



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DED
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

FERNANDA BEATRIZ ARAÚJO DA SILVA

**PROCESSOS FORMATIVOS DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE:
TRAJETÓRIAS PESSOAIS, PROFISSIONAIS E INSTITUCIONAIS**

Mamanguape/PB
2025

FERNANDA BEATRIZ ARAÚJO DA SILVA

**PROCESSOS FORMATIVOS DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE:
TRAJETÓRIAS PESSOAIS, PROFISSIONAIS E INSTITUCIONAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Aline Cleide Batista.

Mamanguape/PB
2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586p Silva, Fernanda Beatriz Araújo da.

Processos formativos da construção da identidade docente: trajetórias pessoais, profissionais e institucionais / Fernanda Beatriz Araújo da Silva. - Mamanguape, 2025.
67 f.

Orientação: Aline Cleide Batista.
TCC (Graduação) - UFPB/CCAEE.

1. Identidade docente. 2. Cultura organizacional. 3. Saberes docentes. 4. Profissionalização. I. Batista, Aline Cleide. II. Título.

UFPB/CCAEE

CDU 371.13

FERNANDA BEATRIZ ARAÚJO DA SILVA

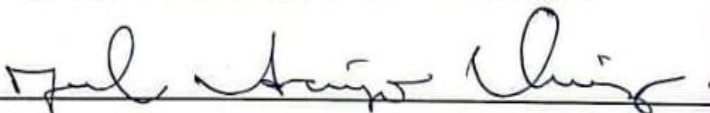
**PROCESSOS FORMATIVOS DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE:
TRAJETÓRIAS PESSOAIS, PROFISSIONAIS E INSTITUCIONAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso – Monografia,
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Pedagogia do Campus IV da UFPB. Como parte
do requisito para a obtenção do título de
graduação em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA



Profª Dra. Aline Cleide Batista – UFPB – Orientadora



Prof Dr. Joel Araújo Queiroz – UFPB – Examinador



Profª Dra. Francisca Terezinha Oliveira Alves – UFPB – Examinadora

Mamanguape, 29 de setembro de 2025.

*À minha primeira aluna, minha avó, dona
Maria Belarmino de Lucena (in memoriam).
Ensinei-lhe o nome; ela ensinou-me o
amor.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a todas as forças do bem existentes, por me manter no caminho da luz e me permitir trilhar o meu caminho nessa terra com amor, força e resiliência, e a Nossa Senhora, por me manter sob seu manto e interceder por mim nas horas em que mais precisei.

Às três Marias que, com paciência, amor e dedicação, me acolheram, criaram e educaram para que me tornasse uma mulher forte e corajosa, Maria Belarmino de Lucena (*in memoriam*), Maria das Graças Araújo Belarmino de Lucena e Maria Aparecida Costa. Cada uma, à sua maneira, contribuiu para minha formação como pessoa e para a conquista deste objetivo. Sem o apoio, os ensinamentos e o exemplo de vocês nada disso seria possível, porque eu não seria possível. Vocês são meu alicerce, minha inspiração e meu maior presente.

Ao meu avô, Renes Araújo de Lucena, por ter sido a figura masculina de referência durante toda a minha vida, e por ter sido, ao mesmo tempo, pai e avô. Pela força e pelos sacrifícios feitos em prol da família, pelo trabalho incansável na reciclagem e pelo cuidado em não deixar faltar o essencial aos netos que criou e educou como filhos. Obrigada por cada sacrifício, cada gesto de cuidado, cada apoio em minha caminhada acadêmica. Meu amor por você é infinito.

Aos meus sobrinhos, que com sua inocência e o seu amor me fizeram apreciar a infância e todas as suas nuances, e foram como um sopro delicado a aliviar os dias cansativos dessa caminhada, Davi Guilherme Lucena Dantas, José Otávio Santos de Lucena, Gael Martins de Araújo e Mariana Laís Lucena Dantas. Nas noites mais desafiadoras, em que pensei em desistir, lembrei do orgulho que desejava dar a vocês no futuro e a importância de não desistir desse sonho. Obrigada por me lembrarem, com cada sorriso e gesto amoroso, que a vida também é feita de simplicidade e ternura.

À minha irmã, Alessandra de Lucena Pinheiro, companheira incansável, que me acompanhou nessa difícil jornada há 393 km de distância de casa. Obrigada pela sua cumplicidade e pelo gesto de segurar minha mão naquele domingo ensolarado de 14 de agosto de 2022, quando a vida nos pediu coragem e, juntas, aprendemos que um colchão e duas caixas de papelão podiam carregar não apenas coisas, mas sonhos.

À minha irmã, Jade Anelly Costa da Silva, por ter se juntado a nós nesta árdua caminhada e trazer luz e alegria aos nossos dias. Sua força, coragem e resiliência me inspiram constantemente. Obrigada por compartilhar risos, apoiar nos momentos difíceis e celebrar comigo cada pequena conquista. Sua presença torna a jornada mais leve, mais bonita e cheia de significado, e sou imensamente grata por ter você ao meu lado.

Aos meus professores universitários, referências fundamentais em minha formação, profa. Dra. Francymara Antonino Nunes de Assis, prof. Dr. Joel Araújo Queiroz, profa. Dra. Francisca Terezinha Oliveira Alves e, em especial, à profa. Dra. Aline Cleide Batista, cuja velocidade na fala, inicialmente, me intimidou, mas cuja sensibilidade e acolhimento me conquistaram profundamente.

Aos meus amigos acadêmicos, a quem devo grande parte das alegrias vivenciadas nessa caminhada, Alessandro da Silva, Joseane Silva, Laís Padilha, Mariana Coutinho, Rayane Marques e Solane Oliveira. Obrigada por cada riso compartilhado, por cada palavra de incentivo, por cada ajuda nos desafios que este caminho nos apresentou e por estarem sempre presentes nos momentos importantes. Cada conquista, cada aprendizado e cada pequena vitória se tornaram mais especiais por terem sido vividos ao lado de pessoas tão inspiradoras. Sou imensamente grata por toda amizade, companheirismo e apoio, que tornaram esta jornada não apenas possível, mas também memorável e alegre.

Ao meu trio de ouro, Klívia Lisboa, Maria Sthefani e Sheyla Raquel, que sempre estiveram ao meu lado, apoiando-me e incentivando a dar o melhor durante todo o curso. Vocês foram brisa leve em dias pesados. Obrigada por tantas noites felizes, por cada risada compartilhada, por cada atividade realizada com companheirismo e alegria, transformando desafios em lembranças inesquecíveis. Um agradecimento especial à Sheyla, que compartilhou comigo dois anos de estágios, enfrentando cada obstáculo da sala de aula. Sua dedicação, coragem e energia fazem de você um verdadeiro ser de luz.

Cada um de vocês deixou uma marca especial na minha trajetória, e levo comigo não apenas aprendizado acadêmico, mas também memórias preciosas de amizade, solidariedade e cumplicidade. Sou profundamente grata por ter tido vocês ao meu lado, tornando esta jornada mais leve e significativa.

RESUMO

O presente trabalho investiga os processos formativos da construção identitária docente, bem como a relação entre a identidade institucional e a identidade docente, analisando como esse entrelaçamento influencia na constituição da identidade docente e nas práticas pedagógicas do professorado. O estudo objetiva compreender o processo de construção identitária do professorado, especialmente no que diz respeito ao seu entrelaçar com a cultura organizacional, visando evidenciar o que causará na constituição docente essa necessidade de se adaptar as demandas e particularidades de cada instituição de ensino. Adotando uma abordagem qualitativa, o estudo foi desenvolvido com entrevistas semiestruturadas com duas professoras com experiências em múltiplas instituições acerca do processo de constituição identitária do professor. As entrevistas foram analisadas através do método hermenêutico-dialético e a perspectiva biográfica, valorizando a articulação entre as experiências de vida, os saberes profissionais e o contato com as diferentes culturas escolares. A fundamentação teórica se apoia nos estudos acerca dos saberes docentes e o processo de profissionalização da docência, bem como acerca da cultura organizacional escolar. Os resultados evidenciam que a identidade docente é constituída de forma processual, dinâmica e plural, marcada pelas dimensões pessoais, profissionais e institucionais. Constatou-se que as instituições não apenas influenciam a identidade das professoras, mas também são transformadas por elas, através das práticas e valores que os docentes reproduzem em seu cotidiano.

Palavras-chave: Identidade docente; cultura organizacional; saberes docentes; profissionalização.

ABSTRACT

This study investigates the formative processes of teacher identity construction, as well as the relationship between institutional identity and teacher identity, analyzing how this intertwining influences the formation of teacher identity and the pedagogical practices of teachers. The study aims to understand the process of teacher identity construction, especially regarding its intertwining with organizational culture, seeking to highlight the impact that the need to adapt to the demands and particularities of each educational institution will have on teachers' development. Adopting a qualitative approach, the study was developed through semi-structured interviews with two teachers with experience in multiple institutions about the process of teacher identity formation. The interviews were analyzed using the hermeneutic-dialectical method and a biographical perspective, valuing the connection between life experiences, professional knowledge, and contact with different school cultures. The theoretical framework is based on studies of teaching knowledge and the process of professionalization of teaching, as well as school organizational culture. The results demonstrate that teaching identity is formed in a processual, dynamic, and plural way, marked by personal, professional and institutional dimensions. It was found that institutions not only influence teachers' identities but are also transformed by them, through the practices and values they reproduce in their daily lives.

Keywords: Teaching identity; organizational culture; teaching knowledge; professionalization.

Sumário

1 INTRODUÇÃO	10
2 PROFISSIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE.....	17
2.1 A profissionalização da docência	17
2.2 A formação da identidade docente.....	22
2.3 Cultura organizacional	28
3 IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO: TRAJETÓRIAS E SABERES DE ANA.....	31
3.1 Percurso de vida	31
3.2 Processos de formação	32
3.3 Inserção profissional na docência.....	35
3.4 Vivências formativas nas instituições.....	37
4 IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO: TRAJETÓRIAS E SABERES DE MARIA .	42
4.1 Percurso de vida	42
4.2 Processos de formação	43
4.3 Inserção profissional na docência.....	46
4.4 Vivências formativas nas instituições.....	50
5 IDENTIDADE DOCENTE E CONTEXTOS INSTITUCIONAIS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA	55
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS	64
APÊNDICES	67

1 INTRODUÇÃO

A construção da identidade docente é um tema abordado durante toda a formação acadêmica de cursos de licenciatura, cursos de formação continuada, palestras etc. Diante de sua importância, o processo de construção dessa identidade tem sido discutido em diferentes perspectivas, a partir de olhares de diferentes autores.

Apesar da importância dada ao tema, o cerne de grande parte dos estudos da construção dessa identidade se mostra focado em duas vertentes que dialogam entre si para essa construção identitária, sendo elas a identidade pessoal e a identidade profissional, muitas vezes esquecendo de uma terceira identidade que se apresenta, também, como um fator importante e que contribui de forma marcante na constituição da identidade docente: a identidade institucional.

Ao adentrar as salas de aulas durante os Estágios Supervisionados Obrigatórios, me deparei com situações que implicavam na construção da identidade docente que não havia pensado ou refletido antes, situações estas geradas pela forte presença da identidade institucional no exercício da docência, deixando marcas no docente e na forma como ele se constitui professor.

No Estágio Obrigatório Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 1º. ao 3º. ano, tive contato com uma professora que trabalhava em duas escolas e contou um pouco da sua experiência diante dessa dinâmica diária. Durante o diálogo, foi perceptível as diferenças entre as instituições e suas formas de funcionamento, bem como a adaptação da professora a cada ambiente, suas formas de se relacionar e de trabalhar. Partindo desse relato, foi possível identificar as marcas deixadas pelas particularidades das instituições em que ela trabalhava em sua forma de exercer a docência.

No Estágio Obrigatório Supervisionado nos Anos Finais do Ensino Fundamental – 4º. e 5º. ano, a experiência anterior voltou a se repetir, porém a professora trabalhava em uma escola pública e outra privada, o que impactava ainda mais a forma como ela trabalhava e a forma como se constituía professora.

Diante dessas situações e das reflexões que elas causaram, a pesquisa objetiva compreender o processo de construção identitária do professorado,

especialmente no que diz respeito ao seu entrelaçar com a cultura organizacional, visando evidenciar o que causará na constituição docente essa necessidade de se adaptar as demandas e particularidades de cada instituição de ensino. Além disso, também busca compreender se todos os docentes que possuíam/possuem jornada dupla de trabalho em escolas distintas e/ou já trabalharam em mais de uma escola durante o exercício da profissão são afetados por essas questões ou se trata apenas de casos isolados, que representam uma pequena parte dos docentes, bem como suas percepções diante do fato estudado.

A escolha por focar em docentes atuando simultaneamente em instituições distintas e/ou tendo passado por diferentes escolas ao longo de sua carreira justifica-se pela origem da proposta de pesquisa, que surgiu a partir de diálogos com professoras acompanhadas durante o estágio, as quais vivenciavam esse contexto específico de trabalho.

A identidade docente é um fator primordial da docência, que faz com que haja a pluralidade das formas de ensino e abordagens, assim como a cultura organizacional é um fator importante para fazer com que a escola funcione da melhor maneira, visando atender a população à qual ela está destinada. Sendo assim, estudar a relação entre esses dois fatores (identidade docente – identidade institucional) e os impactos que um causa no outro é de extrema importância, pois dessa forma pode-se compreender melhor as práticas educativas do professor na sala de aula, como ele construiu o seu eu professor e como a cultura organizacional pode gerar grande influência no que diz respeito à formação identitária desse professor, durante o seu percurso profissional e as diversas escolas as quais ele teve contato.

Dessa forma, esse estudo objetiva refletir os processos formativos da construção da identidade docente, destacar o processo dinâmico, histórico e relacional da construção identitária docente e investigar e analisar o processo de construção identitária do professor, considerando os aspectos e variantes que influenciam esse processo, especialmente a experiência profissional, ao considerar os entrelaçamentos existentes entre a cultura organizacional e a identidade docente, visando identificar de que forma esse entrelaçamento causa impactos nas práticas educativas e quais marcas deixam nos professores e na sua construção enquanto profissional. Para tal, considerou que não apenas a identidade institucional gera determinado impacto na identidade docente, mas que o contrário também acontece,

pressupondo que a identidade docente é capaz de deixar marcas e contribuições importantes para a identidade institucional.

Nesse sentido, o estudo realizou uma investigação com professoras que atuam em mais de uma escola, objetivando analisar e discutir todo o percurso formativo dessas profissionais, do âmbito pessoal ao profissional, buscando discutir suas entradas no ambiente escolar e de que forma as diferentes identidades institucionais as quais elas já tiveram contato impactaram em suas identidades docentes e em suas práticas educativas na sala de aula.

Nessa pesquisa, utilizamos uma abordagem qualitativa para investigar a construção da identidade docente e os diferentes aspectos que constituem esse processo, especialmente os que dizem respeito ao contexto institucional e os impactos gerados na experiência profissional do professorado, bem como de que forma os professores enxergam esses impactos e as diferenças que eles podem causar nas práticas educativas e na construção de cada eu docente. Através dessa abordagem, buscamos compreender de forma criteriosa toda a construção e reconstrução identitária do professorado e a influência dos fatores pessoais, sociais e institucionais nesse processo.

A abordagem qualitativa foi escolhida considerando a natureza pessoal e a subjetividade dos dados investigados, visto que, como caracteriza Minayo (2001):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 21-22).

Para a obtenção dos dados, uma entrevista semiestruturada foi realizada com as duas professoras, para que fosse possível a coleta de dados objetivos e subjetivos. A técnica da entrevista foi escolhida pela sua flexibilidade e grande utilização em pesquisas que se referem às questões humanas.

Para Batista, Matos e Nascimento (2017, apud Duarte, 2004, p. 4-5), utilizar a entrevista como técnica de investigação significa:

[...] buscar compreender a subjetividade do indivíduo por meio de seus depoimentos, pois se trata do modo como aquele sujeito observa, vivencia e analisa seu tempo histórico, seu momento, seu meio social etc.; é sempre um, entre muitos pontos de vista possíveis (Batista; Matos; Nascimento, 2017, p. 4-5).

Dessa forma, através das entrevistas semiestruturadas, foi possível extrair aspectos subjetivos e pessoais das entrevistadas para que fosse possível investigá-las a partir de uma dimensão coletiva do que é ser professor e como ocorre a construção desse ser professor, mas, também, partindo de uma visão particular e pessoal, resgatando através de memórias as vivências individuais de cada uma em sua trajetória pessoal e profissional.

Considerando a pessoalidade dos dados coletados, realizamos uma abordagem biográfica nesse trabalho, visto que foi utilizada uma articulação entre o individual e o sociocultural para refletir acerca das respostas obtidas através das entrevistas semiestruturadas. Essa abordagem se faz necessária, visto que apenas através dela é possível compreender de uma forma integral e dinâmica todas as interações que ocorrem entre as inúmeras dimensões da vida do professor. Através dela, mergulhamos em uma análise de dados considerando os aspectos subjetivos das professoras entrevistadas para estabelecer uma ponte entre a trajetória individual e a trajetória social de cada uma delas.

Em concordância com Moita (2014):

Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos (Moita, 2014, p. 116).

É importante ressaltar que a abordagem biográfica, ou o estudo das histórias de vida, no âmbito dos estudos educacionais, auxilia na criação de novos conceitos para a compreensão do trabalho docente, reconhecendo os professores como sujeitos ativos e reflexivos, donos de conhecimentos e práticas específicos da profissão docente. Souza (2007) discorre que, ao centrar-se na pessoa do professor, valorizando suas subjetividades e identidades, busca-se abordar a construção do trabalho docente considerando aspectos pessoais, profissionais e organizacionais,

reconhecendo, assim, os saberes construídos pelos professores na prática pedagógica diária.

Para Souza (2007, p.12), “através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes”. Dessa forma, a narrativa biográfica não se constitui apenas como um relato simples de memória, mas a um processo reflexivo no qual o indivíduo se compreende e contribui para a compreensão coletiva de seus iguais.

Para a interpretação qualitativa dos dados foi utilizado o método hermenêutico-dialético, buscando verificar as hipóteses aqui levantadas acerca das construções identitárias e suas relações. Seguindo os conceitos trazidos por Minayo (2001), a análise seguiu três passos para a sua operacionalização: a ordenação dos dados, a classificação dos dados e a análise final.

Considerando que a técnica de investigação utilizada será a entrevista, o método hermenêutico-dialético foi escolhido pois, segundo Oliveira (2001, *apud* Minayo, 1996, p. 231):

[...] é o mais capaz de dar conta de uma interpretação aproximada da realidade. Essa metodologia coloca a fala em seu contexto para entendê-la a partir do seu interior e no campo da especificidade histórica e totalizante, em que é produzida (Oliveira, 2001, p. 72).

Assim, o método hermenêutico-dialético possibilitou uma interpretação do material obtido através da entrevista de forma objetiva e sistemática para que houvesse uma melhor compreensão do tema, ao explorar o conjunto de opiniões e representações sociais expressas pelos sujeitos participantes da pesquisa, considerando as implicações históricas, socioculturais e educacionais de cada sujeito entrevistado.

Para a análise dos dados, as entrevistas foram transcritas e categorizadas para que fossem observadas e analisadas, buscando conhecer o processo formativo de cada entrevistada, situações repetitivas, identificar se há concordâncias e discordâncias nas respostas e quais as percepções das entrevistadas acerca do tema discutido. Seguindo os princípios éticos, foi resguardado a identidade das entrevistadas, visando manter a integridade e respeito às participantes. Assim, utilizamos pseudônimos para nomear as professoras.

Assim, discorreremos acerca da história de vida e profissionalização de duas professoras com mais de 30 anos de experiência em sala de aula. À primeira entrevistada demos o nome de Ana. Assim foi feito com a segunda entrevistada, a qual chamamos de Maria. A cada uma foi dedicado um capítulo específico para que fosse possível traçar todo o caminho percorrido, da formação pessoal à formação profissional, e, assim, estabelecer relações entre as identidades formadas através dos diferentes aspectos que as constituem.

Com os dados obtidos através das entrevistas, analisamos as respostas através de três perspectivas: a do professor enquanto pessoa, considerando a relação pessoal com a profissão; a do professor enquanto profissional, considerando a sua trajetória enquanto docente; e a da instituição enquanto lugar formativo, considerando as relações existentes nela, especialmente a relação entre as identidades institucional e docente.

A partir do roteiro da entrevista-semiestruturada (Apêndice 1), buscamos elencar pontos a serem abordados durante a conversa com as entrevistadas, para que seja possível identificá-los em suas respostas e, assim, construir o material a ser analisado. O roteiro visa apenas nortear a conversa, não significando que todos os pontos serão discutidos através da realização de perguntas ou que seguirão a ordem pré-estabelecida.

Para a base teórica, foram utilizados autores como António Nóvoa (1992, 1995, 2002 e 2014) para compreender a profissão professor e o processo histórico de profissionalização do professorado; Selma Garrido Pimenta (1999 e 2002), autora que tem entre seus principais temas de pesquisa a formação de professores, a pesquisa educacional e a didática; e Maurice Tardif, (2000, 2013 e 2014), que mantém seus estudos com cerne na formação de professores. Além disso, utilizou-se estudos de Ana Canen (1999, 2005 e 2007), com enfoque no multiculturalismo e suas implicações no conceito de identidade.

Esse trabalho está estruturado em quatro capítulos e uma conclusão, além da introdução aqui exposta. O primeiro capítulo subdivide-se em três subtópicos nos quais, no primeiro, abordamos o conceito de profissionalização e o processo histórico pessoal, destacando as mudanças e aperfeiçoamentos que ocorreram durante a evolução do ensino. Em seguida, abordamos perspectivas acerca da formação da identidade docente e dos saberes inerentes à construção dessa identidade. Por fim, o

último subtópico aborda o multiculturalismo e a sua visão acerca do conceito de identidade – ou identidades, assim vista na visão multicultural.

Dessa forma, o segundo capítulo está estruturado com um título principal e quatro subtópicos, voltados para uma análise criteriosa da entrevista realizada com a professora convidada. Os subtópicos presentes neste capítulo buscam apresentar a experiência existencial da entrevistada Ana através das análises das narrativas de vida realizada através de quatro eixos: percurso de vida, processos de formação, inserção no ambiente profissional e entrelaçamento da identidade institucional com a identidade profissional.

O terceiro capítulo possui, também, um título principal e quatro subtópicos, voltados para expor e analisar as experiências de vida da entrevistada Maria, utilizando o mesmo método de análise e os quatro eixos norteadores da análise das respostas: percurso de vida, processos de formação, inserção no ambiente profissional e entrelaçamento da identidade institucional com a identidade profissional.

O quarto capítulo busca apresentar entrelaçamentos entre as histórias de Ana e Maria, em que ponto as ideias de ambas convergem e/ou divergem, bem como estabelecer as contribuições de ambas para as instituições as quais elas fazem ou fizeram parte e as contribuições que a própria instituição concedeu às duas enquanto professoras, na sua constituição docente e suas práticas educativas.

Por fim, a conclusão apresenta uma exposição geral de todas as discussões levantadas no decorrer deste trabalho, destacando as principais ideias que foram propostas e as questões construídas até aqui.

2 PROFISSIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

2.1 A profissionalização da docência

Antes de discorrer sobre o processo de profissionalização docente, é necessário situarmos aqui o conceito de profissionalização e, ainda, o conceito de profissionalização no contexto da docência.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012):

A profissionalização diz respeito ao processo pelo qual uma atividade se vai estruturando por meio de determinado domínio de conhecimentos e competências, constituindo características de uma profissão pelas quais é socialmente reconhecida (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 281).

Na docência, a profissionalização dos educadores “refere-se às características profissionais de professores, especialistas em educação e funcionários da educação [...]” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 281).

A profissionalização, portanto, corresponde ao processo de organização de determinada atividade através da qualificação das pessoas e a estruturação das atividades desenvolvidas, com base em conhecimentos específicos e competências técnicas e éticas para a efetivação do reconhecimento social da profissão. Dessa forma, é necessário critérios fundamentais que conceituam uma profissão, como a especificidades das tarefas, a regulamentação das relações de trabalho e os requisitos de formação.

O processo de profissionalização do professorado passou por constantes mudanças no decorrer dos séculos. Mudanças essas que foram, e são até hoje, atravessadas por lutas e conflitos que contribuíram para o que entendemos hoje como profissão docente, o perfil do professorado e o ensino escolar. Historicamente falando, o processo de profissionalização dos professores tem grande marco entre os séculos XIX e XX, permeados por acontecimentos que foram fundamentais para esse processo e que colaboraram para o que se compreende hoje da profissão.

Dentre os marcos que contribuíram fortemente para o processo de profissionalização dos professores, cabe destacar brevemente a constituição do direito à educação para todos, que gerou grandes consequências na atividade

docente; a Revolução Industrial, que demandava trabalhadores qualificados, modificando as configurações e exigências do mercado de trabalho; e a Reforma Pombalina, que introduziu um novo modelo educacional que causou mudanças na estrutura educacional e na formação dos professores.

O processo de profissionalização da docência está relacionado e ocorreu em concordância com a evolução do ensino. Para Tardif (2013), a evolução do ensino escolar moderno passou por três épocas distintas e cada uma delas corresponde a um período histórico, sendo elas:

[...] a idade da vocação que predomina do século XVI ao XVIII, a idade do ofício que se instaura a partir do século XIX e, finalmente, a idade da profissão que começa lentamente a se impor na segunda metade do século XX (Tardif, 2013, p. 4).

Na idade da vocação, começa a criação de pequenas escolas elementares e os primeiros colégios modernos a partir da reforma protestante e da contrarreforma católica, ocasionando uma proliferação rápida desses estabelecimentos. A igreja estabelece locais próprios, onde a principal função é o ensinar, tornando-o, assim, uma função absoluta. O professor, portanto, dedicaria todo o seu tempo ao exercício da profissão.

Nesse contexto, o ensino é visto como uma “profissão de fé” (Tardif, 2013), exercida em tempo integral pela comunidade religiosa. Ser professor é, portanto, um dom, uma missão divina. Para tornar-se professor, uma formação específica era desnecessária, visto que para exercê-la era necessário apenas nascer com uma vocação que vinha de dentro para fora do ser, que era tida como suficiente. A educação, como era voltada para a formação religiosa dos sujeitos, não era utilizada para ensinar saberes sociais, mas para manter os costumes e tradições cristãs e disciplinar as crianças através da fé. O trabalho do professor na idade da vocação se resumia, portanto, em utilizar a instrução para realizar um trabalho moral que objetivava controlar as crianças através da religião.

Essa missão, dada especialmente as mulheres da época, era exercida de forma precária, com poucas ou nenhuma condição material, visto que o que era realmente importante era conseguir repassar a doutrina cristã. Para efetivar esse trabalho, o professorado se utilizava de um conjunto de normas e valores criados pelos jesuítas, especificamente para o exercício da profissão docente.

O conjunto de normas e valores tinha forte influência das crenças e valores religiosos, adotados pelos próprios professores em suas vidas pessoais para que fossem repassados aos alunos. Assim, a docência não tinha como base conhecimentos e técnicas próprios da profissão, mas seguia um modelo imposto pela igreja, que não visava a instrução, mas, sim, o domínio através da religião.

A idade do ofício acompanha a criação das primeiras escolas, a partir dos séculos XVIII e XIX, e a morosa separação entre Estado e Igreja. Junto à criação das primeiras escolas, a educação passa pelo processo de tornar-se obrigatória, através da imposição dos estados. Nesse momento, ocorre a estatização da educação, visto que a profissão docente passa a ter uma relação direta com os estados, que começam a estabelecer normas para a referida profissão, mas também ao impulso da sociedade salarial em decorrência das revoluções industriais.

É na segunda metade do século XVIII que acontece a Reforma Pombalina, marco importantíssimo para a educação como um todo. A Reforma trouxe para o Brasil fortes mudanças que tinha como base os ideais iluministas e adotou medidas que impulsionaram a educação e a economia tanto do Brasil quanto de Portugal ao estabelecer mudanças nos âmbitos administrativos, econômicos e culturais. Foi através da Reforma, no ano de 1772, que foi criado o Subsídio Literário, que tinha como objetivo custear os salários dos professores.

Com a expulsão dos jesuítas das terras brasileiras, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, estabeleceu um novo modelo educacional que rompesse com o modelo imposto anteriormente e que tornasse a educação, gradualmente, laica e estatal. Dessa forma, a coroa portuguesa se tornou a responsável pela educação, instituindo a educação pública e passando a gerir as escolas. Para conseguir custear o salário dos professores, a coroa criou impostos sobre alguns produtos, como, por exemplo, a aguardente de cana-de-açúcar. Esses impostos receberam o nome de Subsídio Literário, uma das mais antigas leis instituídas no que diz respeito a estabelecer recursos para custear a educação.

Nesse contexto, a profissão docente deixa de ser vocacional e passa a ser contratual e salarial. Para exercer a função de professor, é necessário investir em uma formação, visto que o Estado impõe a necessidade de uma licença ou autorização que só pode ser adquirida através de condições impostas como, por exemplo, as habilitações do sujeito. A necessidade dessa licença representa um grande e

importante passo para o exercício da docência, pois possibilitou “a delimitação do campo do profissional do ensino [...] e a atribuição ao professorado do direito exclusivo de intervenção nessa área” (Nóvoa, 1995, p. 7).

Essa passagem do professor religioso para o professor laico (Nóvoa, 1995) e o modo como esses professores eram selecionados “[...] determinariam as características dos modelos presentes até os dias atuais. Começa, ainda que de forma elementar, haver uma preocupação com a objetividade desse processo” (Stockmann, 2018, p. 10.).

Para Nóvoa (1995):

A criação desta licença (ou autorização) é um momento decisivo do processo de profissionalização da actividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente. Este documento funciona, também, como uma espécie de "aval" do Estado aos grupos docentes, que adquirem por esta via uma legitimação oficial da sua actividade. As dinâmicas de afirmação profissional e de reconhecimento social dos professores apoiam-se fortemente na consistência deste título, que ilustra o apoio do Estado ao desenvolvimento da profissão docente (e vice-versa) (Nóvoa, 1995, p. 7).

Dessa forma, a idade do ofício, datada no século XVIII, nos anos de 1980, representa um marco histórico no início da profissionalização dos profissionais da área da educação, proporcionando melhorias significativas para o professorado, mesmo que tenha ocorrido de forma desregular, não conseguindo atingir todo o mundo de maneira plena. É a partir dos anos de 1980 que o Estado passa a dar maior visibilidade e credibilidade à profissão do professor e, dessa forma, se caracteriza o perfil do professorado e valida a docência como uma profissão.

Assim, em concordância com Stockmann (2018), o processo de profissionalização:

[...] se deu à medida que o Estado foi assumindo a função de organizar os sistemas escolares. Pode-se datar esse processo, [...] aproximadamente, a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil (Stockmann, 2018, p. 4).

A idade da profissão pode ser entendida como um marco que teve início a partir do século XIX, quando os professores passaram a reivindicar melhores condições

socioprofissionais, devido à forte expansão e procura da educação escolar. Dentre as afirmações para o movimento, os professores citavam o caráter especializado de suas ações educativas e a efetivação de um trabalho altamente relevante para a sociedade (Nóvoa, 1995).

Essa é uma fase decisiva no processo de profissionalização dos professores, pois é através dela que se consolida o estatuto e imagem do docente. Nesse contexto, partindo da lei nº. 5.692/71 que estabeleceu diretrizes e bases, no capítulo V do documento, que ampliava a configuração das Escolas Normais para incluir habilitações específicas de 2º. grau para o magistério, os professores passaram a ter um espaço próprio para formação.

Para Nóvoa (1995), a criação das Escolas Normais proporciona ao professorado a:

[...] produção e reprodução do *corpo de saberes* e do *sistema de normas* da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos *conhecimentos pedagógicos* e de uma *ideologia comum*. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível colectivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a génese de uma cultura profissional (Nóvoa, 1995, p. 8).

Dessa forma, é possível compreender que a implementação das Escolas Normais trouxe aos docentes um espaço para a sua afirmação profissional, proporcionando uma reflexão sobre suas práticas e trazendo dignidade social à profissão, visto que é no espaço das Escolas Normais que os professores legitimam sua profissão e criam a sua própria cultura profissional através da criação de um “movimento associativo docente” (Nóvoa, 1995).

O movimento associativo docente é de extrema importância para a profissionalização, visto que os professores se agrupam em um corpo solidário, com interesses e uma mentalidade em comum que acaba ocasionando uma conscientização dos interesses dos professores enquanto grupo profissional.

Apesar da importância das Escolas Normais, a nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) estabelece que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (Brasil, 1996, Art. 62), com um prazo de dez anos para a efetivação desse ajuste. Dessa forma, as competências

profissionais dos futuros professores passariam a ser desenvolvidas, principalmente, através de uma formação em universidades e institutos superiores, tal qual como ocorrem até os dias atuais. Ou seja, “a formação dos professores perde [...] sua característica de formação geral para se transformar em formação profissional especializada” (Tardif, 2014, p. 44).

Segundo Tardif (2013), o movimento de profissionalização tem como objetivo principal fazer com que o ensino passe do ofício à profissão e exige compreender os professores como “especialistas da pedagogia”, oferecendo-lhes condições para que se tornem tal, através de uma formação universitária de qualidade, em que seja possível desenvolver as competências profissionais tendo por base conhecimentos cientificamente comprovados que corroborem com a inserção do professor na rotina do ambiente escolar e na execução de sua prática.

Assim sendo, diante do processo histórico pelo qual a profissionalização docente passou, é certo afirmar que esse movimento foi acompanhado pela mudança na forma como a escola e o ensino se organiza, bem como as universidades, visto que essa transformação não se dá dissociada do desenvolvimento institucional. Enquanto as instituições evoluíam em direção à uma formação mais criteriosa, ética e completa, a profissionalização ia se fortalecendo, gradualmente deixando de ser uma atividade empírica para se tornar uma prática regulada, construindo o caráter profissional da atividade.

Outro fator importante no processo de profissionalização é a formação dos professores, no que diz respeito aos saberes construídos nesse processo. É a partir da formação de professores e os saberes instituídos nessa formação que se constrói uma profissionalidade docente no seio do professorado, partindo do desenvolvimento pessoal e o reconhecendo como uma atividade educativa própria da formação. Desse modo, o próximo tópico irá discorrer acerca desse processo.

2.2 A formação da identidade docente

A construção da identidade docente é permeada por diferentes aspectos que se entrelaçam durante toda a trajetória de vida dos professores. Essa construção tem início no momento em que o professor ingressa na escola, ainda como aprendiz/aluno e se estende por toda a sua vida acadêmica. Discutir o trajeto dessa

formação é compreender a complexidade desse processo, que não se limita a aprendizagem de conteúdos específicos para se ensinar em sala de aula, mas a construção de toda uma base profissional que se renova e se ressignifica ao longo de toda a carreira docente. Por esse motivo, é necessário enxergar a construção identitária do professor como algo permanente, mutável, processual, interno e complexo.

Essa construção é atravessada por significados e confrontos, além de fatores sociais, culturais e institucionais que envolvem conflitos e contradições que medeiam esse processo e toda a sua complexidade. Para Pimenta (1999):

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, do seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o seu professor (Pimenta, 1999, p.3).

Sendo assim, o processo de construção da identidade pode ser concebido como um processo social reflexivo em que o sujeito se constrói através das referências e interações com outros sujeitos de seu meio, capaz de permitir um autoconhecimento que cria oportunidades de reconhecer e compreender as diferenças entre si e o outro, se conectando com os seus iguais, seja na escola em que está inserido ou nos demais espaços de socialização. Esse processo é realizado por meio dos saberes docentes, que atuam como uma fonte de conhecimento e servem de subsídio para a efetivação e progressão da formação dessa identidade.

Selma Garrido Pimenta (1999) e Maurice Tardif (2014) apresentam perspectivas e abordagens que nos ajudam a compreender os diferentes tipos de saberes que compõem e fundamentam a formação docente. Apesar de apresentarem propostas diferentes, os autores citados buscam em suas obras conhecer e compreender o saber-fazer da docência e acabam convergindo em suas ideias ao concederem importância a aspectos como, por exemplo, a valorização dos saberes da experiência, oriundos da prática profissional e de experiências acumuladas,

essenciais à formação docente. Para tal, propõem diferentes classificações e tipologias acerca dos saberes e competências dos professores, que dão sentido e originam a sua identidade profissional.

Pimenta (1999), inicialmente, classifica três saberes necessários para exercer a docência, sendo eles: 1. Os saberes da experiência; 2. Os saberes da área do conhecimento; e 3. Os saberes pedagógicos.

Para a autora, os saberes da experiência, na perspectiva da profissão, são aqueles produzidos no cotidiano docente e os provêm das experiências anteriores à docência, ainda enquanto aluno de uma diversidade de professores, mas que são revelados no exercício diário de sua profissão. Ou seja, esses saberes podem ser divididos em dois grupos: o que acontece anterior à docência, enquanto aluno e o que acontece durante a docência, enquanto professor.

Os saberes da área do conhecimento, são classificados pela autora como os conhecimentos científicos e acadêmicos, específicos da profissão, oriundos das disciplinas que constituem a base teórica e conceitual que são construídos no meio acadêmico e fundamentam o saber a ser ensinado no contexto da sala de aula.

Os saberes pedagógicos são descritos como os conhecimentos que correspondem à área de ensinar, as intervenções necessárias para converter os saberes científicos em conteúdo para o alunado. Tais saberes envolvem a didática, a organização do trabalho pedagógico e a compreensão das teorias educacionais. Para Pimenta (1999), “os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos”, estes serão construídos a partir da prática-reflexiva, que permite que os saberes sejam confrontados e reelaborados. Ou seja, os saberes pedagógicos são uma articulação entre os saberes da experiência e os saberes científicos para a efetivação de uma prática docente que envolva as teorias educacionais e uma prática crítico-reflexiva.

Posteriormente, Pimenta (2002), em colaboração com Anastasiou, reformula a sua classificação inicial, mantendo os dois primeiros saberes (os saberes da experiência e os saberes do conhecimento) inalteráveis, e dividindo os saberes pedagógicos em duas partes, sendo estas, segundo Puentes, Aquino e Neto (2009):

- 1) saberes pedagógicos propriamente ditos (responsáveis por pensar o ensino como uma prática educativa, com diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano); e 2) saberes didáticos

(responsáveis pela articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas) (Puentes; Aquino; Neto, 2009, p. 8).

Tardif (2014) traz em sua obra uma classificação com nomenclaturas diferentes para os saberes que ele acredita serem fundamentais à formação docente, convergindo em alguns significados com o que foi proposto por Pimenta (1999; 2002), especialmente no que diz respeito à multiplicidade do saber docente, e os apresenta, de forma geral, como um “saber social”, plural e diverso.

Acerca dos saberes dos professores, Tardif (2014) afirma que:

[...] contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é patente. Por exemplo, alguns deles provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc (Tardif, 2014, p. 19)

O autor considera, portanto, que os saberes essenciais para a formação do professor são heterogêneos, oriundos de processos que ocorrem no âmbito de diversas fontes: sociais, culturais, pessoais, institucionais, e que este saber é constituído socialmente através das relações estabelecidas na prática, em conjunto com os saberes técnicos adquiridos no âmbito educacional.

Em sua classificação e tipologia dos saberes para exercer as competências profissionais docente, Tardif (2014) os divide em cinco categorias, sendo elas: os saberes pessoais dos professores, os saberes provenientes da formação escolar anterior, os saberes provenientes da formação profissional para o magistério, os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

Os saberes pessoais dos professores dizem respeito aos saberes oriundos do ambiente social em que o professor está inserido; a sua família, seu grupo de amigos, a cultura a qual ele faz parte etc. Os saberes provenientes da formação escolar anterior são os saberes adquiridos na escola primária e secundária, diz respeito à vida escolar do professor enquanto aluno da educação escolar. Ambos os saberes são construídos através da socialização, na qual o sujeito se constrói na interação com a

diversidade a qual ele tem contato, construindo, assim, a sua identidade pessoal e social.

Essa dupla de saberes se caracteriza como as fontes pré-profissionais do saber-ensinar, em que se entrelaçam a história pessoal e social do sujeito. Nelas se encontram as “experiências pré-profissionais, especialmente aquelas que marcam a socialização primária (família e ambiente de vida), assim como a socialização escolar enquanto aluno” (Tardif, 2014, p. 72).

Os saberes provenientes da formação profissional vêm da formação realizada em espaços formativos, como, por exemplo, os cursos de licenciatura. São os saberes sistematizados e organizados pelas instituições formais de ensino direcionadas à formação e profissionalização docente.

Os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho são os que estão intimamente ligados à atuação do professor no cotidiano escolar. Corresponde aos materiais didáticos, as propostas curriculares, diretrizes oficiais, materiais pedagógicos e recursos utilizados para o ensino. Esses saberes são o aparato que concilia o conhecimento científico e a prática pedagógica.

Por fim, os saberes provenientes da experiência são os saberes oriundos da prática exercida pelo professor na escola e na sala de aula, os que não se adquire nos cursos de formação, visto que não são saberes sistematizados em teorias. Essa prática desenvolve saberes específicos, de acordo com o seu meio e o trabalho que o sujeito exerce. Os saberes práticos proporcionam uma experiência crítico-reflexiva, que permite ao docente retomar os saberes antes adquiridos, incorporá-los a sua prática e refletir sobre as formas de efetividade dele na sua ação pedagógica.

Para Tardif (2014), os saberes experienciais são o núcleo essencial do saber docente, visto que é a partir dele que os professores retraduzem os demais saberes citados, num processo de interiorização desses saberes que os transformam um conhecimento pautado na experiência prática.

Diante das classificações propostas por Pimenta (1999, 2002) e Tardif (2014), é possível identificar que, independentemente da forma como os autores classificam e tipificam os diferentes saberes, para ambos a formação docente é composta por fatores interligados, de suma importância, mas que não são suficientes de forma individual. Os autores, em suas respectivas pesquisas, afirmam que o processo de

constituição docente está associado a fontes de conhecimentos plurais, diversas e heterogêneas, com diferentes lugares e momentos de aquisição.

Portanto, mais do que apenas um lugar de obtenção de conhecimentos técnicos-científico, a formação de professores é um momento crucial na configuração do sujeito enquanto profissional. É no encontro desses saberes que se produz a profissão docente, que se dá significado à docência e o que dignifica a imagem do professor enquanto sujeito detentor de conhecimentos para serem ensinados, mas, também, enquanto um ser aprendente em sua própria prática. Sendo assim, a formação não é unívoca, mas, sim, ambígua e detentora de diferentes significados dentro dos diferentes ambientes em que são adquiridos os diferentes saberes.

Considerando o dinamismo da construção da identidade docente, abordaremos neste trabalho o conceito de identidade proposto pelo multiculturalismo crítico pós-moderno para caracterizar o significado que damos a nossa própria identidade e suas vertentes. Dessa forma, caracterizaremos a identidade como uma construção com múltiplas camadas, permeadas e formadas por inúmeros processos discursivos, constituindo-se, assim, múltipla, dinâmica e plural, não simplesmente estáticas, imutáveis ou terminadas.

A perspectiva do multiculturalismo crítico pós-moderno tem como conceito central o hibridismo, em que “[...] a construção da identidade implica que as múltiplas camadas que a perfazem a tornem híbrida, isto é, formada na multiplicidade de marcas, construídas nos choques e entrechoques culturais” (Canen, 2007, p. 6). Considera-se, então, que as identidades presentes na sociedade são híbridas, percebendo a diferença dentro da diferença e propondo, assim, que um único ser possui dentro de si identidades múltiplas e numerosas demais para congelá-las e homogeneizá-las em si, ignorando-as e ignorando as suas diferenças.

Por fim, um fator importante na construção dessa identidade profissional é a identidade institucional, ou cultura organizacional, eixo importante para trabalhar a construção identitária, de acordo com os conceitos propostos pelo multiculturalismo. É através da cultura organizacional que a instituição expressa a identidade local e transmitem valores que a moldam, gerando impacto na formação docente, bem como em seu processo de profissionalização. Sendo assim, o próximo capítulo irá discorrer acerca dessa cultura, como ela se organiza e de que forma ela está instituída no ambiente escolar.

2.3 Cultura organizacional

Cabe aqui discutir inicialmente o conceito de cultura, para que posteriormente seja possível propor o significado específico de cultura organizacional. Nesse sentido, reconhecendo a pluralidade de autores que abordam o tema e suas diferentes concepções, iremos utilizar neste trabalho os conceitos trazidos por José Carlos Libâneo e Lúcia Helena Gonçalves Teixeira acerca da cultura e o seu significado, bem como a cultura organizacional e seus aspectos.

A cultura pode ser entendida como um conjunto de significados definidos e organizados acerca da compreensão do mundo, adotados por um povo inserido em determinada sociedade. Esse conjunto de significados são formados por ideais, comportamentos, ideologias e mitos próprios de cada comunidade e adquirida pelo sujeito que está inserido ativamente nela.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012):

A cultura é um conjunto de conhecimentos, valores, crenças, costumes, modos de agir e de comportar-se adquiridos pelos seres humanos como membros de uma sociedade. Esse conjunto constitui o contexto simbólico que nos rodeia e vai formando nosso modo de pensar e agir, isto é, nossa subjetividade (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 439).

Sendo assim, os comportamentos, crenças, valores, formas de agir e pensar de cada sujeito estão intrinsecamente ligados ao meio social e as práticas culturais as quais ele está inserido desde o seu nascimento, no âmbito familiar, até os demais espaços sociais aos quais ele tem contato durante toda a formação de si. É através dessas vivências que se constrói os diferentes modos de ser, ver e viver, inclusive no que diz respeito à formação escolar.

A cultura organizacional da escola é construída na incorporação de múltiplas combinações entre os fatores sociais e culturais de diferentes naturezas. Dessa forma, a bagagem cultural de todos os indivíduos que fazem parte da comunidade escolar contribui para definir a cultura organizacional da instituição a qual faz parte – nesse caso, a instituição escolar. Através disso, se constrói uma cultura própria que contém em si as crenças e valores subjetivos de cada indivíduo participante, que auxilia a compreender o funcionamento dessa instituição.

Nessa perspectiva, a cultura organizacional da escola pode ser compreendida como um “[...] mecanismo vivo e dinâmico com múltiplas características próprias que são percebidas a partir das relações entre seus membros” (Dublante et al, 2021). Partindo disso, é correto afirmar que se trata de algo mutável, construído socialmente e suscetível a mudanças constantes.

A cultura organizacional define-se, então, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012):

[...] como o conjunto de fatores sociais, culturais e psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e o comportamento das pessoas em particular. Isso significa que, além daquelas diretrizes, normas, procedimentos operacionais e rotinas administrativas que identificam as escolas, há aspectos de natureza cultural que as diferenciam uma das outras, não sendo a maior parte delas nem claramente perceptível nem explícita (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 441).

Diante disso, é certo considerar que a cultura organizacional gera impactos no que diz respeito à constituição identitária de todos os sujeitos que fazem parte de determinado ambiente, assim como o próprio sujeito gera impactos na construção dessa cultura com a sua subjetividade, caminhando, assim, para uma relação simbiótica, em que ambos coexistem e estabelecem uma relação de influência benéfica e vasta de significados que constituem ambas as partes.

A cultura organizacional se faz presente na constituição do eu professor, considerando que a organização escolar é tida como espaço de aprendizagem do professorado, visto que é nesse espaço que eles põem em prática as suas competências pessoais e profissionais, compartilhando com os seus iguais. O inverso acontece considerando que o professor, ao participar ativamente da dinâmica organizacional do trabalho escolar, também deixa marcas de si, ensina e aprende novos saberes nas relações estabelecidas entre ele e os demais membros da organização.

Em concordância com Teixeira (1998):

A cultura da escola também é aprendida pelos profissionais que nela atuam. É um processo essencialmente social a partir do qual os alunos e todos que trabalham na instituição se encontram envolvidos num processo de interação constante em que criam e recriam a cultura escolar (Teixeira, 1998, p. 170).

É importante considerar, assim, essa relação estabelecida entre a cultura organizacional e o processo de construção da experiência prática na vida do professorado, bem como de todos os seres que formam o ambiente educativo. Essa aprendizagem não se restringe apenas as práticas docentes da sala de aula, mas corresponde à todas as convivências que a instituição proporciona, através das regras estabelecidas, do respeito e valorização dos símbolos e cerimônias etc.

O professor, portanto, em seu processo interno de formação do saber, recebe forte influência da estrutura e organização da escola em que está inserido como unidade cultural. Sendo assim, dentro do seu processo de construção profissional, o saber do professor sofre forte influência da estrutura e organização escolar, visto que “[...] a prática docente não é determinada apenas pelos professores, mas por todos aqueles que, através das práticas institucionais e políticas, configuram o mundo educativo” (Teixeira, 1998, p. 170).

Dessa forma, é correto afirmar que o desenvolvimento do professor ocorre na intersecção entre sua experiência individual e o contexto institucional, social e político em que está inserido, evidenciando que ensinar é uma atividade dinâmica, complexa e relacional.

3 IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO: TRAJETÓRIAS E SABERES DE ANA

3.1 Percurso de vida

Ana nasceu no estado de Pernambuco, em uma comunidade rural localizada em área industrial onde a principal fonte de renda vinha de uma usina, responsável pelo desenvolvimento econômico da cidade. Seu pai trabalhava para essa usina e exercia a função de caminhoneiro, sendo, assim, responsável pela manutenção financeira da família, composta por ele, sua esposa, Ana e seu irmão.

Ana não considera que tenha vivido uma infância difícil. Ao contrário, rememora esse período com bastante entusiasmo, como uma fase marcada pela felicidade e pelo afeto, a qual revisita constantemente através de suas memórias ou de viagens planejadas ao local de origem. Em seu relato, evidencia uma percepção idealizada de sua infância, frequentemente associando-a a imagens oníricas e à noção de plenitude:

Eu digo que, eu e meu irmão, a gente diz que é a Terra do nunca, Tomorrowland, porque foi aquela infância perfeita, sabe? Quando você sonha, as imagens que vem nos seus sonhos são as imagens de infância, aqueles momentos, aqueles lugares. Então, eu não tenho do que reclamar. Eu tive uma infância feliz, de verdade (Ana, entrevista gravada, 2025).

Ana ficou no estado do Pernambuco até a adolescência. Em 1993, em decorrência da aposentadoria de seu pai, a família mudou-se para a Paraíba, estabelecendo-se na cidade de Mamanguape. Apesar do desejo de permanecer em sua terra natal, a jovem, em virtude da idade, acompanhou a decisão familiar. Desde então, Ana estabeleceu moradia no município e construiu a sua trajetória profissional e pessoal. Atualmente, atua há 17 anos na rede municipal de ensino de Mamanguape e, também, em uma instituição privada de educação na mesma cidade, além de ter constituído família, por meio do casamento e da maternidade.

Nessa primeira parte da vida de Ana, pode-se perceber que a sua infância e adolescência se dava dentro do contexto de uma vida no campo, marcadas pela dependência da economia fabril. Ana não percebe sua infância com olhar de tristeza, carrega lembranças cheias de afeto e alegria, construindo uma narrativa idealizada, ressignificando a sua experiência como plena e feliz. Essa memória afetiva funciona

como um alicerce identitário, pois confere a Ana um sentimento de pertencimento e valorização de suas origens, aspecto que ela continuamente revisita e preserva.

A saída de Pernambuco, consequência da aposentadoria de seu pai, não se apresenta como uma escolha para Ana. O fato de ela destacar o desejo de permanecer em sua terra natal evidencia um vínculo afetivo forte com o lugar de origem, ao mesmo tempo em que marca a mudança como uma ruptura significativa.

Apesar de, inicialmente, Ana ter percebido a mudança para a Paraíba como um fator negativo à sua vida, por representar uma ruptura e a perda do espaço simbólico de sua infância, esse deslocamento tornou-se fundamental para a sua inserção profissional e social. Dessa forma, mesmo mantendo laços simbólicos com a sua terra natal, Ana criou raízes em sua nova realidade, consolidando-se como educadora e constituindo sua família.

Assim, sua identidade articula dois polos: de um lado, a memória nostálgica e idealizada da infância em Pernambuco; de outro, o enraizamento e a realização pessoal e profissional na Paraíba. Essa combinação revela que a identidade de Ana é marcada pela conciliação entre passado e presente, entre raízes afetivas e o espaço de realização de seu projeto de vida.

A permanência simbólica da infância como espaço de felicidade e pertencimento e a reconstrução identitária no presente, vinculada à vida adulta e às conquistas pessoais, mostra que a memória de Ana atua como um elo entre o passado e o presente possibilitando que ela se reconheça tanto nas raízes afetivas de Pernambuco quanto na trajetória consolidada na Paraíba. Isso se confirma na fala de Nóvoa (1992), que afirma que o professor é a pessoa e a pessoa é o professor, ratificando que dimensões pessoais são indissociáveis das dimensões profissionais.

3.2 Processos de formação

Ana iniciou sua trajetória escolar em uma instituição localizada na usina onde residia, cursando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais. A escola contava com docentes oriundos da rede privada da cidade, incluindo professoras de escolas confessionais.

Acerca de seus professores, a entrevistada afirma recordar-se de todos e declara manter contato até os dias atuais. Em sua narrativa, reconhece a relevância

desses profissionais para sua formação, enquanto sujeito social e enquanto profissional, expressando gratidão pela atuação que exerciam:

[...] foram essenciais na minha formação, que foram os meus professores de educação infantil. Elas estão vivas até hoje, graças a Deus, e eu mantenho contato sempre com elas, visito e tudo mais. Lembro perfeitamente quem foram os meus professores. Porque quando a gente lembra de um professor é porque ele realmente cumpriu com o papel dele na educação da gente, né? De aprendizagem. E eu lembro de cada um deles e sou muito grata (Ana, entrevista gravada, 2025).

A partir do Ensino Médio, Ana passou a estudar na zona urbana, utilizando o transporte oferecido pela usina para os estudantes para chegar até a escola. À época, a escola oferecia três diferentes itinerários formativos: científico, contabilidade e o magistério. Considerando sua aversão à área de matemática, optou pelo magistério, ainda que não se identificasse inicialmente com a profissão: “[...] eu optei pelo magistério, porque eu odiava tudo que estivesse ligado a área de matemática. Lembrou matemática, eu estava correndo” (Ana, entrevista gravada, 2025).

Apesar de aparentar ser uma escolha, Ana afirma que o seu direcionamento para o magistério foi algo “forçado”, uma imposição gerada pela limitação de possibilidades. Ela não nutria nenhum interesse e nunca se imaginou sendo professora. Até então, não se identificava com a profissão, optando por esse caminho apenas para fugir da área de exatas: “Então, eu fui meio que obrigada, que eu não queria na minha mente nunca ser uma professora, mas aí ou era magistério ou era as outras duas opções e eu não quis de jeito nenhum” (Ana, entrevista gravada, 2025).

Apesar da resistência inicial, Ana seguiu a formação e se adaptou à sua escolha. O contato com as disciplinas de Didática e com a prática de regência possibilitou o processo de sua identificação com a docência. A familiaridade com antigas professoras, que novamente atuaram em sua formação, contribuiu para sua adaptação e permanência no curso.

Posteriormente, já identificada com a profissão, Ana ingressou no curso de Pedagogia. Embora tenha interrompido os estudos a poucos meses da conclusão, devido a questões pessoais, retomou a formação após a adolescência dos filhos, concluindo o curso com êxito. Atualmente, reúne as duas formações, magistério e pedagogia, que constituem a base de sua trajetória formativa profissional.

A experiência formativa de Ana revela que sua identidade profissional foi construída em meio a tensões entre escolhas condicionadas e processos de ressignificação pessoal. O início de sua escolarização, marcado pela presença de professores qualificados e fontes de inspiração, demonstra como a atuação docente exerceu papel central em sua trajetória.

A memória afetiva e a gratidão que Ana expressa por esses professores evidenciam a influência positiva das relações pedagógicas na constituição de referenciais identitários, além de evidenciar a grande atuação desses sujeitos na construção da compreensão do saber-fazer docente da entrevistada. Em concordância com Pimenta (1999), esses saberes construídos pelo sujeito, ainda enquanto aluno, constituem o que a autora chama de saberes da experiência, que atribuem significado à profissão do professor, embora muitos não se identifiquem, como é o caso da entrevistada.

O ingresso no Ensino Médio marca uma fase de escolhas condicionadas. A opção pelo magistério não se configurou como uma escolha planejada, mas como uma fuga de áreas de conhecimento com as quais não se identificava, sobretudo a matemática. Essa vivência reforça a noção de Hall (2006) de que as identidades não são fixas ou pré-determinadas, mas processos dinâmicos, permeados por deslocamentos e reinterpretações, e continuamente transformadas de acordo com as formas pelas quais somos representados nas organizações sociais as quais fazemos parte.

Embora inicialmente rejeitasse a ideia de ser professora, Ana foi, gradualmente, ressignificando a docência a partir da experiência prática com a Didática e com a regência, reiterando que a identidade é algo formado ao longo do tempo, decorrente de inúmeros processos que decorrem da inserção no ambiente social.

Por fim, outro aspecto relevante é a influência da continuidade dos vínculos escolares: antigas professoras que já haviam atuado em sua formação inicial voltaram a acompanhá-la no magistério, favorecendo sua adaptação e permanência, favorecendo a compreensão da importância do entrelaçamento das diferentes trajetórias no ambiente escolar, que contribui para a construção e reconstrução identitárias estabelecidas nas relações sociais.

3.3 Inserção profissional na docência

O primeiro contato de Ana com o ambiente escolar, enquanto futura docente, ocorreu a partir do estágio curricular supervisionado realizado no curso de magistério, que era dividido em três etapas: pequena, média e grande regência, nas quais os estudantes assumiam a sala de aula por períodos específicos. Embora não tenha relatado experiências marcantes durante os primeiros estágios, foi na etapa de média regência, no segundo ano do magistério, que recebeu a primeira oportunidade de assumir uma turma como professora titular.

A proposta partiu de sua professora de Didática, que acompanhava seu percurso formativo desde o 5º ano do Ensino Fundamental e, à época, exercia também a função de secretária municipal de educação. A docente, que observava sistematicamente o desempenho de Ana nas aulas de Didática desde o segundo ano do curso, confiou-lhe a substituição de uma professora em licença.

Ela disse: apareceu uma turma, de uma professora que vai tirar licença, e eu queria que você assumisse essa turma como experiência. Isso eu estava no segundo ano do magistério, a gente tinha começado a média regência e ela já tinha observado, né? (Ana, entrevista gravada, 2025).

Apesar do receio inicial e da insegurança, visto que ainda estava no processo de identificação com a profissão, Ana foi incentivada pela professora a aceitar a proposta.

Eu fiquei meio que com medo, porque eu achava aquilo muito complicado, não estava ainda naquela “vibe”¹ de gostar ainda, não. Estava só começando a me identificar, mas ela disse que eu dava conta, sim, que eu era capaz e que acreditava muito em mim, então comecei. No segundo ano do magistério eu comecei a trabalhar (Ana, entrevista gravada, 2025).

Dessa forma, no segundo ano do magistério, Ana assumiu uma turma da 4ª série (atualmente 5º ano) em uma escola da zona rural, e recorda-se com clareza do espaço escolar e do contexto vivido, descrevendo-o de forma detalhada:

¹ A palavra “vibe” é uma gíria informal utilizada para se referir a sensações provocadas no indivíduo. Origina de uma abreviação do termo em inglês “vibration”, que significa vibração.

Era uma turma na zona rural, no interiorzinho, bem pequenininho. E eu lembro até hoje da escola, né? Uma escola pequenininha, tinha 3 salas de aula, tinha uma minicozinha e o pátio era o terreiro, né? Que o povo chamava o terreiro, bem grande, aquele quintal enorme, cheio de jaqueira, de mangueira, que os meninos corriam na hora do recreio (Ana, entrevista gravada, 2025).

O início, contudo, foi desafiador. A turma, formada por adolescentes, mostrou-se resistente em reconhecê-la como professora, em razão de sua pouca diferença de idade em relação aos alunos, visto que Ana tinha entre 15 e 16 anos. A entrevistada também enfrentou dificuldades para lecionar diariamente e lidar com o planejamento pedagógico, coisas às quais ela não estava habituada, além da dificuldade em conquistar a atenção da turma. Apesar disso, Ana conseguiu estabelecer vínculo com os estudantes e conduziu à docência até o final do ano letivo de forma satisfatória.

Não foi uma turma muito fácil para mim, não, porque eu não estava habituada a dar aula todos os dias, né? Teve essa questão de aprender a planejar e para mim era tudo muito... Não era novo, porque a gente já estava vendo nas aulas que a gente tinha, porém, em prática é outra coisa, né? Falar é uma coisa, colocar em prática é outra. Aí eu achei a turma muito difícil. Eram uns alunos já tudo maiores que eu, bem dizer do meu tamanho, né? [...] Era uma turma, assim, de adolescente mesmo, que eles achavam mais que eu era a amiga deles do que professora. Eu acho que eles me viam como eles, né? Por conta da idade. Então, foi um pouco difícil ganhar atenção desses meninos e despertar o gosto pelo estudo (Ana, entrevista gravada, 2025).

No ano seguinte, Ana foi novamente convidada a assumir uma turma. Dessa vez, desde o início do ano letivo. Nesse período, conciliava o estágio supervisionado, o trabalho docente e os estudos, organizando uma rotina intensa: realizava estágio pela manhã, lecionava à tarde e frequentava as aulas do magistério à noite. Ainda que exaustivo, considera esse período como fundamental para sua formação, pois possibilitou o entrelaçamento entre teoria e prática. Segundo a própria, foi nesse momento que adquiriu a base de conhecimentos que ainda hoje sustenta sua prática profissional.

Estagiava de manhã, dois dias de estágio de grande regência, que foi o último ano, foi muito difícil para mim porque eu trabalhava. E comecei a trabalhar, né? Aí estagiava na terça e na quinta, aí o carro da secretaria da educação já me esperava na frente do colégio do estágio, aí me levava para casa para pegar o almoço, aí eu passava a tarde dando aula. Quando chegava à noite, tomava banho, trocava de

roupa e ia estudar. E foi assim o ano inteiro. E foi muito proveitoso, né, porque tudo que eu aprendi é o que eu faço até hoje (Ana, entrevista gravada, 2025).

O ingresso de Ana na docência por meio do estágio revela como o processo de socialização profissional pode ocorrer de forma transformadora. Inicialmente, a oportunidade de assumir uma turma da 4ª série (5º ano) não foi resultado de uma escolha autônoma, mas de uma indicação direta de sua professora de didática, que já acompanhava seu desempenho desde os anos anteriores.

A experiência inicial foi marcada por desafios. A pouca diferença de idade em relação aos alunos, as dificuldades em planejar aulas diariamente e a necessidade de conquistar a autoridade docente evidenciam o impacto da transição entre a posição de estudante e a função de professora. Esse movimento confirma a perspectiva de Tardif (2002), segundo a qual a docência é um saber construído na prática, em meio a tensões entre teoria e experiência cotidiana.

Apesar das dificuldades, a vivência proporcionou uma transformação significativa: Ana, que até então se mostrava insegura e ambivalente em relação à profissão, passou a reconhecer-se no papel de professora. Essa ressignificação remete ao conceito de identidade proposto por Hall (2006) que enxerga a identidade como um “processo em andamento”, instável e constantemente reconstruída a partir de novas experiências e contextos.

Por fim, outro fator central nesse processo foi a conciliação que Ana fez entre os estudos, o estágio e o trabalho. Essa rotina, apesar de intensa, permitiu que Ana consolidasse o seu aprendizado ancorado numa articulação entre teoria e prática, constituindo aquilo que Pimenta (1999) define como um espaço de formação reflexiva. Para a entrevistada, foi nesse entrelaçamento que se firmaram as bases de sua prática docente, ainda hoje reconhecidas como referência em sua trajetória profissional.

3.4 Vivências formativas nas instituições

Atualmente, Ana exerce a docência em jornada dupla, atuando em duas instituições distintas: uma da rede privada e outra da rede pública municipal. Essa experiência a leva a construir diferentes representações sobre cada espaço de

trabalho, conciliando práticas, desafios e contribuições que ambos oferecem à sua constituição identitária enquanto professora.

Contudo, observa que o planejamento apresenta especificidades, em razão dos diferentes modelos pedagógicos adotados por cada instituição. Na rede privada, o processo é norteado pelo uso de livros didáticos e materiais próprios, enquanto a rede pública segue o programa *Educar Para Valer* (EPV), desenvolvido em Sobral/CE pela Associação Bem Comum em parceria com o estado do Ceará, difundido nacionalmente. Para Ana, esse modelo representa um desafio maior, devido ao monitoramento constante e às exigências em relação à aprendizagem dos alunos.

O que eu faço na escola de rede privada? Sento, planejo minhas aulas a semana todinha, todos os dias, providencio os materiais que eu preciso para essas aulas. A mesma coisa eu faço no período da tarde, que é a escola pública municipal [...]. Para mim, hoje, existe mais cobrança no município do que na rede privada, porque a gente segue um programa, né, que é aquele do EPV, o Educar Para Valer, que é lá de Sobral, e a gente é monitorada 24 horas por dia, por assim dizer. Porque não é só você pegar o caderno, mandar o menino abrir e responder, ele não vai aprender desse jeito. Ele nem sabe o que está fazendo. Então, tudo tem que ser planejado mesmo, desde a acolhida até a hora de passar atividade para casa, se manda (Ana, entrevista gravada, 2025).

Diante da rigidez do EPV, a professora busca alternativas que evitem a repetição mecânica das atividades. Para tanto, recorre a estratégias lúdicas e dinâmicas, incorporando recursos tecnológicos como jogos e atividades online, a fim de promover maior engajamento dos estudantes. Os recursos utilizados são disponibilizados aos alunos por meio de um grupo no aplicativo WhatsApp em que estão pais e responsáveis pelos alunos, além da própria professora. Ana relata, inclusive, que os alunos reconhecem o aprendizado por meio dessas práticas diferenciadas.

Geralmente mando muito recurso online, né? Para eles tirarem aquela agonia de estar focado, só escrevendo e respondendo. Então, eu apelo muito para o lado do recurso online, para eles se divertirem; aprendendo e se divertindo, né? Aí eu digo: e aí, gostaram do jogo que eu mandei? [eles respondem] “Ó, tia, eu aprendi, viu? Aprendi com o joguinho, é muito bom e não sei o quê”. Então, a gente vai fazendo isso, tentando mediar uma coisa e outra para ver se consegue obter êxito, né? (Ana, entrevista gravada, 2025).

Ao refletir sobre os espaços em que leciona, Ana reconhece que a rede privada proporciona melhores condições materiais, uma vez que dispõe de recursos e materiais didáticos sempre que solicitados. Já na rede pública, enfrenta limitações estruturais, frequentemente arcando com os custos de materiais pedagógicos com recursos próprios. Entretanto, surpreendentemente, declara preferir atuar no município. Para ela, o desafio proposto pelo EPV e a constante cobrança por resultados constituem fatores de motivação e incentivo, que a impulsionam a criar práticas inovadoras e a desenvolver novas formas de engajar os estudantes.

Eu achava, mesmo com a cobrança, eu gostava mais de trabalhar na rede privada, porque eu tinha todos os materiais que eu precisava. Quando eu pedia alguma coisa, para ajudar na minha aula, um recurso, alguma coisa, ela nunca negou. [...] eu tinha mais facilidade e acesso aos materiais que eu precisava. Já na rede pública, não. Até hoje eu tiro do meu bolso para providenciar as minhas aulas, preparar material. Tudo eu tiro do meu bolso. [...], mas quando o EPV chegou eu me senti desafiada, como até hoje eu me sinto desafiada em todo dia criar algo diferente para chamar atenção dos alunos. Então é um desafio a cada dia, a cada semana, para planejar e inventar coisas que chame atenção, que prenda, que eles aprendam de verdade. Aí hoje, pasme você, eu gosto, mesmo com tanto monitoramento, eu gosto mais de trabalhar no município, mesmo com tanta cobrança, com tanta gente em cima, vendo e observando. Aí eu acho que aquilo está me motivando, não é? Me incentivando a fazer mais e não parar (Ana, entrevista gravada, 2025).

Questionada sobre as influências que cada espaço de atuação exerceu em sua constituição docente, Ana reconhece que todas as experiências foram fundamentais. Destaca que há uma circulação de práticas entre os dois contextos: elementos desenvolvidos em uma instituição são adaptados e testados na outra. Ressalta, ainda, que grande parte de seus aprendizados ligados à inovação pedagógica e ao desenvolvimento de habilidades foram adquiridos no município, apesar da percepção social de que a escola privada ofereceria maior qualidade nesse aspecto.

Influencia, sim. É. Influencia, sim, até hoje, né? Todas elas, tanto as de quando eu comecei, quanto a particular, né? Porque, querendo ou não, você pega algumas coisas de uma e leva para outra. O compromisso que você tem em uma, você leva para outra. As maneiras que você descobriu de fazer, o fazer diferente, você pega de uma e leva para ver se funciona em outra. Então, de certa forma, elas vêm influenciando minha vida assim. Tudo que eu sei hoje, assim, a gente aprende primeiro no município. Porque a escola particular tem o sistema dela, mas, assim, tudo de inovação com relação as leis,

BNCC, essa questão de habilidades. Tudo, tudo, tudo eu aprendi no município (Ana, entrevista gravada, 2025).

Como foi possível observar, a experiência de Ana em jornada dupla, conciliando a docência na rede privada e na rede pública municipal, evidencia como diferentes contextos institucionais atuam diretamente na constituição de sua identidade profissional. No caso de Ana, o trânsito entre as duas instituições favorece um processo de circulação de práticas, no qual estratégias, compromissos e aprendizagens adquiridas em uma escola são adaptadas e testadas na outra.

A diferença entre os modelos pedagógicos adotados – a rede privada centrada em livros didáticos e a rede pública orientada pelo programa *Educar Para Valer* – impõe à professora a necessidade de desenvolver práticas flexíveis e criativas. Esse movimento confirma a perspectiva de Tardif (2002), para quem os saberes docentes são plurais, compostos tanto por conhecimentos formais quanto pela experiência cotidiana e pelas exigências institucionais. Ao mesmo tempo, a preferência de Ana pela rede pública, mesmo diante da maior cobrança e monitoramento, sugere que sua identidade profissional é fortalecida pelo desafio e pela possibilidade de inovar, corroborando Nóvoa (1995), que aponta o desenvolvimento profissional como um processo reflexivo e contínuo de ressignificação da prática.

No que diz respeito às diferentes culturas organizacionais de cada escola, no caso da rede privada, Ana descreve uma cultura organizacional marcada pelo acesso a materiais didáticos, pela centralidade dos livros como organizadores da prática pedagógica e por um ambiente que valoriza o suporte estrutural. Essa configuração institucional transmite ao professor um modelo de trabalho mais estável.

Já a rede pública municipal, organizada em torno do programa *Educar Para Valer*, apresenta uma cultura organizacional distinta, caracterizada por monitoramento constante, cobrança por resultados e metodologias estruturadas e inovadoras. Nesse contexto, a instituição molda diretamente a ação docente, exigindo que Ana planeje cada etapa de sua prática com base em critérios externos de avaliação. Embora essa estrutura gere tensões, ela também cria um ambiente desafiador, que, paradoxalmente, fortalece o sentimento de pertencimento e de valorização profissional da professora.

Ao transitar entre essas duas realidades, Ana não apenas adapta suas práticas, mas também constrói uma identidade docente híbrida, marcada pela circulação de

saberes entre as instituições. Como ela própria relata, elementos aprendidos em uma rede são levados para a outra, numa espécie de "contaminação positiva" entre culturas organizacionais. Esse processo demonstra que a identidade profissional é dialógica: ao mesmo tempo em que o professor se molda às instituições, também reelabora suas práticas e contribui para redefinir a identidade delas.

Dessa forma, é correto afirmar que é possível enxergar nas vivências de Ana a indissociabilidade da cultura organizacional e da identidade docente, visto que ambas se constroem em constante interação. As regras, os métodos e os valores das instituições onde Ana atua não apenas orientam sua prática, mas também dão sentido à sua trajetória, influenciando diretamente o modo como ela se reconhece e se afirma como educadora.

4 IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO: TRAJETÓRIAS E SABERES DE MARIA

4.1 Percurso de vida

Maria nasceu no interior do estado do Rio Grande do Norte, em um contexto marcado por adversidades familiares e emocionais. Tornou-se órfã de mãe ainda na primeira infância, após o falecimento desta durante o parto do quarto filho. Diante da impossibilidade do pai biológico de manter a criação dos filhos, Maria e seus irmãos foram encaminhados para adoção, sendo acolhidos por famílias distintas. Nesse processo, Maria foi adotada por uma professora, que, ao saber da situação da família, pediu ao seu pai para acolhê-la.

Eu sou uma pessoa adotada. Meu primeiro contato com meus pais sanguíneos foi muito pouco, porque minha mãe faleceu, morreu de parto de um irmão, de um quarto irmão. Então, eu fiquei só com meu pai e os meus irmãos, mas todos os irmãos que tinha, e, logo em seguida, meu pai não tinha condição de sobreviver com essa família tal e minha mãe adotiva, ao saber dessa família que tinha essas crianças todas pequenas, então, minha mãe foi pedir a meu pai para me adotar e, assim como eu, outros irmãos também, quase todos foram adotados, cada um foi para uma família lá da minha cidade (Maria, entrevista gravada, 2025).

Aos nove anos, Maria enfrentou uma nova perda, com o falecimento de seu pai adotivo. Esse evento motivou a mudança de residência, levando-a, juntamente com sua mãe, a estabelecer-se na cidade de Rio Tinto, na Paraíba, local onde desenvolveu o restante de sua vida escolar e constituiu sua trajetória pessoal e profissional: “Depois perdi meu pai adotivo [...] quando eu estava com nove anos, perdi meu pai adotivo e, como só tinha minha mãe e eu, minha mãe resolveu sair de lá e vir para a Paraíba”. (Maria, entrevista gravada, 2025). Foi nesse espaço de tempo que se casou aos 22 anos e teve dois filhos. Paralelamente, iniciou formalmente sua trajetória na docência, dando continuidade aos seus estudos.

A identidade pessoal de Maria é marcada por experiências de resiliência e reconstrução. O falecimento precoce da mãe biológica e a separação dos irmãos configuram um contexto de perda afetiva e de descontinuidade familiar que geraram processos de redefinição identitária contínuos. No caso de Maria, a adoção por uma professora representou não apenas a reconstrução de sua referência materna, mas

também a criação de um novo eixo simbólico de pertencimento, estruturado em torno da educação.

A narrativa da entrevistada evidencia uma trajetória marcada por rupturas familiares e pela experiência precoce de perda, elementos que influenciaram profundamente sua formação pessoal. A mudança para a Paraíba, após a morte do pai adotivo, marca o início de uma nova fase, em que Maria passa a reconstruir sua identidade em outro contexto social. É nesse espaço que ela estabelece raízes familiares e inicia sua trajetória docente. Dessa forma, percebemos como a história de Maria se entrelaça com experiências de perda, deslocamento e afeto que vão moldando a sua identidade.

4.2 Processos de formação

Maria ingressou no ambiente escolar formal aos seis anos de idade. Por ter uma mãe professora, a estudante já dominava a leitura nesse momento, uma vez que havia sido previamente alfabetizada em casa. Por esse motivo, Maria não frequentou a educação infantil, etapa que corresponderia atualmente à creche e à pré-escola, ingressando diretamente no Ensino Fundamental.

Sua mãe, consciente da relevância da escolarização, introduziu Maria no universo da leitura e da escrita, alfabetizando-a em casa antes de seu ingresso na escola. A entrevistada relata que, ao iniciar os estudos formais, já dominava habilidades de leitura, fruto das práticas educativas mediadas pela mãe, que desempenhou papel central tanto em sua formação pessoal quanto em sua trajetória educacional. Nesse sentido, Maria reconhece ter sido, entre os irmãos, aquela que mais teve acesso à educação, aspecto que atribui diretamente à influência materna.

Minha mãe era professora, então, a partir disso, já me conduziu nesse caminho da educação. Eu fui, ingressei na escola naquele tempo aos seis anos de idade, mas já sabia ler, porque minha mãe me ensinava em casa, e minha infância foi essa. Assim, entrei na escola e já fui conduzida nesse processo educativo muito, muito cedo (Maria, entrevista gravada, 2025).

Ao refletir sobre sua formação escolar, Maria afirma recordar-se de todos os seus professores, embora não mencione experiências marcantes com eles. A referência central em sua memória é a mãe, cuja atuação como educadora foi

determinante para o seu percurso inicial. Tal fato demonstra que sua identidade foi moldada, sobretudo, pela vivência doméstica e pela transmissão de valores ligados à educação no ambiente familiar, mais do que pelas práticas escolares formais.

No que se refere à escolha profissional, Maria relata que esta não partiu de uma decisão pessoal autônoma, mas da determinação de sua mãe, que projetou na filha a continuidade da tradição familiar, visto que o irmão da entrevistada também exercia a profissão docente.

Então, quando eu entrei nesse ramo do magistério, foi porque minha mãe escolheu que eu seria professora por causa dela e do meu irmão, que já estava nesse caminho, né? Então ela disse, você vai ser professora e vai estudar magistério. E eu fui estudar magistério (Maria, entrevista gravada, 2025).

Ainda que não tenha sido fruto de uma escolha consciente, Maria afirma não se lembrar de ter cogitado outra profissão. Nesse sentido, sua entrada no magistério ocorreu de forma naturalizada, como continuidade de um percurso já traçado:

Na verdade, eu posso dizer que eu não tinha, realmente eu não tinha um pensamento. Eu não fui, assim, apesar de ter sido criada numa casa de que as pessoas, minha mãe, tinham uma formação e tal e era professora, mas eu não tive esse pensamento “ah, eu quero ser isso.”. Eu não lembro que eu tinha pensamento de ser outra coisa. Também não lembro se eu tinha pensamento de ser professora. A ideia de ser professora gerou desse pensamento da minha mãe e eu fui conduzida a isso, mas não lembro nunca de ter escolhido ou pensado em outra coisa. Não lembro (Maria, entrevista gravada, 2025).

O ingresso no magistério, ainda no ensino médio, se deu entre três opções formativas oferecidas: científico, contabilidade e magistério. O ambiente, descrito como acolhedor e com professores de qualidade, favoreceu sua adaptação inicial. Entretanto, sua primeira experiência direta com a sala de aula ocorreu ainda na infância, quando acompanhava diariamente a mãe, professora alfabetizadora, para não permanecer sozinha em casa. Assim, ao mesmo tempo em que frequentava a escola pela manhã, Maria vivenciava, no turno da tarde, atividades de apoio pedagógico junto à sua mãe, o que configurou sua primeira experiência formativa dentro da sala de aula, marcada por práticas de ensino desde a infância.

Nessa ocasião, Maria atuava como uma espécie de auxiliar da mãe, atendendo alunos com maiores dificuldades de aprendizagem.

[...] a minha mãe era alfabetizadora. Ela sempre foi considerada na cidade como alfabetizadora. Então, todos os alunos que não sabiam ler, aqueles alunos que estavam fora da faixa etária, que os professores do ensino regular não tinham condições de ensinar ou de outra forma eles não aprendiam, iam para minha mãe. Aí minha mãe tinha aquela sala meio que multisseriada, não era uma sala de ensino regular, era aquela sala daqueles alunos que realmente precisavam aprender a ler, né, e matemática no geral. Então, a escola dedicava à mamãe esses alunos, né. “Ah, fulano não sabe ler”, bota para dona [nome da mãe] (Maria, entrevista gravada, 2025).

Maria permanecia durante toda a tarde nessa atividade, em um espaço reservado ao fundo da sala, enquanto sua mãe se dedicava ao restante da turma.

Então, eu ensinava os meninos a lição, né? Como ela... “Sente aqui com fulano.”. Então, ficava lá com o Joãozinho e ensinava Joãozinho a ler. Então, era o silabário, as palavras, aqueles pequenos textos, e eu ia tomando aquela lição que ela mandava. Ela mandava dar aquela lição, então quer dizer... “Ó mamãe, fulano já aprendeu, né?”. Aí já ia passando para outra lição e assim como é no dia a dia daquela alfabetização. Bem da base, né, como a gente diz, bem tradicional. Foi tipo um estágio meio forçado, né? Como a gente chama hoje, um monitor, um monitoramento, né, eu monitorava esses alunos (Maria, entrevista gravada, 2025).

Embora a escolha pelo magistério não tenha partido de uma decisão autônoma, mas sim da influência direta de sua mãe, Maria não demonstra ressentimento ou resistência em relação a esse direcionamento. Pelo contrário, reconhece que sua formação inicial e o acompanhamento da mãe foram determinantes para a construção de sua identidade profissional. O engajamento precoce em atividades de apoio à alfabetização, bem como os estágios em contextos escolares precarizados e sua história pessoal, contribuíram para desenvolver sua sensibilidade social e consolidar uma visão de docência que transcende o ensino de conteúdos, voltando-se também ao acolhimento e à afetividade.

Assim, pode-se afirmar que a constituição identitária de Maria como professora, inicialmente, foi tecida no entrelaçamento entre experiência familiar, herança cultural e vivências formativas. Sua trajetória revela a centralidade da figura materna como mediadora de sua entrada no mundo da educação e demonstra como o contexto de vida pessoal, marcado por perdas, adoção e responsabilidades precoces, influenciou a construção de uma prática pedagógica alicerçada na empatia, no cuidado e no compromisso com a aprendizagem de seus alunos.

Essa parte da história de vida Maria evidencia a relevância das histórias pessoais do professor em sua constituição como sujeito docente. Tal perspectiva corrobora com Hall (2006) ao compreender o processo de constituição identitária como um processo histórico, relacional e discursivo, que se constrói nos entrelaçamentos das experiências pessoais, familiares e institucionais. Nesse sentido, as vivências de Maria, tanto enquanto aluna quanto ao atuar como auxiliar de sua mãe alfabetizadora, ilustram como a constituição profissional é atravessada por marcas biográficas que se refletem no exercício da docência.

Essa compreensão também encontra respaldo em Tardif e Raymond (2000), ao afirmarem que:

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc., os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente com os alunos) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Desse ponto de vista, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam, em grande parte, de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar (Tardif; Raymond, 2000, p. 14).

Assim, os chamados saberes experienciais não se restringem ao exercício docente em sala de aula, mas derivam, também, das concepções de ensino e aprendizagem herdadas da própria história escolar.

4.3 Inserção profissional na docência

No percurso do magistério, Maria realizou estágios supervisionados em escolas da cidade, configurando, assim, sua primeira experiência formal no ambiente escolar. O primeiro, considerado um dos mais marcantes, ocorreu em uma instituição situada no subúrbio, em uma comunidade em situação de vulnerabilidade social. Essa experiência foi decisiva, pois permitiu que a estudante se identificasse com a realidade dos alunos, em virtude de sua própria história de vida. Para ela, a experiência reforçou tanto a dimensão afetiva quanto pedagógica da docência:

Eu fui para uma escola do subúrbio mesmo da minha cidade, uma escola que as crianças tinham uma situação bem precária. Eu me identifiquei muito com a situação, a carência... Umas crianças muito afetivas, elas tinham uma necessidade muito de afeto e eu me sensibilizei muito com a situação de vida, né, de cada criança, porque você sabe que cada criança, quando a gente vai conhecer a fundo, elas têm uma história. E essa história toca muito, às vezes, o coração da gente. Eu não lembro exatamente das histórias das crianças, mas eu lembro que eu me senti muito sensibilizada pelo local, que era um, como eu disse, era uma área assim, bem carente, era uma escola de uma área urbana, mas, assim, aquela área bem carente mesmo, daqueles bairros bem carentes (Maria, entrevista gravada, 2025).

Apesar da precariedade estrutural do espaço, Maria destaca que a receptividade da professora que a recebeu foi fundamental para que a experiência se tornasse um marco formativo. O acolhimento e a qualidade da prática observada permitiram que ela compreendesse melhor o papel docente e despertaram seu desejo de se engajar profissionalmente na educação.

[...] eu me identifiquei muito. Eu acho que ali naquela na profissão, justamente ali, porque a professora também era muito receptiva, nos acolheu. [...]. Muito receptiva e a gente teve toda essa parte de observar e ver a professora, era muito bacana, dava aulas muito bem. Me identifiquei muito com a professora, gostei muito da forma como ela tratava a educação na época e isso me conduziu, né? Falando de mim, me conduziu a entender e compreender muito aquele mundinho daquelas crianças que precisavam muito de afeto e de aprendizagem, claro, né? Isso foi bem importante para mim. [...]. E foi um estágio muito bom, despertou muito o meu amor pela educação esse estágio, me lembro até hoje da forma como a gente aplicava as aulas e era muito gratificante (Maria, entrevista gravada, 2025).

Ao concluir o curso de magistério, Maria recebeu uma proposta de emprego por intermédio de seu irmão, que já atuava na área, e aceitou iniciar sua trajetória profissional aos dezenove anos, em um contrato emergencial junto ao estado. Inicialmente, sua função consistia em substituir uma diretora, assumindo a turma sob sua responsabilidade. Para a entrevistada, essa experiência revelou-se desafiadora e constitutiva de sua identidade docente. Maria relata que enfrentou dificuldades significativas ao lidar com a turma, percebendo uma disparidade entre a realidade vivenciada no estágio e o contexto real da sala de aula.

[...] era uma turma de segundo ano e eu senti muito, eu não me encontrei no primeiro ano, eu não me encontrei como professora. A turma era bem difícil e eu senti uma disparidade muito grande do meu estágio para a realidade de fato, né, que eu tinha que lidar com a turma

de 25 alunos na época, primeiro ano, né? Então, assim, eu senti muito, foi bem diferente daquilo que eu tinha vivido no estágio. [...] Até me encontrar de novo, como profissional, eu senti muito, eu sofri um pouco. Pois é, assim, essa palavra sofreu. Sofri um pouquinho para ir aprendendo [...] (Maria, entrevista gravada, 2025).

Apesar da dificuldade, Maria considera que nesse percurso foi se adaptando e aprendendo a docência. A presença e o exemplo de sua mãe constituíram referência fundamental ao longo desse processo. Embora não tenha sido formalmente aluna da mãe, Maria assimilou práticas, valores e atitudes docentes por meio da convivência e da participação nas atividades de alfabetização dos alunos com maiores dificuldades.

[...] eu tive como exemplo, como espelho, muito a forma como minha mãe era professora. Como eu disse, eu convivi muito com ela na sala de aula. Então, ela nunca foi minha professora de fato, mas foi quem me ensinou esse fato de ser professor. Eu me espelhava muito nas atitudes, no que ela fazia [...] (Maria, entrevista gravada, 2025).

Além disso, a trajetória pessoal de Maria, marcada por perdas e desafios familiares, influenciou significativamente sua postura pedagógica. Ela construiu uma identidade docente caracterizada pela empatia e pelo acolhimento, percebendo a profissão como extensão de suas experiências pessoais.

[...] eu sempre me vi como uma professora muito humana; eu via a situação do aluno, eu queria acolher aquela situação do aluno, tentar ajudar mais. Eu acho que até hoje, nesses 35 anos, eu sou assim ainda. Eu vejo essas situações do aluno, eu me sinto muito. Acho que eu, pela minha situação de vida também, que tive uma situação de vida também complicada, né? A questão da perda da família, da adoção e tal, eu acho que eu trouxe para a minha vida profissional essas coisas, essa vivência que muitos dos nossos alunos vivem, né? As dificuldades, toda essa questão (Maria, entrevista gravada, 2025).

A entrevistada declara, ainda, que o seu jeito de tratar os alunos nem sempre foram vistos com bons olhos, especialmente pela antiga professora da sala que esperava que Maria agisse da mesma forma que ela.

[...] às vezes, a diretora, que era a professora antiga da sala, entrava na minha sala e dizia assim “olhe, não é assim que você tem que tratar os alunos”. Porque ela era uma professora muito rígida e ela queria me ensinar a ser professora da forma dela. E eu dizia “não, mas eu não sei tratar eles assim” e tal. E foi assim nessa convivência, nessa vida, que a gente vai se aperfeiçoando como profissional (Maria, entrevista gravada, 2025).

A resistência à rigidez da antiga professora da sala, que esperava a reprodução de um modelo tradicional, evidencia o caráter relacional e histórico da construção identitária, na medida em que Maria negocia continuamente diferentes referências institucionais e pessoais.

O ingresso formal de Maria na docência, aos dezenove anos, constitui uma etapa decisiva na consolidação de sua identidade profissional. Ao assumir, em caráter emergencial, uma turma sob substituição de uma professora experiente, a entrevistada enfrentou desafios significativos, experimentando uma discrepância entre a vivência do estágio e a realidade da prática cotidiana. Tal experiência evidencia que a constituição docente se dá de forma processual e contínua, conforme Maria observa: “Eu fui aprendendo a ser professora, no processo de ser professora” (Maria, entrevista gravada, 2025).

A influência da mãe, atuante como referência profissional, revelou-se central nesse percurso. Ainda que Maria não tenha sido formalmente aluna de sua mãe, a convivência cotidiana e a participação como auxiliar em algumas atividades proporcionaram a incorporação de valores, atitudes e saberes educativos que moldaram seu estilo docente.

Paralelamente, Maria desenvolveu uma identidade docente própria, caracterizada pela empatia e pelo acolhimento, fortemente relacionada às experiências pessoais de perda e vulnerabilidade vivenciadas ao longo de sua vida. Sua postura evidencia que a identidade profissional não se dissocia da identidade pessoal, pois as experiências de vida influenciam diretamente a forma como a professora percebe, interpreta e interage com os alunos. A resistência à imposição de um modelo rígido de docência, defendido por uma colega, demonstra a negociação constante entre diferentes referências institucionais e pessoais, destacando a dimensão relacional e histórica da identidade docente.

Dessa forma, a trajetória de Maria evidencia que a construção da identidade profissional decorre da interação entre os diferentes contextos sociais aos quais o sujeito está inserido. A docência emerge não apenas como escolha ou imposição externa, mas como um processo de afirmação subjetiva, em que a prática cotidiana e os desafios enfrentados contribuem para o desenvolvimento de um estilo pedagógico próprio e para a consolidação de uma identidade docente singular.

Conforme afirma Nóvoa (2014), a identidade docente é construída social e historicamente, não havendo, portanto, um padrão único e universal de ser professor, visto que a prática docente envolve contextos diferentes, escolhas e negociações individuais e coletivas. A trajetória de Maria corrobora com essa perspectiva, evidenciando a inexistência de um modelo único e estático de ser professor, revelando, ao contrário, uma pluralidade de formas docentes que dependem, sobretudo, das experiências individuais e do modo como o sujeito se constitui enquanto ator social.

4.4 Vivências formativas nas instituições

Atualmente, Maria exerce jornada dupla, atuando em dois municípios, o que torna sua rotina bastante extenuante. A docente relata a escassez de tempo livre, especialmente porque o planejamento das aulas ocorre, em grande parte, à noite ou nos finais de semana. Nesse contexto, enfatiza que a crescente exigência de registros e sistematizações em plataformas digitais amplia a sobrecarga de trabalho e, por vezes, compromete a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

E é bem puxado toda essa questão, porque o tempo é muito pouco, na verdade, é muito pouco para tanta coisa. E hoje em dia, principalmente porque os sistemas de hoje tudo é sistematizado, tudo tem que colocar, é planejamento no sistema, anotações de aula e registro diário no sistema. Então, assim, é muito trabalho pra pouco tempo que a gente disponibiliza, porque essas horas departamentais que a gente tem são muito corridos para a gente fazer o trabalho que realmente é necessário. Sem deixar que o nosso trabalho em sala de aula fique prejudicado, né? Porque, às vezes, quando a gente tem dois turnos, como eu tenho, a gente muitas vezes deixa de realizar algo que gostaria de ter feito melhor, né? [...] às vezes o tempo é tão pouco e a gente precisa dar mais tempo para nossos alunos, para o que é realmente necessário, que é o aprendizado e, às vezes, são tantas coisas, tantos sistemas, tantas coisas que a gente tem que preencher, que a gente tem que fazer no sistema, que a gente não consegue, às vezes, ter tempo de ensinar realmente como a gente deveria, né, como os alunos merecem e precisam (Maria, entrevista gravada, 2025).

Apesar das dificuldades, Maria reconhece que o apoio institucional, representado pela gestão e coordenação escolar, exerce influência significativa sobre a prática docente. Para ela, quando há abertura e acolhimento por parte da equipe

gestora, cria-se um espaço favorável à autonomia e à criatividade, favorecendo o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas. Contudo, salienta que nem sempre esse suporte é efetivo, cabendo muitas vezes ao próprio professor sustentar o compromisso pedagógico, mesmo diante de entraves administrativos.

Claro que que toda essa dinâmica gestacional, influencia, sim, no trabalho do professor, porque quando o professor ele encontra mãos para acolher o trabalho e realizar da forma como deve ser, né? [...] gestão, quando eu falo, é gestão e coordenação, ela abre esse espaço para o professor trabalhar de uma forma que realmente a aprendizagem se torne mais significativa para o aluno, então, claro que o professor vai ter muito mais facilidade e se empenhar de uma forma e desenvolver o trabalho bem melhor, com certeza. Mesmo que às vezes a coordenação, a gestão não apoia, vamos dizer assim, de uma forma mais ampla, mas o professor, ele faz a diferença quando ele se propõe a esse trabalho, às vezes a gente encontra muita dificuldade nessa parte administrativa (Maria, entrevista gravada, 2025).

Ao refletir sobre sua trajetória e as marcas trazidas da antiga Maria, quando entrou no ambiente escolar, e a atual, a entrevistada identifica mudanças em sua identidade profissional ao longo dos anos. Reconhece que aspectos como a insegurança e o medo presentes no início de sua carreira foram superados pela experiência acumulada, resultando em maior confiança em sua prática. Contudo, ressalta a permanência de uma dimensão que considera central: sua postura humana e empática, marcada desde os primeiros anos de atuação pela preocupação em acolher os alunos, compreender suas dificuldades e valorizar seus sentimentos.

Um pouco. Eu acho que não muito, porque [com] o tempo a gente vai moldando a nossa existência de todas as formas, né? Claro que a Maria que iniciou insegura, que tinha medo de ir para a sala de aula, tinha medo de ensinar... Eu tinha medo de muita coisa, pela inexperiência que eu ainda tinha, né? Hoje não. Não me vejo assim. Hoje eu acredito que eu sou uma professora segura do que eu faço. Então, esse tempo todo ela me mudou no sentido da experiência mesmo, de fato, não no sentido humano. Eu acho que a questão do humano, como eu disse a você, desde o estágio, eu tive essa visão de acolhimento para os meus alunos. Eu gosto de acolher até hoje, então isso desde o início, desde que eu entrei na sala de aula que eu tinha essa visão de sentir o que os alunos sentiam, de procurar saber o porquê que eles estavam tristes, porque que eles não estavam aprendendo. Hoje eu tenho a mesma forma. Então, assim, eu acho que, nessa parte humana, eu sou a mesma pessoa que eu iniciei. Claro, um pouco melhor que eu acho que a gente se molda para o melhor também, né? Mas, assim, na parte mais de formação, de

experiência, de insegurança, com certeza, eu melhorei muito (Maria, entrevista gravada, 2025).

Nesse processo de constituição docente, Maria destaca ainda a importância das diferentes instituições escolares em que trabalhou. Embora tenha passado por poucas escolas em seus anos de carreira, afirma que cada uma delas deixou contribuições significativas, seja no âmbito das relações interpessoais, seja no modo de acolhimento institucional. Tais experiências, segundo ela, moldaram não apenas seu eu profissional, mas também sua constituição enquanto ser humano.

[...] cada uma tem uma forma diferente de lidar com o outro. Então, a gente vê isso nas turmas de um todo, né? Também como na questão administrativa, na gestão, acolhimento. E isso a gente vai montando, se moldando também como pessoa, que cada um tem uma forma de acolher, tem uma forma de lidar com o ser humano, com o profissional. Então, tudo isso vai fazendo com que a gente se reconheça, né, como profissional e como ser humano. Com certeza isso contribui muito para o nosso processo educacional e pessoal (Maria, entrevista gravada, 2025).

Maria reforça que cada novo ambiente escolar contribui para a formação identitária do professor, uma vez que a inserção em diferentes contextos institucionais e sociais implica lidar com realidades específicas. Nesse movimento, estabelece comparações entre escolas e municípios, reconhecendo que tais distinções impactam sua forma de compreender a docência e de se conectar afetivamente com determinados espaços e comunidades.

[...] cada ambiente que a gente vai entrando a gente vai vendo, é uma forma diferente. Quando você chega, a recepção é de uma forma. Aí você vai vendo as amizades, aí você vai vendo as turmas, né? Os alunos, as realidades, as vidas, toda essa questão social, toda essa questão que mexe com você, vai construindo o seu ser professor, o seu ser profissional, porque são realidades bem parecidas, mas cada um tem a sua distinção, elas se distinguem de várias formas. Isso é importante. [...] e até de um município para o outro como é a minha realidade, né? Você vê aqui educação dos alunos, vamos dizer assim, a educação, a construção de família são de uma forma, lá no outro município já é de outra. Aí você diz “como é diferente aqui de lá.” E a gente, às vezes, faz comparações, às vezes até desnecessárias [...]. Mas a gente acaba que fazendo, é até meio que automático a gente fazer comparações. “Ah, mas em tal escola era assim.”, “ah, mas em tal escola, em tal município, é assim.”. Isso faz a gente automaticamente, né? Como a gente às vezes gosta mais de uma escola ou de outra, realmente a gente faz comparações, às vezes até nem que nem são necessárias nem importantes, mas a gente se

conecta com alguma realidade ou outra (Maria, entrevista gravada, 2025).

O relato de Maria evidencia como sua identidade profissional foi atravessada pelas diferentes culturas organizacionais das escolas em que atuou. Cada instituição apresenta modos específicos de funcionamento, valores, normas e formas de acolhimento, os quais se constituem como referenciais que influenciam diretamente sua prática pedagógica e a maneira como ela se percebe como professora.

Ao destacar que algumas gestões e coordenações abriram espaço para a autonomia docente e para práticas mais significativas de ensino, Maria reconhece o papel da cultura organizacional como mediadora da constituição identitária. Instituições que valorizam a colaboração e a escuta fortalecem a segurança e a motivação profissional, enquanto contextos marcados por entraves administrativos e ausência de apoio ampliam a sobrecarga e desafiam a ação docente. Nesse sentido, a cultura organizacional funciona tanto como elemento de apoio quanto como espaço de tensão no processo de construção do ser professora.

Além disso, ao afirmar que cada escola contribuiu para moldar sua identidade, Maria evidencia o caráter plural, processual e relacional da identidade docente, conforme aponta Hall (2006). As diferentes realidades escolares, turmas, alunos, modos de gestão e contextos sociais, não apenas geraram comparações, mas também promoveram reflexões que a levaram a se reconhecer como profissional e ser humano em transformação.

A experiência de Maria corrobora com a perspectiva de Nóvoa (2014), ao demonstrar que a identidade docente não se constitui de forma isolada, mas nas interações coletivas e institucionais. A cultura organizacional das escolas, marcada por formas distintas de acolher e lidar com o trabalho pedagógico, atua como espaço de negociação e ressignificação, no qual a professora constrói sua trajetória, reelabora suas práticas e reafirma valores como o acolhimento e a empatia.

Dessa forma, a trajetória de Maria demonstra que, embora a cultura organizacional das escolas tenha imposto limites, como a sobrecarga administrativa, a escassez de tempo e, em alguns casos, a ausência de apoio da gestão, ela não se configurou apenas como obstáculo. Pelo contrário, Maria ressignificou tais desafios como oportunidades de reafirmar sua identidade docente. Nesse movimento, evidencia-se que a identidade profissional não é apenas resultado da adaptação às

normas institucionais, mas também de uma postura ativa de resistência, reinvenção e negociação frente às condições de trabalho. Assim, a cultura organizacional funciona, simultaneamente, como espaço de conformação e de possibilidade, no qual Maria constrói e reconstrói continuamente seu ser professora, afirmando valores pessoais e profissionais que atravessam toda a sua trajetória.

5 IDENTIDADE DOCENTE E CONTEXTOS INSTITUCIONAIS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

A análise das trajetórias de Ana e Maria evidencia a interrelação entre experiências pessoais, contextos familiares e escolares na constituição da identidade docente, bem como sua interação com a cultura organizacional das instituições em que atuam. Ambas foram moldadas por experiências anteriores, familiares e institucionais, mas também atuaram como agentes de transformação dentro das escolas em que trabalharam.

No caso de Ana, sua infância, marcada por vínculos afetivos e memórias felizes da vida no campo, contribuiu para a formação de uma base identitária estável, pautada em pertencimento e valorização de suas origens. A ruptura com esse espaço de pertença, através da mudança para o estado da Paraíba, mesmo que visto inicialmente como algo ruim, foi ressignificado por Ana, que construiu tanto sua vida pessoal quanto profissional em sua nova moradia.

Esse alicerce afetivo, associado à sua capacidade de adaptação, dialoga com as experiências profissionais em que, mesmo diante de cobranças rigorosas, ela interpreta os desafios como oportunidades de crescimento. Sua atuação simultânea na rede privada e na rede pública municipal evidencia a circulação de práticas entre diferentes culturas organizacionais: de um lado, a estabilidade material da escola privada; de outro, a estrutura metodológica do programa Educar Para Valer, na rede pública.

A história de Maria, por sua vez, é atravessada por rupturas familiares precoces, como a perda da mãe biológica, a adoção e o falecimento do pai adotivo, o que lhe conferiu uma trajetória marcada pela resiliência. Desde cedo inserida no universo escolar por intermédio da mãe, professora alfabetizadora, Maria desenvolveu uma identidade docente profundamente vinculada à dimensão humana da prática, privilegiando o acolhimento e a empatia. Ao longo de sua carreira, transitou por diferentes instituições, experienciando modos distintos de cultura organizacional. Para ela, a cultura organizacional que favorece a docência é aquela que abre espaço para a autonomia e valoriza a escuta, enquanto ambientes excessivamente burocratizados, centrados em registros e sistemas digitais, representam entraves ao processo pedagógico.

É perceptível que as histórias de ambas apresentam importantes convergências e divergências, ocasionadas pela singularidade de cada uma e, também, pelos processos vivenciados até se tornarem professoras, bem como os diferentes contextos nos quais se inseriram, tanto na esfera pessoal quanto na profissional.

Ambas ingressaram no magistério a partir de escolhas pouco autônomas: Ana optou pelo curso como forma de evitar a área de exatas, enquanto Maria seguiu esse caminho por determinação de sua mãe. Além disso, ambas tiveram figuras de referência fundamentais para sua formação: no caso de Ana, antigas professoras que marcaram sua trajetória escolar; no caso de Maria, a mãe, professora alfabetizadora, que a alfabetizou e a inseriu no universo da docência desde cedo, ao levá-la como uma espécie de auxiliar para a sala de aula.

Outro ponto compartilhado é que a identidade profissional não se formou de maneira imediata, mas de forma processual, ao longo de estágios e experiências concretas em sala de aula. Esse momento de inserção no ambiente escolar é descrito pelas duas como um momento de suma importância para o desenvolvimento do pertencimento à profissão, mesmo que de forma gradual e, inicialmente, impactante de maneira negativa.

As divergências observadas revelam aspectos singulares das trajetórias das entrevistadas. Ana viveu uma infância feliz, marcada por afeto e boas lembranças de sua terra natal, enquanto Maria enfrentou rupturas dolorosas, como a perda da mãe biológica, a adoção e a morte do pai adotivo.

No plano pedagógico, Ana dá destaque às questões metodológicas e ao desafio de inovar no planejamento, enxergando na cobrança institucional um estímulo para seu crescimento. Maria, por sua vez, valoriza sobretudo a dimensão humana da docência, pautada na empatia e no acolhimento, reflexo de suas experiências pessoais de perda e resiliência, bem como no exemplo de sua mãe. Também divergem na forma de se relacionar com as instituições: Ana se sente motivada pelas cobranças e desafios da rede pública, enquanto Maria aponta a sobrecarga burocrática como entrave, ressaltando a importância de escolas que oferecem acolhimento e autonomia.

No relato de Ana é perceptível a estreita relação entre a cultura organizacional da escola e a constituição de sua identidade profissional. A rigidez imposta pelo EPV

representa um elemento estruturante da cultura organizacional, definindo normas, práticas e expectativas que orientam o trabalho docente. No entanto, tais limitações funcionam simultaneamente como um estímulo à inovação pedagógica, levando Ana a recorrer a estratégias lúdicas e tecnológicas, como jogos e atividades online, com o objetivo de promover maior engajamento e efetividade na aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a cultura organizacional, ao estabelecer um currículo estruturado e padrões institucionais, funciona simultaneamente como limite e estímulo, incentivando a professora a reinventar práticas e fortalecer sua singularidade profissional, fortalecendo sua identidade docente na capacidade de transitar entre contextos.

No caso de Maria, ao entrar em diferentes instituições, ela percebe nuances variadas nas formas de recepção, nas relações interpessoais, nas turmas e nas realidades sociais dos alunos. Esses elementos, que compõem o ambiente escolar, contribuem para moldar seu eu docente. Além disso, Maria destaca que mesmo escolas com contextos semelhantes apresentam distinções significativas, o que exige do professor constante adaptação e reflexão sobre suas práticas. Ao comparar experiências entre diferentes municípios e instituições, ela internaliza essas variações, construindo um repertório profissional mais amplo e sensível às especificidades de cada realidade escolar.

Dessa forma, enquanto a identidade de Ana se articula com a lógica da inovação pedagógica estimulada por programas estruturados, a de Maria resiste à excessiva padronização, reafirmando a docência como espaço de cuidado e acolhimento. É notável, assim, que ambas percebem os impactos da cultura organizacional de maneiras diferentes em suas próprias identidades profissionais.

Ana entende o desafio proposto pela instituição escolar a partir do programa *Educar Para Valer* como algo estruturante da sua carreira, proporcionando práticas flexíveis passíveis de serem adaptadas a sua outra realidade de trabalho. Já Maria, apesar de reconhecer tais impactos, fundamenta-se na mãe, sua alfabetizadora, como base de sua profissão e entende a cultura organizacional como um fator contribuinte, mas, muitas vezes, limitador da atuação docente.

Assim, enquanto Ana articula sua identidade à inovação pedagógica mediada pela institucionalidade, Maria reafirma a docência como espaço de cuidado e acolhimento, resistindo às imposições de padronização. Essas marcas deixadas pela cultura organizacional na identidade profissional de ambas evidencia o dinamismo da

profissão e a necessidade de constante atualização e adaptação para atender às demandas do sistema educacional que vive em constante transformação. Tal afirmação corrobora com a ideia de Teixeira (1998), que afirma que a profissão do professor:

[...] se constitui ou reconstitui em processo de elaboração e reelaboração constante; depende da necessária e inevitável definição de metas do sistema educativo sujeito a processo de mudança constante e não é unívoco internamente; possui uma diversidade de conhecimentos legitimadores que são bastante instáveis e estão sujeitos à polêmica quanto ao que são exatamente e de que forma são úteis (Teixeira, 1998, 167).

É correto afirmar, assim, que Ana e Maria evidenciam em seus processos formativos um saber marcado pela influência e a estrutura das escolas as quais fizeram parte em suas trajetórias profissionais, apesar de cada uma destacar aspectos distintos que as marcaram, em decorrência de suas subjetividades e das diferenças apresentadas pelas próprias instituições escolares as quais trabalharam.

Em seus relatos, é perceptível a incorporação da cultura da própria escola como fator edificante de sua constituição enquanto profissional, embora sua identidade docente não seja fruto apenas de sua atuação no ambiente escolar em que atua, mas, também, de seu conjunto de saberes e da socialização destes. Conforme afirma Teixeira (1998):

Os professores, na relação com seus pares, aprendem a pensar e a agir como representantes dessa cultura. As estruturas burocráticas das escolas, ao definirem a sua forma de existência e funcionamento, criam um discurso próprio que é, em parte, incorporado pela cultura dos professores. Estes adaptam e recriam a partir da individualidade de cada um o modelo organizacional da escola, incorporando o discurso da burocracia que se torna parte de sua cultura (Teixeira, 1998, p. 170).

Ou seja, é na dinâmica escolar que os professores, na interação com seus pares, assimilam e reproduzem modos de pensar e agir que os constituem como representantes de certa cultura organizacional. As estruturas burocráticas que organizam a escola, ao definirem o seu modo de funcionamento e regulação, produzem o seu próprio discurso normativo, que, ao ser incorporado pelos docentes, integra-se à identidade profissional.

Entretanto, esse processo, como indicado nas histórias de Ana e Maria, não acontece de maneira passiva: cada professor, a partir de sua singularidade e de suas trajetórias pessoais, reelabora e ressignifica o modelo institucional o qual tem contato, de modo que a cultura organizacional, ao mesmo tempo em que configura suas práticas, é, também, reinterpretada e transformada através da ação docente.

No que diz respeito às contribuições de cada entrevistada aos ambientes em que estão ou estiveram inseridas: no caso de Ana, ao transportar elementos aprendidos em uma rede escolar para outra, contribuiu para a circulação de práticas pedagógicas, fortalecendo a cultura organizacional e introduzindo inovações que impactaram positivamente colegas e alunos. Maria, por sua vez, ao lidar com diferentes contextos escolares e realidades sociais, adaptou-se e moldou suas práticas, incorporando estratégias de acolhimento e gestão de sala de aula, reforçando a identidade docente baseada na experiência e na empatia.

Em ambas as trajetórias, percebe-se que a cultura organizacional das escolas, representada pela gestão, colegas, normas institucionais e comunidades escolares, não apenas molda a prática docente, mas também é impactada por ela. Ana e Maria, ao incorporarem suas experiências pessoais e suas formas singulares de ser professoras, contribuem para a criação de ambientes escolares mais acolhedores, flexíveis e humanizados. Essa relação evidencia que a cultura organizacional não é estática; ela se constrói nas interações cotidianas entre os sujeitos e a instituição, sendo permeada pelas trajetórias de vida, valores e escolhas profissionais de cada docente.

Assim, observa-se que a cultura organizacional atuou como elemento estruturante da identidade profissional das entrevistadas, embora de maneira distinta, oferecendo limites, desafios e oportunidades de aprendizagem, ao mesmo tempo em que permitiu o desenvolvimento de características centrais da docência tanto de Ana quanto de Maria, como empatia, capacidade de acolhimento e adaptação. Da mesma forma, ambas as professoras promoveram ações significativas em cada ambiente em que atuaram enquanto professoras ao introduzirem inovações e boas práticas, enriquecendo a cultura organizacional e contribuindo para a formação coletiva da identidade profissional docente.

A trajetória das entrevistadas, nesse sentido, corrobora com a ideia de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), que afirmam que:

A organização escolar funciona como base em dois movimentos inter-relacionados: de um lado, a estrutura e a dinâmica organizacional atuam na produção de ideias, dos modos de agir, das práticas profissionais dos professores; de outro, estes são participantes ativos da organização, contribuindo para a definição de objetivos, para a formulação do projeto pedagógico-curricular, com a atuação nos processos de gestão e de tomadas de decisão. Há, portanto, uma concomitância entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 427).

Dessa forma, ambas as trajetórias analisadas ilustram como os professores atuam simultaneamente como produtos e produtores da organização escolar e como a constituição da identidade docente se dá no diálogo contínuo entre as marcas biográficas e os modos de funcionamento das instituições escolares.

Por um lado, as estruturas, normas e práticas das escolas influenciaram suas maneiras de ensinar, de lidar com alunos e de gerir atividades pedagógicas, moldando suas identidades docentes. Por outro, suas experiências, saberes e iniciativas contribuíram para a construção e transformação da cultura organizacional, seja ao implementar práticas aprendidas em outras instituições (como Ana), seja ao adaptar estratégias e atitudes de acolhimento às diferentes realidades escolares (como Maria).

De fato, conclui-se que a identidade docente não se constrói isoladamente, visto que a prática docente e a percepção de si como professor estão continuamente mediadas pela cultura organizacional a qual o professor está inserido, incluindo suas normas, valores e práticas compartilhadas que fornecem referências, limites e modelos que influenciam diretamente na atuação do professor e, ao mesmo tempo, é moldada por suas experiências e escolhas profissionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o presente estudo teve como objetivo analisar as diferentes influências que contribuem para a constituição da identidade docente ao longo da vida e da carreira do professor, com ênfase na relevância da cultura organizacional nesse processo. Para tanto, foram realizadas entrevistas com professoras com mais de 30 anos de experiência na docência, cuja análise se pautou em quatro eixos norteadores: vida pessoal, processos de formação, inserção no ambiente escolar e interações entre a docência e a instituição, adotando-se uma abordagem biográfica.

A análise das entrevistas demonstra que a construção da identidade docente é um processo dinâmico, histórico e relacional, moldado tanto pelas experiências pessoais quanto pelas interações com a cultura organizacional das escolas em que atuam. Enquanto Ana buscou práticas inovadoras para atender às exigências institucionais, conciliando criatividade e engajamento dos alunos, Maria construiu sua identidade profissional a partir da experiência prática, do convívio familiar com a docência e da vivência em diferentes contextos escolares.

Ambas as entrevistas evidenciam que a cultura organizacional impacta a constituição da identidade docente, oferecendo desafios, normas e valores que orientam as escolhas pedagógicas e a constituição da identidade profissional do professorado. Ao mesmo tempo, como participantes ativas, elas contribuíram para a própria organização escolar, trazendo experiências e aprendizados de um contexto para outro, influenciando práticas, relações e modos de atuar.

Assim, observa-se que o desenvolvimento profissional dos professores está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento organizacional: a identidade docente se constrói na tensão entre o indivíduo e o coletivo, entre as experiências vividas e as exigências institucionais, revelando que ser professor é um processo plural, contínuo e adaptativo, marcado pela interação entre sujeito e contexto.

Dessa forma, é de suma importância reconhecer a cultura organizacional como fator significativo e de papel central na formação docente, tão importante quanto os demais núcleos que fazem parte desse processo, visto que é na cultura organizacional que se encontram fatores que delimitam as práticas pedagógicas, como, por exemplo, a inovação ou determinação de metodologias, seja através de práticas inovadoras ou engessadas.

É através da cultura organizacional que o professor cria o sentimento de reconhecimento e pertencimento, ao ter suas ações valorizadas, tornando sua identidade docente mais forte, fazendo com que o docente se sinta parte de uma comunidade profissional. Além disso, pode-se citar, também, a promoção da mediação entre experiência pessoal e prática profissional, pois a cultura organizacional ajuda o professor a compreender as especificações de cada ambiente escolar, permitindo que as experiências individuais sejam articuladas à realidade institucional, constituindo uma identidade docente que é ao mesmo pessoal e social.

Por fim, é importante ressaltar que o impacto da cultura organizacional não é unilateral. Os professores também contribuem para essa cultura, introduzindo práticas, valores e formas de interação que podem modificar a organização escolar. Assim, há uma relação dialética, em que identidade docente e cultura organizacional se constroem mutuamente no dia a dia das práticas escolares, enquanto a cultura organizacional orienta e delimita práticas, os professores também a influenciam por meio de suas escolhas, inovações e interações, evidenciando a dimensão histórica e relacional da identidade docente.

Esse estudo serviu, também, para evidenciar a importância da utilização das histórias de vida dos professores como ferramenta metodológica para compreender os processos de formação e os dilemas existenciais enfrentados pelo professorado. Através dessa abordagem, foi possível considerar as trajetórias pessoais e profissionais dos indivíduos como elementos centrais na construção de sua identidade docente. Essa abordagem permite que os educadores reflitam sobre suas experiências, valores e práticas pedagógicas, promovendo um processo de autoconhecimento e transformação contínua.

As entrevistas realizadas com professoras com mais de 30 anos de docência revelaram que as histórias de vida se mostram central nessa pesquisa, visto que permitem compreender como experiências pessoais, trajetórias formativas e vivências institucionais se entrelaçam na constituição da identidade docente. A abordagem biográfica revela que elementos da vida individual, como a infância, relações familiares, superações de desafios pessoais e experiências de adoção ou luto, influenciam diretamente a forma como os professores se percebem e se posicionam no ambiente escolar.

Dessa forma, a construção da identidade docente emerge como um processo dinâmico no qual as diferentes áreas da vida de cada sujeito se entrelaçam continuamente. A pesquisa reafirma que a compreensão da docência exige atenção tanto às vivências pessoais quanto à cultura organizacional, evidenciando que a formação do professor possui caráter dinâmico, histórico e relacional e é inseparável das experiências acumuladas ao longo da vida e das interações estabelecidas no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Eraldo Carlos; MATOS, Luís Alberto Lourenço; NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. **A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa**. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.11, n.3, p.23-38, TRI III 2017. ISSN 1980-7031.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.

CALDAS, Alberto Lins. Dialética e hermenêutica: Uma questão de método. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**. São Paulo, Brasil, v. 1, n. 1, p. 23–29, 1997. [DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.1997.123221](https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.1997.123221). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/123221>. Acesso em: 28 abr. 2025.

CANEN, Ana. MULTICULTURALISMO E FORMAÇÃO DOCENTE: experiências narradas. **Das diferenças**. Porto Alegre, v.24, n.2, p. 89-102, Jul/Dez, 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55391/33658>. Acesso em 14 mar. 2025.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação & Política**, v. 25, n. 2, p. 91-107, jan. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237591283_O_multiculturalismo_e_seus_dilemas_implicacoes_na_educacao. Acesso em: 28 abr. 2025.

CANEN, Ana; CANEN, Alberto G. ROMPENDO FRONTEIRAS CURRICULARES: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. **Currículo sem fronteira**. Rio de Janeiro, v.5, n.2, p.40-49, Jul/Dez, 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/canen.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2025.

CARVALHO, Herli de Sousa *et al*. A cultura organizacional e as implicações no espaço escolar. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.7, p. 65469-65482 jul. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/356741266_A_cultura_organizacional_e_as_implicacoes_no_espaco_escolar_The_organizational_culture_and_the_implications_in_the_school_space. Acesso em: 13 ago. 2025.

CATANI, Denice Barbara *et al*. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação. Tradução**. São Paulo: Escrituras, 1997. Disponível em: https://repositorio.usp.br/directbitstream/3e4b684a-35bf-41c9-8e92-991b656b7f97/Hist%C3%B3ria_mem%C3%B3ria..%281997%29.pdf. Acesso em: 28 jul. 2025.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 2ª. Ed. São Paulo: Revista dos tribunais LTDA, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra.

Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende; SCHUCHTER, Lúcia Helena. Profissão docente e formação de professores/as para a educação básica: reflexões e referenciais teóricos. **Educação em Revista**, v. 39, p. e41068, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa Social. **Teoria, método e criatividade**, 18ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. *In*: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. [S.l.]. 2ª. Ed. Lisboa: Educa, 1995. p. 113-133.

MORAES, M. L. B. Stuart Hall: cultura, identidade e representação. **Revista Educar Mais**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 167–172, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1482>. Acesso em: 10 set. 2025.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. [S.l.]. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. [S.l.]. 2ª. Ed. Lisboa: Educa, 1995.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. 2ª. Ed. Lisboa: Porto, 2014.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Metodologia interativa: um processo hermenêutico dialético. Interfaces Brasil/Canadá. Porto Alegre, v.1, n.1, p. 67-78, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/interfaces/article/view/6284>. Acesso em: 25 abr. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C.; CAVALLET, Valdo José. Docência no ensino superior: construindo caminhos. *In*: SEVERINO, Antonio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2002. p. 267-278.

PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F.; NETO, A. Q. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 34, p. 169-184, jul. 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/W8zSkmsQGRnYTvPJhXCR5Hc/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2025.

SANTOS, Clara. A Construção Social do Conceito de Identidade Profissional. **Interações: Sociedade e as novas modernidades**, [S. l.], v. 5, n. 8, 2005. Disponível em: <https://www.interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/145>. Acesso em: 13 set. 2025.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

STOCKMANN, D. Breve história da profissionalização docente no Brasil. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 5, n. 10, p. 105-123, 19 mar. 2019.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr-jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjqSf4vM6vs/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17^a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 21, n. 73, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2025.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas: um estudo de escolas da rede estadual de Minas Gerais**. Campinas: [S. l.], 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTEVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DED
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA/ABERTA

ENTREVISTA ACERCA DOS IMPACTOS GERADOS PELA IDENTIDADE INSTITUCIONAL NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

- Ciclo de vida – A construção da identidade pessoal
 - Inicialmente, gostaria que contasse um pouco sobre você, o seu processo de formação de si mesma, da sua vida.
 - Partindo de suas memórias, conte um pouco sobre como se deu a sua entrada na escola.
 - Como você decidiu se tornar professor(a)? O que te levou a escolher essa profissão e como se deu a sua entrada no curso, no ambiente formativo?
- A entrada na profissão
 - A partir de qual momento você teve contato com o ambiente escolar? Ainda estava na faculdade?
 - Poderia contar um pouco sobre esse momento de entrada no ambiente escolar enquanto profissional?
- A identidade institucional e o entrelaçamento com a identidade profissional
 - Você já trabalhou em duas escolas ao mesmo tempo? Como era essa rotina e como você se preparava? Havia alguma preferência entre as duas?
 - Você percebeu alguma diferença no seu eu professor após entrar no ambiente escolar? E ao trabalhar em jornada dupla? Quais?