, porque além do estresse em sala de aula, você ainda tem que lidar com demandas que são enviadas da Secretaria Regional de Educação (SRE) a todo momento, entendeu? Então, eu falo que às vezes eu me sinto fazendo malabarismo pra dar conta de tudo, de todas as funções, e é nítido que o tempo da escola não dá. Por exemplo, hoje eu me programei pra fazer algo, mas aí já teve um plantão com a mãe. Só aí já foram meia hora de planejamento, entendeu? São demandas que surgem, estudos especiais que às vezes você vai preparar para o aluno e que foi um tempo de quatro horas, que às vezes ele nem vai pegar naquele papel ali pra fazer. É um tempo que você gasta pesquisando material didático diferenciado para eles, o conteúdo exposto de uma forma mais simplificada. O livro didático é um livro que não que não colabora, porque eu entendo que atualmente o currículo ele não é tão conteudista, mas o conteúdo é importante, aí você pega o livro didático, as questões sobre o conteúdo específico são no máximo, são dez questões, entre oito, interpretação textual e duas, somente o conteúdo. E eu sei que duas questões não são suficientes para ele de fato absorver aquele conteúdo, que principalmente em língua portuguesa, que são conteúdos complicados, você precisaria exercitar sobre aquele conteúdo para que ele de fato entenda como funciona a organização. Então você sempre tem que estar indo além. Já que o livro didático, que era para ser a sua base, não colabora, então você tem que correr atrás de um outro material que vai lhe contribuir melhor. Constantemente, os alunos possuem provas da SRE, aí você tem que trabalhar ali o conteúdo específico dentro dos descritores que eles cobram. Fora isso, você tem que justificar a falta de aluno, ver o quantitativo de aluno que possui muitas faltas, porque você tem que levar para a direção para fazer busca ativa. Fora as outras demandas, atividades para estudo orientado também, que você tem que demandar, língua portuguesa e matemática precisa demandar toda semana. Eu tenho duas turmas diferentes, então são duas atividades para estudo orientado para enviar. Fora isso, tem as minhas provas, meus exercícios, tem também os projetos, tertúlia, equidade racial, tem atividade diferenciada para alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE), entendeu? Então, se você for analisar isso tudo, o nosso tempo na escola, obviamente, você não consegue dar conta, principalmente, quem está início de carreira, porque eu não tenho ali aquela base de material suficiente que o professor vai adquirindo ao longo dos anos. Então é muito mais complexo, muito mais demorado (Profa. Azaleia, entrevista, 2023).

Tulipa e Amarílis demonstram que sua vida profissional apresenta uma demanda muito exaustiva, e expressam que isso se intensifica também pelo fato de serem professoras iniciantes. Tulipa relata que:

> Enquanto professora? Então, aqui na escola, você tem uma demanda muito grande, uma correria. Hoje, por exemplo, pra eu parar aqui, meia hora, quarenta minutos, eu tenho que deixar de fazer algumas coisas nesse momento. Mas, a gente é muito amparado pela gestão, pelos coordenadores, pelos próprios colegas, principalmente as pessoas que têm mais experiência, como a Tia Dália. Auxilia muito nesse impasse fora da sala de aula, de correria. E na sala de aula não tenho muita dificuldade, não. É só estar sempre nivelando, né, os alunos, colocando todo mundo no mesmo nível (Profa. Tulipa, entrevista, 2023).

Porém, Tulipa ressalta que recebe amparo da gestão da escola e de professores mais experientes, o que faz com que a sua jornada fique menos pesada, mas ao mesmo tempo fica com receio de ser julgada por pensar e agir diferente com seus estudantes. Sobre o seu maior desafio, ela acrescenta que

> O maior desafio? Aqui a gente tem muito, a carga horária estendida, mas é opcional, você pode pegar uma escola com menos tempo, é... Eu não falo que aluno é o maior

> desafio, não, porque eu não tenho problema com nenhum tipo de aluno, não. Eu levo tempo para poder entender cada aluno e conseguir fazer um trabalho diferente com cada um. Eu acho que o meu maior desafio encontrado é o colegiado. Não na minha área, assim, aqui na escola, em específico. Eu conseguir que todos tenham o mesmo tipo de olhar que você, ou pelo menos, que você não seja julgada por ser, às vezes, igual a minha área, não é uma área alegre. Não seja julgada por ser do jeito que a gente é. Eu acho que hoje o maior desafio (Profa. Tulipa, entrevista, 2023).

A narrativa de Tulipa evidencia que os desafios enfrentados na docência vão além das condições estruturais e da relação direta com os(as) estudantes. Ela afirma que o desafio está nas relações institucionais e revela tensões relacionadas ao reconhecimento profissional, à valorização das diferentes áreas do conhecimento, à aceitação das subjetividades docentes. O sentimento de julgamento por "ser do jeito que a gente é" aponta para a necessidade de práticas coletivas mais inclusivas e respeitosas, que considerem a realidade de olhares e trajetórias no espaço escolar, sobretudo em contextos onde as identidades docentes se entrelaçam às vivências comunitárias.

Assim, os achados desta pesquisa assinalam que a constituição da identidade docente das professoras é atravessada por múltiplas dimensões que envolvem a escolha profissional, os processos formativos e os desafios cotidianos da prática pedagógica. Embora suas trajetórias sejam marcadas por dificuldades para afirmar-se nos espaços escolares, nem sempre sensíveis à diversidade de experiências e saberes, elas constroem sentidos para a docência que articulam vocação, pertencimento e resistência.

## Considerações finais

Este estudo permitiu compreender como se constituem os percursos formativos e identitários de professoras iniciantes, diante da tessitura entre vocação, escolha e circunstâncias. A história oral de vida, como metodologia, permitiu acessar narrativas que demonstram o entrelaçamento entre escolha da profissão, formação, afetos e contextos socioculturais, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do ser professora em contextos campesinos. Assim, reafirma-se a importância de valorizar os saberes construídos na experiência e de promover espaços de escuta e reconhecimento no interior das instituições escolares, que valorizem o diálogo e a singularidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

As narrativas das professoras iniciantes na profissão indicaram que, na formação inicial, sentiram falta de aprofundamento em conteúdos específicos de didática, metodologias de

ensino e estágios, enquanto a formação continuada foi criticada por ser autoinstrutiva, *online* e desconectada da realidade da sala de aula.

A socialização profissional, o apoio e o acolhimento no início da carreira, preencheu espaços deixados pela formação inicial foram fundamentais para o enfrentamento de suas dificuldades. Entretanto, as narrativas revelaram tensões entre vocação e escolha, e entre pertencimento e julgamento, apontando que a construção da identidade docente é atravessada por desafios que vão além da sala de aula. As trajetórias das colaboradoras apontaram que ser professora envolve domínio de saberes pedagógicos, compromisso e criatividade na condução de suas práticas, e (re)afirmar a docência como espaço de luta, afeto, pertencimento e transformação.

Assim, conclui-se que a socialização profissional ao longo da carreira preencheu espaços deixados pela formação inicial e o apoio e acolhimento no início da carreira foram fundamentais para o enfrentamento das dificuldades da docência. Logo, a trajetória profissional das professoras iniciantes é uma contínua construção de identidade baseada em suas experiências pessoais, cultura e formação ao longo da vida. Essa identidade se constitui por meio da formação inicial, das experiências pessoais, da socialização no ambiente escolar e da formação continuada. Nesse sentido, reafirma-se a importância de políticas formativas que considerem a realidade em que os(as) docentes atuam, bem como a valorização das narrativas como instrumento de reflexão e produção do conhecimento sobre o ser professor(a). A escuta sensível e o reconhecimento das experiências vividas fortalecem a identidade docente e promove uma educação comprometida com a transformação social.

## Referências

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e reflexões**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 164.

ALBERTI, Verena. Análise de entrevistas: reflexões em torno de um exemplo. Conferência de encerramento, 21 nov. 2013. *In:* CONGRESSO PAN-AMAZÔNICO, 2.; ENCONTRO REGIONAL NORTE DE HISTÓRIA ORAL, 8., 2013, Rio Branco, AC. **Anais** [...]. Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 18-21 nov., 2013. Disponível em: https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/01f33650-a8fc-4993-9856-e945b9f964e8/content. Acesso em: 13 ago. 2026.

DUBAR, Claude. **A Crise das Identidades**. A interpretação de uma mutação. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. 206p.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Tradução: Annette Pierrete R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997. 240p.
FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. 53p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 87. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023. 253p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 78. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024. 144p.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo da vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (org.). Vidas de professores. 2. ed., p. 31-61, Lisboa: Porto Editora, 2013. p. 31-61.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e Narrativas**: história oral aplicada. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2021. 192p.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa,** *[S. l.],* v.47, n.166, p. 1106-1133, out/dez., 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt. Acesso em: 13 ago. 2026.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. 88p.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA. Antônio *et al*. **Profissão professor.** Porto, Portugal: Porto editora Ltda., 1995. p.13-34.

NÓVOA, António. **Professores:** Libertar o futuro. 1. ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023. 140p.

PHILIPPE, Gabriel; VERÍSSIMO, Mariana. A Didática na formação de professores — para além da disciplina: os processos de ensino-aprendizagens e suas relações. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 15, n. 1, 2024. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/44581. Acesso em: 21 set. 2026.

PORTELLI, Alessandro. **História Oral como arte da escuta**. [tradução Ricardo Santhiago]. São Paulo: Letra e Voz, 2016. 196p.

SANTOS, Marli dos Reis. **Professores de língua portuguesa e matemática:** representações sociais sobre a docência. 2020. 279 f. Tese. (Doutorado em Educação) ─ Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2020. Disponível em: https://tede.unisantos.br/bitstream/tede/6583/1/Marli%20dos%20Reis%20dos%20Santos.pdf. Acesso em: 13 ago. 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, [11ª reimpressão], 2023. 325p.

## Sobre a autora

**Josiléia Curty de Oliveira**. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Mestre em Gestão Pública pela Ufes. Desenvolve estudos que inter-relacionam formação de professores, educação do campo, culturas e línguas.
Contribuição de autoria: autora / pesquisadora.
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1382985536825267

## Como citar este artigo

OLIVEIRA, Josiléia Curty de. Memórias de formação e construção da identidade de professoras iniciantes. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 5 n. 5, 2026. DOI: 10.22481/redupa.v5i5.21095