

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIA - ICET**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**SILVANIA VICTÓRIA LEAL BATISTA**

**PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO**  
**FUNDAMENTAL: Narrativas de Professores Iniciantes no interior do Amazonas (AM)**

**ITACOATIARA-AM**

**2025**

**SILVANIA VICTÓRIA LEAL BATISTA**

**PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO**

**FUNDAMENTAL:** Narrativas de Professores Iniciantes no interior do Amazonas (AM)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

**Orientador:** Prof. Dr. Tiago Pereira Gomes

**ITACOATIARA-AM**

**2025**

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

---

- B333p      Batista, Sylvania Victória Leal  
              Processos constitutivos da docência nos anos iniciais do ensino  
              fundamental: narrativas de professores iniciantes no interior do Amazonas  
              (AM) / Sylvania Victória Leal Batista. - 2025.  
              78 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Tiago Pereira Gomes.  
              Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal do  
              Amazonas, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia - PROING,  
              Itacoatiara-AM, 2025.
1. Professores iniciantes. 2. Formação docente. 3. Teoria e prática. 4.  
              Desenvolvimento profissional. I. Gomes, Tiago Pereira. II. Universidade  
              Federal do Amazonas. Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia -  
              PROING. III. Título
-

**SILVANIA VICTÓRIA LEAL BATISTA**

**PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL A EDUCAÇÃO INFANTIL: Narrativas de Professores Iniciantes no  
interior do Amazonas (AM)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Curso de Pedagogia da Universidade Federal do  
Amazonas (UFAM), como requisito para obtenção  
do título de Licenciada em Pedagogia.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 05/12/2025.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr. Tiago Pereira Gomes -ICET/ UFAM  
Orientador

Prof. Dra. Nayana Cristina Gomes Teles - UFAM  
Avaliadora

Prof. Dr. Fabrício Valentim da Silva - UFAM  
Avaliador

**ITACOATIARA-AM**

**2025**

Dedico este TCC à minha mãe, Silvana dos Santos Leal, e ao meu pai, Ideilson de Souza Batista, por serem a base da minha vida, minha força diária e meu maior exemplo. Tudo o que sou carrega o amor, o cuidado e os valores que vocês me ensinaram. Agradeço por fazerem tudo por mim e por nunca deixarem que eu desistisse dos meus sonhos. Este trabalho é, de vocês também.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por iluminar meus caminhos e me sustentar em cada etapa desta jornada. Agradeço imensamente aos meus pais, Silvana dos Santos Leal e Ideilson de Souza Batista, que sempre foram meu porto seguro. Cada palavra de força, cada gesto de carinho e cada ato feito por vocês me trouxe até aqui. À minha avó Maria do Carmo, à Ideê, ao meu avô Nilson e ao meu avô Hilaide Antônio Leal (in memoriam), por todo amor e por ensinamentos que carrego comigo.

Ao meu namorado, que esteve comigo durante esse processo, dando apoio nos dias difíceis, celebrando comigo cada conquista, acreditando me incentivando, sua companhia tornou essa caminhada mais leve. Aos meus tios Odalia, Odario e Serrate, aos meus primos Fabrício, Heloisa e Sandra, e a toda a minha família, que contribuíram com apoio, incentivo e afeto ao longo desse percurso, cada gesto de vocês me fortaleceu e me acompanhou até aqui.

Ao meu orientador, professor Tiago Pereira Gomes, que caminhou ao meu lado com paciência e compromisso. Suas orientações, conselhos e confiança foram fundamentais para que este trabalho ganhasse forma. Serei eternamente grata por tudo o que aprendi.

Às minhas amigas-colegas Luana Almeida Cavalcante da Costa, Geovanna Dias, Mirian Torres, Marilena Amorim e Rayane Ferreira, que compartilharam risos, cansaços, madrugadas e sonhos, vocês fizeram esta trajetória mais leve.

Aos professores Eliane Freitas, Fabricio Valentim da Silva, Paulo Assunção Silva dos Anjos, Ignês Tereza Peixoto de Paiva, Jean Michel dos Santos Menezes, Flávia Fernanda Santos Silva, Thayna Cristina Dias e Dias, Meiry Jane Cavalcante Rattes e Nayana Cristina Gomes Teles, agradeço por cada ensinamento, orientação, palavra de incentivo e pelos momentos que marcaram minha formação. Cada gesto, cada aula e cada conselho contribuiu para que eu chegasse até aqui.

Agradeço também aos meus professores do ensino básico, cada um deixou marcas profundas na minha trajetória e colaborou para que eu me tornasse quem sou hoje. Levo comigo tudo o que me ensinaram, dentro e fora da sala de aula. E a todos que, de alguma forma, caminharam comigo, oferecendo apoio, palavras, gestos e afeto: minha gratidão é imensa. Cada um deixou um pedacinho de si nesta conquista.

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso, objetivou compreender os processos constitutivos da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir das narrativas de professores iniciantes com seus percursos formativos e a prática profissional docente. De forma específica, teve como pretensão: analisar os saberes da formação e da profissão de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental; identificar o percurso formativo dos professores iniciantes e seus reflexos na construção dos saberes profissionais; e, descrever as estratégias utilizadas para integrar os conhecimentos teóricos a prática docente. A questão problema que permeou a pesquisa foi de como os professores iniciantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental vivenciam os desafios do início da prática docente e quais são os impactos dessa experiência em sua formação profissional? Os estudos de Tardif (2002), Nóvoa (1992), Huberman (1999), García (1999) e Pimenta (1999), além das contribuições de Gatti (2010), Libâneo (2012), Lima (2001) e Freire (1987) entre outros fundamentaram este estudo. É uma pesquisa de natureza qualitativa (Lakatos; Marconi, 2017) e da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2015) como método, desenvolvida em duas escolas municipais de Itacoatiara-AM, localizadas tanto na zona urbana, quanto na zona rural, contando com a participação de duas professoras em início de carreira. Os dados foram produzidos por meio de entrevista narrativa e observação participante, e analisados a partir da análise de conteúdo das narrativas de Souza (2004), numa perspectiva compreensiva-interpretativa. Os resultados revelam que os docentes iniciantes vivenciam um forte impacto nos primeiros anos de carreira, enfrentando desafios como a gestão da sala de aula, o planejamento, a relação interpessoais e a compreensão do contexto sociocultural da comunidade, é visto que o apoio de professores experientes, o diálogo entre colegas são fundamentais para fortalecer a prática docente e auxiliar no enfrentamento dessas dificuldades, e que o início da carreira é um período marcado por inseguranças e aprendizagens intensas, reforçando a necessidade de uma formação que conecte teoria e prática de maneira mais significativa.

**Palavras-chave:** Professores iniciantes; Formação docente; Teoria e prática; Desenvolvimento profissional.

## ABSTRACT

This Final Course Project aimed to understand the constitutive processes of teaching in the Early Years of Elementary School, based on the narratives of beginning teachers regarding their formative paths and professional teaching practice. Specifically, it aimed to: analyze the knowledge acquired during the training and profession of teachers working in the early years of elementary school; identify the formative path of beginning teachers and its reflections on the construction of professional knowledge; and describe the strategies used to integrate theoretical knowledge with teaching practice. The research question that permeated the study was: how do beginning teachers in the Early Years of Elementary School experience the challenges of starting their teaching practice, and what are the impacts of this experience on their professional development? The studies of Tardif (2002), Nóvoa (1992), Huberman (1999), García (1999), and Pimenta (1999), in addition to the contributions of Gatti (2010), Libâneo (2012), Lima (2001), and Freire (1987), among others, provided the foundation for this study. It is a qualitative research study (Lakatos; Marconi, 2017) using narrative research (Clandinin; Connelly, 2015) as its method, developed in two municipal schools in Itacoatiara-AM, located in both urban and rural areas, with the participation of two teachers at the beginning of their careers. Data were collected through narrative interviews and participant observation, and analyzed using Souza's (2004) content analysis of narratives, from a comprehensive-interpretative perspective. The results reveal that beginning teachers experience a strong impact in the first years of their careers, facing challenges such as classroom management, planning, interpersonal relationships, and understanding the sociocultural context of the community. It is seen that the support of experienced teachers and dialogue among colleagues are fundamental to strengthening teaching practice and helping to overcome these difficulties. Furthermore, the beginning of a career is a period marked by insecurities and intense learning, reinforcing the need for training that connects theory and practice in a more meaningful way.

**Keywords:** Novice teachers; Teacher education; Theory and practice; Professional development.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|  |    |
|--|----|
| <b>Figura 1-</b> Fachada do Colégio Grão Mestre Venancio Igrejas Lopes ..... | 21 |
| <b>Figura 2</b> -Trajeto até a escola- área de várzea .....                  | 23 |
| <b>Figura 3</b> - Trajeto até a escola- área de terra firme.....             | 23 |
| <b>Figura 4-</b> Trajeto até a escola- área de terra firme.....              | 24 |
| <b>Figura 5-</b> Fachada da escola Municipal Antônia Vieira .....            | 24 |
| <b>Figura 6-</b> convites das participantes .....                            | 26 |
| <b>Figura 7-</b> Unidades temáticas do estudo.....                           | 35 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

ICET – Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

## SUMÁRIO

|              |   |           |
|--------------|---|-----------|
| <b>1</b>     | <b>PROCESSOS INICIAIS DA PESQUISA</b> .....   | <b>12</b> |
| <b>2</b>     | <b>PROCESSOS METODOLÓGICOS</b> .....  | <b>16</b> |
| 2.1          | A Pesquisa qualitativa como compreensão das subjetividades da docência nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental..... | 16        |
| 2.2          | A narrativa como método de pesquisa.....  | 17        |
| 2.3          | Lócus da pesquisa .....   | 19        |
| 2.4          | Participantes do Estudo.....  | 24        |
| 2.5          | Dispositivos de Produção de Dados .....   | 27        |
| <b>2.5.1</b> | <b>Observação Participante</b> .....  | <b>27</b> |
| <b>2.5.2</b> | <b>Entrevista Narrativa</b> .....   | <b>31</b> |
| 2.6          | Análise de Conteúdo das Narrativas .....  | 32        |
| <b>3</b>     | <b>FORMAÇÃO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS: DA TEORIA A PRÁTICA REFLEXIVA</b> .....                                      | <b>36</b> |
| 3.1          | Da universidade a escola: percursos formativos da profissão.....  | 39        |
| 3.2          | O início da profissão docente nos Anos Iniciais.....  | 43        |
| <b>4</b>     | <b>SABERES DOCENTES NOS ANOS INICIAIS: A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR</b> .....                                    | <b>50</b> |
| 4.1          | Narrativas de professores iniciantes: o cotidiano escolar nos Anos Iniciais .....                                   | 51        |
| 4.2          | O diálogo como contribuição para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes .....                     | 56        |
| <b>5</b>     | <b>PROCESSOS FINAIS</b> .....   | <b>61</b> |
|              | <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | <b>63</b> |
|              | <b>APÊNDICES</b> .....  | <b>67</b> |
|              | <b>APÊNDICE A - TERMO DE CONFIABILIDADE</b> .....   | <b>68</b> |
|              | <b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....  | <b>69</b> |
|              | <b>APÊNDICE C – DECLARAÇÕES DOS PESQUISADORES</b> .....   | <b>72</b> |
|              | <b>APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA</b> .....   | <b>73</b> |
|              | <b>APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA</b> .....   | <b>74</b> |
|              | <b>APÊNDICE F- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO</b> .....  | <b>76</b> |

## 1 PROCESSOS INICIAIS DA PESQUISA

O início da docência é um processo repleto de desafios, descobertas e aprendizado, apesar da formação inicial preparar o profissional para o exercício das práticas da docência, muitas vezes há um distanciamento entre os conhecimentos teóricos adquiridos e a realidade vivida nas escolas. Essa fase exige dos docentes não apenas domínio de conteúdos, mas também sensibilidade, criatividade e capacidade de adaptação, compreender como esses profissionais lidam com as exigências do cotidiano é essencial para repensar a formação e o apoio oferecido nos primeiros anos da carreira.

Nesse sentido, a universidade tem um papel fundamental na carreira acadêmica, dos futuros profissionais, ela oferece aos professores em formação, conhecimentos teóricos-científicos e os fundamentos que são construídos ao longo da formação para que em sua vida profissional docente consigam desenvolver esses saberes na qual aprendeu. Apesar de parecer um papel simples, o ensinar é muito desafiador quando se depara a realidade escolar, na qual os professores encontram dificuldades percebendo um desconforme entre o que foi estudado e a realidade escolar.

Diante desse cenário se perceber que, apesar da formação teórica, o cotidiano escolar impõe desafios que exigem do professor habilidades de adaptar-se, tomar decisões, refletir sobre a prática compreendendo a realidade socioeducativa em que a docência de fato acontece, ou seja, na escola. Muitos professores ao iniciarem sua prática profissional encontram dificuldades nessa fase inicial, sendo um período de descobertas, inseguranças e conhecimento do contexto escolar e quebras de expectativas da formação.

Esses desafios são ainda mais evidentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que a atuação docente exige sensibilidade para compreender o desenvolvimento das crianças, criatividade para tornar o processo de ensino significativo e domínio dos saberes específicos. Nessa direção, é importante compreendermos como os professores iniciantes enfrentam esse momento de transição e como constroem sua prática profissional, articulando os saberes adquiridos na formação com as exigências da realidade escolar.

Ao refletirmos sobre os percursos iniciais da docência e sobre como ocorre, de fato, a articulação entre os saberes teóricos construídos na universidade e as exigências práticas da sala de aula nos permite olhar a profissão docente numa perspectiva colaborativa entre professores iniciantes e experientes, até porque a vivência profissional no início da carreira pode provocar sentimento de frustração, insegurança e até de despreparo, especialmente quando os professores

iniciantes não encontram suporte, como o institucional ou então colegas mais experientes dispostos a orientá-los. Diante disso, destacamos a importância de entendermos os mecanismos e estratégias utilizados por esses docentes para lidar com os desafios da prática educativa, bem como o papel da escola e da formação continuada na mediação desse processo.

Neste estudo, buscamos respostas para a seguinte questão problema: Como os professores iniciantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental vivenciam os desafios do início da prática docente e quais são os impactos dessa experiência em sua formação profissional? O início da docência é um período de profundas transformações, no qual o professor se depara com o desafio de articular os conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial com as exigências práticas e imprevistos do cotidiano escolar. Além disso, essa etapa por representar o início do processo formal de escolarização das crianças, exigem do docente não apenas domínio de saberes pedagógicos, mas também habilidades socioemocionais para estabelecer vínculos afetivos e promover um ambiente acolhedor e propício à aprendizagem.

Assim, ao analisarmos como os professores iniciantes vivenciam esse momento de início da docência e de que forma contribuem para a reflexão sobre os limites e possibilidades da formação docente voltada para essa etapa educacional favorece a construção de saberes sobre como estes se constituem professores do Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, objetivamos de maneira geral: compreender os processos constitutivos da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir das narrativas de professores iniciantes com seus percursos formativos e a prática profissional docente.

Como objetivos específicos, tivemos como pretensão: analisar os saberes da formação e da profissão de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental; identificar o percurso formativo dos professores iniciantes e seus reflexos na construção dos saberes profissionais; e, descrever as estratégias utilizadas para integrar os conhecimentos teóricos a prática docente.

A escolha da temática desta pesquisa, surgiu ainda nas primeiras visitas às escolas realizadas no início da graduação, nessas vivências iniciais, vieram as dúvidas acerca de como se dá o início da carreira docente e quais desafios atravessam os professores que ingressam na profissão. Com o avanço das experiências formativas, especialmente durante o Estágio Supervisionado, essa inquietação se aprofundou, à medida que se tornou possível observar mais de perto o cotidiano escolar, as práticas e as demandas que envolvem o trabalho docente.

A participação em programas de formação, como o PIBID, também contribuiu para a escolha dessa temática, ao proporcionar uma aproximação maior com o ambiente escolar e com os desafios enfrentados pelos professores em início de carreira. Essas experiências mostraram

que a docência, especialmente em seu período inicial, é permeada por inseguranças, necessidade de adaptação, construção contínua de saberes e enfrentamento de um contexto marcado pelas dificuldades da profissão, expresso em condições de trabalho desafiadoras, assim, a escolha do objeto de estudo fundamenta-se nesse conjunto de vivências.

A relevância deste estudo consiste na possibilidade de dá visibilidade ao processo profissional de professores iniciantes, um momento marcado por desafios, descobertas e a construção de sua identidade profissional. Ao pesquisarmos como esses professores recém-formados enfrentam o início de sua trajetória, articulando os saberes teóricos da formação com as demandas e a realidade do cotidiano escolar, pretendemos contribuir para a valorização desse momento tão significado na carreira docente.

A importância desta pesquisa está diretamente relacionada a necessidade de estudarmos o percurso formativo dos professores iniciantes, reconhecendo que esse momento influencia significativamente na construção da identidade profissional e na qualidade das práticas. Muitos professores, ao ingressarem na carreira, sentem-se despreparados para lidar com os desafios cotidianos, o que pode gerar frustração, abandono da profissão ou dificuldades no desenvolvimento do trabalho educativo.

A pesquisa contribui para a formação acadêmica ao proporcionar uma reflexão sobre os processos formativos e o início das práticas da docência que envolvem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapa essencial no processo de alfabetização e consolidação das aprendizagens, mas que, muitas vezes, não recebe a devida valorização quanto à complexidade de seu trabalho pedagógico. Essa fase exige do professor várias competências desde o domínio dos conteúdos básicos até a sensibilidade para compreender o ritmo e as necessidades individuais de cada criança. Assim, o estudo contribui para o desenvolvimento de uma postura investigativa, crítica e reflexiva, aspectos indispensáveis para a atuação docente.

Organizamos este trabalho em seções e subseções, nas quais discutiremos os aspectos centrais que estruturam a pesquisa. Na seção um, realçamos os processos iniciais com a contextualização do objeto de estudo, seguido da questão problema, objetivos, justificativa, relevância da pesquisa e a estruturação do estudo em foco. Apresentamos os processos metodológicos na seção dois, na qual são descritos a pesquisa qualitativa como compreensão das subjetividades da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, delineando a narrativa como método de pesquisa, seguido do lócus da pesquisa, os participantes do estudo, os dispositivos de produção de dados com a observação participante, a entrevista narrativa, e, por fim, a análise de conteúdo das narrativas.

Na seção três, abordamos a formação docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: da teoria à prática reflexiva, destacando a trajetória formativa da universidade ao contexto escolar de professores como percursos constitutivos da docência. Discutimos ainda, o início da profissão docente nos anos iniciais, seguido dos saberes docentes mobilizado pelas narrativas de professores iniciantes a partir do cotidiano escolar, bem como o diálogo como contribuição para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes e por fim, apresentamos os processos finais, que sintetizam as reflexões e considerações construídas ao longo do estudo em resposta a questão problema e aos objetivos deste estudo.

## 2 PROCESSOS METODOLÓGICOS

A metodologia desta pesquisa foi organizada de forma a possibilitar a compreensão do percurso formativo e das experiências de professores iniciantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, optou por uma abordagem qualitativa, uma vez que esse tipo de investigação busca interpretar os significados atribuídos pelos professores e as vivências, o que é fundamental quando se trata de docentes.

Como percurso metodológico, este estudo passa por diferentes etapas que serão detalhadas a seguir: a pesquisa qualitativa como forma de compreender as subjetividades da docência; a narrativa como método de pesquisa; os dispositivos de produção de dados: a observação participante e a entrevista narrativa; a caracterização do lócus investigado; a definição dos participantes do estudo; e, por fim, o processo de análise de conteúdo das narrativas.

### 2.1 A pesquisa qualitativa como compreensão das subjetividades da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, por buscar compreender, a partir da observação, o diálogo, os sentidos atribuídos a experiência docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma tentativa de entender, por meio da fala e da vivência dos professores iniciantes, qual é o impacto dos primeiros anos profissionais da docência, suas dificuldades e articulação entre a formação teórica e a prática cotidiana, especialmente nos primeiros anos da atuação profissional. Guerra (2014, p. 17) explica que:

a pesquisa qualitativa tem como foco “compreender o ‘como’, preocupando-se em “entender os fenômenos a partir dos símbolos ou significados atribuídos a eles”. O objeto de estudo se refere ao “significado humano dado aos fenômenos”, e o papel do pesquisador envolve-se com o estudo, assumindo a subjetividade como parte do processo investigativo.

Essa definição mostra a importância da escolha metodológica diante do objeto de estudo, pois auxilia na compreensão do início da docência que exige olhar para as subjetividades e significados construídos pelos professores em suas práticas cotidianas nos anos iniciais. Ao adotar esse enfoque, é possível captar não apenas os desafios enfrentados, mas também os sentimentos, expectativas e aprendizagens que emergem desse processo inicial.

A pesquisa qualitativa permite valorizar a voz dos sujeitos, mostrando como cada docente constrói sua carreira profissional a partir das experiências vividas. Ela, possibilita reconhecer a singularidade das trajetórias, ao mesmo tempo em que aponta elementos comuns que caracterizam a inserção na carreira docente, sendo assim, o método adotado favorece uma compreensão mais ampla e aprofundada da realidade investigada, indo além de dados objetivos para alcançar sentidos subjetivos que constituem a prática educativa.

Guerra (2014 p.19), em seus estudos ao discutir a abordagem qualitativa, recorre a Lakatos e Marconi (2010) para apontar que esse tipo de pesquisa “oferece maior riqueza de respostas, permitindo ao pesquisador registrar não só as falas, mas as reações, gestos dos entrevistados”. Sendo assim a escolha por esse delineamento metodológico justifica-se pela complexidade do objeto de estudo, que envolve sentimentos, trajetórias, desafios e expectativas vivenciadas por professores iniciantes.

A investigação busca não apenas levantar dados sobre esse processo, mas também perceber os sentidos construídos pelos próprios sujeitos que o experienciam, dessa forma, os procedimentos metodológicos adotados visam promover uma escuta atenta e respeitosa, assegurando uma abordagem participativa que valorize a individualidade de cada docente e facilite um ambiente acolhedor durante a coleta de dados.

## 2.2 A narrativa como método de pesquisa

A pesquisa narrativa é um método que busca a compreensão subjetiva das experiências dos sujeitos por meio das histórias que as pessoas contam sobre si mesmas e sobre o mundo em que vivem. Nesse sentido, Clandinin e Connelly (2015, p. 84), ao explicarem o papel dos pesquisadores narrativos, afirmam que “estamos interessados em explorar como tais termos definem e delimitam investigações narrativas - como delimitam os fenômenos, moldam o que se considera evidência e determinam o que tornam os textos de pesquisa defensáveis.” A partir dessa perspectiva, a narrativa, enquanto método de pesquisa, permite entendimentos da experiência docente a partir das próprias vozes dos professores iniciantes, valorizando as histórias que constroem ao longo de seu percurso profissional.

Ao adotar a narrativa como método investigativo, o estudo busca resgatar as vivências e percepções dos professores. Nesse processo, a fala do docente é entendida não apenas como relato de fatos, mas como expressão de subjetividades, emoções, dificuldades e conquistas que marcam os primeiros anos da docência, até porque, os estudos que fazem uso da pesquisa narrativa configura-se como um caminho que proporciona uma escuta detalhada e o diálogo

entre pesquisador e participante. Por meio dela, é possível captar elementos do contexto escolar, das relações interpessoais, oferecendo uma visão mais ampla e profunda sobre os primeiros anos de docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ao considerar o início da docência nos primeiros anos do Ensino Fundamental como um campo de investigação, a narrativa mostra-se adequada porque dá visibilidade às vozes dos professores em um período em que ainda estão em processo de inserção profissional, esse momento é permeado por tensões entre a teoria aprendida na formação inicial e a prática vivida na sala de aula. Nesse sentido, a escolha metodológica garante não apenas a coleta de informações, mas a valorização da experiência como fonte legítima de conhecimento.

A ampliação desse debate permite compreender que a pesquisa narrativa vai além da simples coleta de relatos. Ela se fundamenta em uma concepção de experiência que envolve temporalidade, subjetividade e relação com o mundo. Dutra (2002) destaca que a narrativa se articula com perspectivas fenomenológicas e existenciais porque considera a experiência narrada como expressão do modo como o sujeito vive, interpreta e atribui sentido às situações que enfrenta ao longo de sua trajetória profissional e pessoal. Nesse entendimento, a narrativa torna não apenas um método, mas um caminho para acessar dimensões profundas da formação docente, aquelas que não aparecem em documentos oficiais, planejamentos ou observações pontuais, mas que se revelam naquilo que o professor escolhe contar e na forma como conta.

Ainda segundo Dutra (2002), o ato de narrar e de escutar experiências implica uma relação marcada pela intersubjetividade um encontro entre sujeitos que compartilham valores, afetos e referências construídas historicamente. Ao narrar suas vivências, o professor iniciante reconstrói o passado a partir do presente, revelando aquilo que o marcou, que gerou aprendizagens e que contribuiu para a constituição de sua identidade profissional. Essa perspectiva reforça que a narrativa envolve movimento, transformação e diálogo entre diferentes tempos da experiência, fazendo emergir elementos que ultrapassam o relato mais objetivo e alcançam camadas mais complexas do ser e do fazer docente.

Além disso, pesquisas que utilizam narrativas como caminho metodológico compreendem que os sujeitos, ao narrarem suas histórias, também se escutam, se interpretam e reelaboram seus próprios processos de aprendizagem. Abrahão e Passeggi (2012) defendem que relatar a própria trajetória, no contexto da formação inicial ou continuada, constitui um exercício de tomada de consciência sobre como se aprende, como se age e como se significa a prática. Para esses autores, essa explicitação reflexiva permite que o professor compreenda a historicidade de suas aprendizagens e desenvolva condições para seus modos de pensar e agir de maneira mais crítica.

e das demandas da docência.

A dimensão transformadora da narrativa também é discutida por Delory (2012), ao destacar que a narrativa não se limita ao gesto de contar, mas possui um efeito constitutivo sobre aquilo que narra. Quando o professor revisita acontecimentos, reconstrói sentidos, associa sentimentos e interpretações, ele reconfigura sua própria experiência. Assim, narrar torna-se uma prática que produz efeitos sobre a subjetividade do docente, possibilitando novas compreensões sobre si, sobre o outro e sobre o contexto escolar.

Nesse sentido, ao analisar narrativas de professores iniciantes, não busca-se apenas as informações sobre práticas ou fatos, mas a oportunidade de compreender como esses profissionais se situam diante das exigências da profissão, como enfrentam situações inesperadas, como interpretam suas relações com alunos, gestores e colegas, e como vão construindo uma identidade docente própria. A narrativa, portanto, revela dimensões emocionais, éticas, políticas e pedagógicas que compõem a experiência docente, permitindo uma leitura mais ampla da complexidade que envolve os primeiros anos de atuação profissional.

Além disso, a escolha da narrativa como abordagem metodológica reforça a compreensão de que o início da carreira docente é atravessado por um misto, tensões, expectativas e descobertas. Ao narrar suas vivências, o professor iniciante expõe não apenas estratégias e ações, mas também incertezas, medos, percepções sobre fracassos e avanços que dificilmente emergem em métodos mais estruturados. Assim, a narrativa permite acessar aspectos sensíveis que influenciam diretamente a permanência e o desenvolvimento desses profissionais na escola.

Portanto, a pesquisa narrativa possibilita compreendermos como os professores iniciantes constroem significados sobre sua profissão em meio às demandas da escola, ao relatarem situações vivenciadas, revelando como lidam com as relações interpessoais, com as expectativas da gestão escolar e da comunidade, bem como com a responsabilidade de ensinar crianças em um contexto desafiador. Assim, a pesquisa narrativa não se limita a registrar acontecimentos, mas busca entendimentos sobre os modos como esses docentes atribuem sentidos as suas práticas e como orientam sua constitucionalidade como profissionais.

### 2.3 Lócus da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no município de Itacoatiara, localizado no estado do Amazonas, o município se destaca como o segundo mais populoso do estado, estimada de 104.046 habitantes, sendo um importante centro econômico, educacional e cultural da região.

Sua rede municipal de ensino abrange diversas escolas de Educação Básica, que atendem crianças desde a Educação Infantil até os Anos Finais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, as escolas públicas de Itacoatiara são espaços ricos para a observação e análise das práticas docentes, especialmente no que diz respeito a formação e aos desafios enfrentados pelos professores nos primeiros anos de atuação. Ao falar sobre o lócus da pesquisa, Mattos (2020, p. 155) destaca que:

o cenário de pesquisa é entendido como o contexto social e cultural, no qual os sujeitos estão imersos. Pode ser entendido como o lócus da pesquisa, ou seja, é a determinação do lugar onde será desenvolvida a pesquisa. Nessa perspectiva, o pesquisador não pode estudar o seu problema de pesquisa em qualquer comunidade, tampouco pode desconsiderar os sujeitos de pesquisa envolvidos. A determinação do tema e do problema de pesquisa, bem como os objetivos, sempre são direcionados para o lócus de pesquisa.

Considerando essa compreensão, o campo investigado foi constituído por escolas públicas de Educação Básica localizadas no município de Itacoatiara, no estado do Amazonas, com foco na etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa etapa representa o primeiro contato formal das crianças com o processo de escolarização, e é justamente nesse espaço que os professores iniciantes enfrentam seus primeiros desafios profissionais. Tal cenário se mostra relevante para compreender como a formação docente inicial dialoga ou não com as exigências reais da prática docente.

As escolas municipais de Itacoatiara apresentam uma diversidade de realidades e contextos que enriquecem a investigação, possibilitando analisar como os professores iniciantes adaptam suas práticas e enfrentam os desafios cotidianos, levando em conta as especificidades de cada profissional. Outro fator determinante para a definição do campo de pesquisa foi a disponibilidade e abertura das escolas e dos professores em participar do estudo, o que possibilitou maior acesso e acolhimento durante a coleta de dados. Foram escolhidas por representarem contextos distintos da rede municipal, abrangendo tanto professores que trabalham na zona urbana quanto a zona rural, o que possibilita conhecer diferentes realidades educacionais do município.

O Colégio Grão Mestre Venancio Igrejas Lopes, primeiro lócus do estudo, está localizado na Avenida 7 de Setembro, no bairro Iraci, no município de Itacoatiara-AM. A escola atende aproximadamente 353 alunos, atendendo alunos de todos os bairros, inclusive alunos da estrada (AM-010), contemplando as etapas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O espaço físico é organizado e acolhedor, porém com salas pequenas,

tem espaços da diretoria, secretaria, sala dos professores, cantina, banheiros e consultório odontológico, conforme é apresentado a seguir:

**Figura 1-** Fachada do Colégio Grão Mestre Venancio Igrejas Lopes



**Fonte:** Dados da autora (2025).

A equipe gestora é formada por uma diretora e uma supervisora, que atuam de forma articulada na condução administrativa e pedagógica da escola. Observou um trabalho comprometido com a organização do calendário escolar, o acompanhamento da frequência dos alunos e a supervisão de outros aspectos. Além disso, nota-se o esforço coletivo dos profissionais em manter um ambiente educativo de qualidade, em que as ações de gestão se alinham às práticas docentes, fortalecendo o vínculo entre escola, alunos e comunidade.

Observou-se que essa dinâmica de trabalho na escola se aproxima da concepção democrática-participativa discutida por Libâneo (2012), especialmente no que diz respeito ao diálogo constante e ao envolvimento dos profissionais nos processos de decisão. Embora não corresponda integralmente ao modelo proposto pelo autor, percebe-se um movimento que se aproxima dessa perspectiva, na medida em que as ações são pensadas coletivamente e cada membro da equipe assume sua responsabilidade na execução do que foi deliberado, contribuindo para uma gestão colaborativa.

O segundo lócus da pesquisa foi a Escola Municipal Antônia Vieira, localizada na comunidade São Pedro do Iracema, Costa da Conceição, zona rural do município de Itacoatiara-AM. O percurso da sede do município até a comunidade é longo, sendo os transportes

hidroviários o principal meio de acesso, a escola atende alunos da própria comunidade e de localidades adjacentes.

Para realizar a pesquisa, foi necessário ir até a escola, vivenciando pessoalmente o percurso enfrentado diariamente pelos docentes e alunos. A viagem iniciou na cidade de Itacoatiara, sendo o meio de transporte para a locomoção o bote com motor de popa, chamado voadeira. A viagem durou aproximadamente uma hora e meia de trajeto até a residência na qual foi parado antes de seguir para o lócus da pesquisa. As 13h iniciava a aula na escola, então minutos antes foi realizada a segunda etapa da viagem, dessa vez em um trajeto de cerca de 15 minutos até a escola. Esse deslocamento trouxe à tona a realidade amazônica das escolas ribeirinhas, onde o rio se torna a principal via de acesso e onde fatores como o tempo atmosférico e manutenção das embarcações influenciam diretamente a rotina escolar.

Durante o percurso, a paisagem típica da região casas de madeiras altas, devido a cheia dos rios, essa ida também revelou uma questão crítica, a dependência do transporte escolar, nesse dia em específico não teve transporte escolar para o acesso dos alunos à educação. Devido os condutores terem ido até o presente município fazer o abastecimento em suas embarcações, o que impossibilitou que muitos estudantes chegassem à escola. Como consequência, apenas os alunos residentes na comunidade puderam comparecer a escola, esse cenário altera significativamente o planejamento, o desenvolvimento da prática e prejudica a continuidade do processo educativo. A Escola Municipal Antônia Vieira atende alunos diversificados, composta por alunos que residem tanto em área de várzea quanto em terra firme, como afirma Freitas e Freitas (2021, p. 3), ao destacar que:

a cultura amazônica é vigorosamente representada pela dinâmica ribeirinha que constrói um imaginário na tecitura com a natureza, com seus mitos, seus valores e suas práticas de subsistência, constituindo elemento catalisador histórico e sociocultural para o currículo da Educação do Campo.

Desse modo, reconhecer essas especificidades torna-se essencial para compreender as práticas educativas desenvolvidas na escola e os desafios que atravessam o cotidiano de escolas da zona rural. Ao considerar esses elementos, a escola aproxima o processo de ensino da realidade sociocultural dos alunos. Em relação ao espaço físico da escola, embora construída em alvenaria, a escola apresenta limitações estruturais, como o refeitório, por exemplo, é pequeno, pouco ventilado e exposto ao sol, dificultando o momento da alimentação. Além disso, a escola não dispõe de biblioteca nem sala dos professores, o que restringe o trabalho docente.

A professora relatou que, ao planejar, muitas vezes precisa disputar o uso da sala do reforço e, quando a sala está sendo ocupada, resta apenas preparar o planejamento dentro de outras salas que não estejam sendo usadas. O Espaço físico da sala também representa um desafio. A turma na qual foi feita a observação, possuem 23 alunos, sendo uma sala considerada pequena para comportar todos confortavelmente, em dias de maior frequência, a circulação torna-se limitada. No dia da observação, devido à ausência do transporte escolar, apenas os alunos da comunidade estavam presentes, reduzindo o número de estudantes em sala.

Essa realidade apresentada mostra a necessidade de que a educação em comunidades rurais considere as peculiaridades do meio e promova adaptações que garantam acesso, permanência e qualidade do ensino, como prevê o Art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que determina, na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino devem adequar suas práticas às características e necessidades específicas de cada região. Tal normatização reforça a importância de políticas e estratégias que considerem o contexto da realidade e as limitações logísticas enfrentadas pelas escolas da zona rural, aproximando o ensino da realidade dos estudantes. A seguir, apresenta-se o trajeto até a Escola Municipal Antônia Vieira, registrado por meio de fotografias. As imagens mostram diferentes etapas do deslocamento:

**Figura 2** -Trajeto até a escola- área de várzea



**Fonte:** Dados da autora (2025).

**Figura 3** - Trajeto até a escola- área de terra firme



**Fonte:** Dados da autora (2025).

**Figura 4-** Trajeto até a escola- área de terra firme



**Fonte:** Dados da autora (2025).

**Figura 5-** Fachada da escola Municipal Antônia Vieira



**Fonte:** Dados da autora (2025).

A partir do mural de informações presentes na escola, foi possível ter acesso aos dados históricos da instituição que reúne registros sobre sua trajetória. A Escola Municipal Antônia Vieira iniciou suas atividades em um prédio de madeira com três salas multisseriadas, construído devido ao crescimento populacional da comunidade. Com o aumento da demanda, foi edificada uma nova estrutura, composta por seis salas, cozinha, secretaria e outras dependências, ampliando significativamente sua capacidade de atendimento. Criada oficialmente pelo Decreto nº 285/95, de 13 de dezembro de 1996, a escola já foi administrada por diferentes gestores ao longo dos anos, mantendo forte relação com a comunidade local.

Atualmente, segundo os dados apresentados no mural institucional, a escola atende 189 alunos, distribuídos entre a Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais do Ensino Fundamental e ensino mediado por tecnologia, chamado “Tecnológico”. Para isso, conta com uma equipe formada por professores, diretora, serviços gerais, transportadores, auxiliares e demais funcionários. A Escola também homenageia, em seu nome, Antônia Vieira moradora reconhecida por práticas de cuidado comunitário e apoio às famílias da região, cuja memória segue presente como referência para a população.

## 2.4 Participantes do estudo

Os participantes deste estudo foram cuidadosamente selecionados de forma a representar a realidade investigada. Participaram da pesquisa duas professoras iniciantes que

atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, todos com até cinco anos de experiência após a conclusão da formação inicial. A delimitação desse grupo possibilitou o foco em profissionais que ainda estavam em processo de adaptação, enfrentando os desafios próprios do início da carreira docente, a seleção foi realizada por meio de convite direto, considerando critérios como tempo de atuação, disponibilidade e interesse em colaborar com a investigação. Recorremos a Mattos (2020), p. 194) que em seus escritos reflete sobre como o pesquisador deve definir os sujeitos da pesquisa. Assim, explica que:

a definição dos sujeitos de pesquisa é fundamental para o sucesso da investigação. O pesquisador precisa ter certeza de escolher as pessoas certas. Não são quaisquer pessoas que podem compor a amostra de sujeitos que participarão da pesquisa. Eles devem estar imersos no cenário de investigação e, ao mesmo tempo, ser membro dessa realidade. Conhecer a população é o primeiro passo para definir acertadamente a amostra.

Ao definir os participantes, a pesquisa buscou articular a escolha metodológica com o objeto de investigação, uma vez que compreender o início da docência exige ouvir aqueles que vivenciam diretamente esse processo. A seleção de professores em início de carreira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, permitiu acessar experiências marcadas por descobertas, dificuldades e adaptações, próprias dessa etapa profissional. Dessa forma, a constituição do grupo de participantes não foi aleatória, mas uma decisão intencional para alcançar os objetivos do estudo, valorizando as narrativas como expressão das subjetividades docentes.

Inicialmente, foi realizado o contato com as docentes, explicando sobre os objetivos e percurso da pesquisa. Em seguida, realizou-se a entrega do convite formal que foi cuidadosamente preparado e apresentado em uma caixa personalizada. Após receberem os convites, as docentes autorizaram sua participação na pesquisa, assinando o termo de consentimento. Com a autorização formalizada, iniciou-se o processo de observação, com duração de 16 horas e a realização das entrevistas. A seguir, apresentam-se os convites entregues aos participantes do estudo, registrados por meio de fotografias.

**Figura 6-** convites das participantes



**Fonte:** Dados da autora (2025).

Os docentes convidados atuam em diferentes escolas públicas do município de Itacoatiara, no estado do Amazonas, o que garantiu diversidade de experiências. Essa diversidade foi importante para encontrar respostas de como o início da docência se manifestava em diferentes contextos escolares, possibilitando identificar tanto dificuldades comuns quanto estratégias adotadas pelos professores em sua atuação.

Para manter o anonimato as participantes desta pesquisa identificamos como Professora “A” e Professora “B”, ambas atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Itacoatiara. A Professora “A” concluiu sua formação em Licenciatura em Educação Física pela UNOPAR no ano de 2019, em modelo semipresencial, e iniciou sua prática docente em 2021 na zona rural. Atua na rede municipal de Itacoatiara-AM, lotada no Colégio Grão Mestre Venancio Igrejas Lopes, localizado na área urbana. Já a Professora “B” é licenciada em Pedagogia pela Faculdade Sucesso (FAS), concluída em 2023 na modalidade EAD, após ter iniciado o curso em modelo presencial. E hoje atua na Escola Municipal Antônia Vieira, onde exerce a função há um ano e cinco meses.

Durante a coleta de dados, todos os procedimentos éticos foram rigorosamente seguidos. Inicialmente, foi apresentado aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme orienta Souza (2013, p.201) “a participação voluntária em estudos humanos é baseada no direito de ser informado de todos os aspectos do estudo, bem como ter respostas para questões em linguagem clara e de fácil entendimento”, ou seja, foi explicado os objetivos da pesquisa, o uso dos dados e os direitos dos participantes, o estudo buscou garantir um ambiente de confiança durante a coleta de dados, além de preservar a identidade dos professores garantindo o anonimato das informações compartilhadas.

## 2.5 Dispositivos de Produção de Dados

Para a realização desta pesquisa, é importante selecionar dispositivos de produção de dados que dialoguem com o método escolhido para este estudo de modo que estes possibilitem compreender a realidade vivida pelos professores iniciantes nos anos iniciais no contexto de sua prática profissional docente. Assim, a escolha dessas técnicas no campo das subjetividades oportuniza uma compreensão aprofundada e densa da realidade escolar a partir das práticas em salas de aulas, quanto as percepções, sentimentos e reflexões dos docentes no início de suas carreiras.

Dessa forma, os dispositivos escolhidos foram a observação participante e a entrevista narrativa, por possibilitarem um contato próximo com o cotidiano escolar e o diálogo entre os pesquisadores e os sujeitos da pesquisa, permitindo então construir um material rico, contendo as impressões do campo e os relatos pessoais os quais se complementam tanto no que é observado quanto nas escutas das histórias e experiências narradas pelos docentes, obtendo melhores resultados para a pesquisa, conforme descrevemos a seguir no percurso de realização desses procedimentos.

### 2.5.1 Observação Participante

Observar o cotidiano das práticas da docência é desvelar saberes sobre o desenvolvimento do ensinar e aprender de professores no contexto de sua ação profissional docente. É mergulhar nas subjetividades da profissão expressadas nas atitudes do aqui e agora. Assim, a observação participante como dispositivos de produção de dados “consiste na participação real do pesquisador na comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo à comunidade quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste”(Marconi e Lakatos, 2017, p.210). Nesse sentido, o pesquisador não assume apenas a posição de espectador, mas vivencia o contexto escolar, acompanhando rotinas, interações e práticas pedagógicas, o que possibilita um olhar aprofundado sobre a realidade investigada.

Na presente pesquisa, a observação participante foi realizada nas turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Itacoatiara-AM, permitindo acompanhar diretamente a atuação dos professores iniciantes em sala de aula. Essa aproximação possibilitou registrar aspectos do ambiente escolar, das relações entre

professores e alunos, bem como os desafios enfrentados pelos docentes em seu cotidiano profissional.

A observação foi realizada com as duas professoras, a professora A da escola Municipal Colégio Grão Mestre Venancio Igrejas Lopes durante três dias de observação. A professora B, foi apenas um dia de observação na escola Municipal Antônia Vieira, devido ser localizada da zona rural da cidade de Itacoatiara.

Para assegurar rigor metodológico, seguiu-se um roteiro previamente estruturado, conforme orienta Guerra (2014), que destaca a importância de definir com clareza os objetivos da pesquisa, o que será observado, a frequência e o tempo destinado ao processo de coleta de dados. Assim, o instrumento adotado contemplou cinco eixos principais: (1) atuação docente em sala de aula; (2) postura e prática pedagógica; (3) relação professor-aluno; (4) interações profissionais e momentos de reflexão; e (5) desafios enfrentados e estratégias utilizadas. Esses eixos continham questões norteadoras relacionadas ao planejamento das aulas, condução das atividades, estratégias metodológicas, comunicação com os estudantes e relações entre os membros da equipe escolar.

Na observação realizada com a Professora “A”, foi possível perceber que ela conduz suas aulas de maneira organizada e estruturada, demonstrando domínio do conteúdo e segurança ao orientar a turma. Sua postura é firme, mas acolhedora, o que contribui para manter a turma ativa nas propostas. A docente valoriza o diálogo inicial com os estudantes, retomando conteúdos já trabalhados, o que reforça uma concepção de ensino que se constrói na interação. Como afirma Freire (1987), “o educador, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando”, perspectiva que aparece quando ela incentiva os alunos a participarem, das atividades, de questionar o que eles lembravam das aulas anteriores e construir sentidos coletivamente, para o prosseguimento da aula.

Outro aspecto foi a necessidade de adaptar algumas atividades devido às limitações estruturais da escola como o forte calor, a ausência de quadra coberta e o espaço físico reduzido. Em uma de suas aulas, a professora, ao considerar as condições físicas e climáticas, optou por realizar a maior parte da aula dentro da sala de aula. Apesar dessas dificuldades, a professora criou alternativas para garantir o andamento da aula, reorganizando práticas e até utilizando materiais simples, como cones e bolinhas, para desenvolver habilidades relacionadas ao conteúdo. Tal postura traz reflexão e flexibilidade, elementos que articulam os saberes docentes descritos por Pimenta (1999), segundo os quais o professor mobiliza conhecimentos da formação, da experiência e da prática para tomar decisões no cotidiano.

Além disso, observou-se o cuidado da professora ao considerar as necessidades individuais dos alunos, respeitando ritmos, propondo mediações e intervindo de forma firme quando necessário. Durante suas aulas, também foi possível observar a dinâmica de participação das crianças. Havia um aluno com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), que demonstrou preferência por atividades mais individuais, como o manuseio de blocos de montar, não se envolvendo nas propostas coletivas naquele momento. Outra criança mostrou resistência ao participar da primeira atividade prática, mas participou na segunda, quando a dinâmica envolvia maior interação com a equipe. Essas situações mostram como a diversidade presente nos Anos Iniciais demanda do professor sensibilidade, respeito ao ritmo de cada estudante e estratégias flexíveis que favoreçam a inclusão. Os estudos de Júnior et al. (2023, p. 126) contribuem nessa discussão ao enfatizar que:

um ambiente de aprendizagem positivo e eficaz oferece suporte pedagógico adequado, que atenda às necessidades individuais de cada aluno. É um ambiente que reconhece a singularidade de cada estudante e busca proporcionar as ferramentas e estratégias necessárias para o seu desenvolvimento integral.

Essa afirmação mostra diretamente com o que foi observado na prática, que precisou adaptar sua atuação considerando diferentes formas de participação. A inclusão, nesse sentido, não se limita a garantir presença física na atividade, mas envolve criar condições para que cada aluno possa aprender e participar dentro de suas possibilidades. Reconhecer que alguns estudantes necessitam de mais tempo, de outras formas de interação ou de mediações diferenciadas é fundamental para promover experiências significativas nos Anos Iniciais.

A observação da Professora “B”, realizada em um total de quatro horas devido à logística da escola naquele dia, foi possível identificar uma prática pedagógica dinâmica e articulada, marcada pelo domínio do conteúdo de Língua Portuguesa e pela clareza nas explicações. Sua condução integra diálogo, retomada de conhecimentos prévios e uso de diferentes recursos didáticos, como imagens e vídeos, ampliando as possibilidades de compreensão dos estudantes. Ao relacionar os conteúdos com o cotidiano dos alunos, a professora favorece uma aprendizagem significativa, aproximando teoria e prática de modo acessível.

Assim como observado na professora “A”, a docente “B” também precisou adaptar algumas atividades devido a limitações de espaço e recursos típicas do contexto escolar da zona rural. Ainda assim, demonstrou capacidade de reorganizar a aula de forma criativa, mantendo a qualidade e garantindo que os alunos compreendessem cada etapa proposta. Esse movimento

evidencia a articulação dos saberes docentes discutidos por Pimenta (1999), que compreende o trabalho do professor como resultado da união entre conhecimento teórico, experiência e reflexão constante sobre a prática.

A professora B também demonstra o cuidado ao ritmo da turma, persistindo em conteúdos em que os alunos apresentavam maior dificuldade e oferecendo explicações adicionais quando necessário. Sua postura acolhedora e sua mediação constante favorecem um ambiente de aprendizagem que respeita a individualidade dos estudantes. Esse aspecto dialoga com Guimarães e Maciel (2021), ao afirmarem que a interação professor-aluno é fundamental para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Assim, sua prática revela intencionalidade, comprometimento e domínio dos conteúdos, mesmo diante dos limites estruturais do cotidiano escolar.

Nesse sentido as práticas das docentes, foi possível observar um trabalho pautado no cuidado, na organização e na intencionalidade. As professoras demonstravam atenção ao planejamento das atividades, ao acompanhamento individual dos alunos e ao cumprimento das orientações repassadas pela equipe gestora. As interações revelaram uma postura comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento com os alunos, reforçando que o ensino na educação básica exige atenção e planejamento constante.

Em relação aos elementos observados no ambiente escolar, notou-se a comunicação entre os profissionais se mostrou frequente e necessária tanto para resolver demandas do dia a dia quanto para ajustar práticas que envolvem o desenvolvimento dos alunos. A estrutura física, os murais, os avisos e a organização das salas também contribuíam para a compreensão do funcionamento da escola, demonstrando que cada detalhe faz parte do processo educativo mais amplo.

Sendo assim, a observação participante, tal como definida por May (2001), permitiu captar aspectos da prática que dificilmente emergiriam apenas em entrevistas, como gestos, expressões, improvisos diante de situações inesperadas e formas de enfrentamento adotadas por professores iniciantes. Esse tipo de observação, entendida como um processo de convivência prolongada com o grupo em seu ambiente natural, enriqueceu significativamente a investigação, possibilitando uma compreensão mais profunda e contextualizada da complexidade que envolve os primeiros anos da docência.

### 2.5.2 Entrevista Narrativa

A entrevista narrativa, outro dispositivo de produção de dados escolhido para este estudo tem sua colaboração nesse processo por possibilitar o acesso as experiências detalhadas, ao mesmo tempo, contextualizadas a partir das narrativas orais dos participantes do estudo, permitindo verificar como os professores iniciantes vivenciam o início da carreira. Para Muylaert et al. (2014, p.194):

as entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional. Esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. Tendo como base a ideia de reconstruir acontecimentos sociais a partir do ponto de vista dos informantes, a influência do entrevistador nas narrativas deve ser mínima. Nesse caso, emprega-se a comunicação cotidiana de contar e escutar histórias.

Esse procedimento visa a valorização da fala dos participantes no desenvolvimento da pesquisa. Nessa direção, a entrevista narrativa foi conduzida de maneira flexível, de modo a favorecer a espontaneidade dos relatos e minimizar a interferência do pesquisador. A proposta foi criar um espaço de escuta em que os docentes pudessem compartilhar trajetórias, sentimentos, dificuldades e conquistas, promovendo uma reconstrução das experiências a partir de suas próprias vozes.

Essa técnica de pesquisa, oferece um caminho rico para aprofundar a compreensão de experiências e narrativas individuais. Seguindo as diretrizes propostas por Muylaert (2014), a estrutura desse tipo de entrevista é cuidadosamente planejada e a condução desse tipo de entrevista envolve diferentes fases que orientam sua realização, conforme expressa Jovchelovich e Bauer (2002) em seus escritos em que nomeia esse processo em cinco fases.

A primeira fase, desse dispositivo de produção de dados é denominada “preparação”, e corresponde ao momento em que o pesquisador realiza a exploração do campo e a formulação de “questões emanentes”, ou seja, aquelas que partem do interesse do pesquisador, relacionadas ao problema de pesquisa, e que servirão de base para orientar a escuta. A segunda fase é chamada de “iniciação”, em que ocorre a formulação do tópico inicial para a narração do participante. Nesse momento, também pode haver o uso de auxílios visuais, caso o pesquisador considere necessário, para estimular a lembrança e a fala do entrevistado.

A terceira fase corresponde a “narração central”, na qual o entrevistado conduz a narrativa de forma mais livre e detalhada. O pesquisador deve evitar interrupções, limitando-se

a incentivos não verbais ou “paralinguísticos” que encorajem a continuidade da fala, aguardando até que o próprio narrador sinalize a conclusão da história (o chamado “coda”). A quarta fase é a “fase de perguntas”, em que o pesquisador pode retomar pontos mencionados pelo participante, sempre com cautela. Nessa etapa, recomenda-se não emitir opiniões, não discutir contradições nem formular perguntas do tipo “por quê?”. O direcionamento deve partir de questões abertas, permitindo que o entrevistado complemente ou aprofunde elementos já narrados. Por fim, a quinta fase é a da “fala conclusiva”, momento em que se encerra a gravação da entrevista (Jovchelovich e Bauer, 2002).

Nessa etapa, o entrevistador pode fazer perguntas mais reflexivas, inclusive do tipo “por quê?”, e logo em seguida realizar anotações sobre o encontro, registrando impressões e observações que ajudem a contextualizar os dados. Dessa forma, a entrevista narrativa, se revelou fundamental para compreender a complexidade das trajetórias e experiência dos docentes. A elaboração das questões que compuseram a entrevista narrativa foi realizada com base nos objetivos da pesquisa e nas referências teóricas que sustentam o estudo. Ao todo, foram elaboradas 16 perguntas, inicialmente construídas com o auxílio da ferramenta de inteligência artificial *Gemini* e sofreram pequenos ajustes, de modo a garantir maior adequação ao contexto da investigação e aos participantes.

As questões foram formuladas de maneira aberta e reflexiva, possibilitando que os professores compartilhassem livremente suas experiências, sentimentos e percepções sobre o início da carreira docente (em anexo). Como critérios de elaboração, buscou-se assegurar clareza, relevância e coerência com o problema de pesquisa, além de promover um diálogo espontâneo e sem pressão para os participantes. Durante a aplicação, a postura dos pesquisadores foram de escuta, priorizando o respeito ao tempo e a narrativa de cada participante. Esse cuidado metodológico contribuiu para a coleta de relatos, sem que os participantes ficassem com medo de falar e de se sentirem julgados nas respostas, revelando aspectos profundos das trajetórias e vivências dos docentes iniciantes.

## 2.6 Análise de Conteúdo das Narrativas

A análise do material produzido nesta pesquisa foi a partir da interpretação das narrativas, entendendo-as como espaços de expressão de trajetórias, memórias, sentidos e aprendizagens. Como afirma Gibbs (2009, p. 8), a análise qualitativa envolve “examinar experiências de indivíduos ou grupos, relacionadas a histórias biográficas ou práticas cotidianas e profissionais, analisando conhecimentos, relatos e histórias do dia a dia, bem como interações

e comunicações em desenvolvimento”. Essa compreensão reforça que as narrativas constituem fontes ricas para interpretar modos de viver, aprender e agir no contexto escolar.

As narrativas das professoras iniciantes não são apenas relatos de experiências, mas modos de organizar o que viveram e atribuir significados à formação e ao cotidiano escolar. Partindo dessa compreensão, a análise buscou mostrar como as docentes constroem sentidos sobre sua formação e suas práticas, articulando memórias, desafios, expectativas e aprendizagens. Em consonância com Souza (2004), não se tratou de enquadrar as falas em categorias rígidas, mas de compreender “a singularidade das histórias e das experiências relatadas”, respeitando a subjetividade de cada professora e os significados que emergem do encontro entre suas vivências e o contexto escolar em que atuam.

A metodologia adotada inspirou-se na proposta de análise narrativa desenvolvida por Souza (2004), denominada de compreensiva-interpretativa, que especialmente em sua defesa se torna relevante por considerar uma leitura sensível, não presas por categorias fixas. Assim como o autor, esta pesquisa compreende que impor uma “grelha” rígida às narrativas poderia “enquadrar as subjetividades e singularidades de cada história de vida em critérios pré-estabelecidos pelo pesquisador” (Souza, 2004, p. 122). No entanto, diferentemente do modelo original do autor, algumas adaptações foram realizadas para atender ao objetivo específico deste estudo, preservando os princípios da abordagem, mas organizando o material de maneira a favorecer a compreensão das aprendizagens docentes no início da carreira.

Nesse sentido, inspirando-se na proposta do autor, a análise seguiu a lógica de uma “leitura em três tempos”, entendendo que lembrar, narrar e refletir constituem movimentos interdependentes e dialogados. Seguindo essa perspectiva, o processo analítico foi organizado da seguinte forma: Tempo I - Pré-análise / leitura cruzada na qual realizou-se uma leitura inicial de todas as narrativas, permitindo uma aproximação geral com o conteúdo. Nesse momento, buscou-se perceber elementos recorrentes, sentimentos expressos, tensões, expectativas e marcas centrais sobre o início da carreira docente. A leitura cruzada possibilitou observar convergências e singularidades entre as participantes, respeitando o movimento subjetivo de cada relato.

No tempo II - Leitura temática / unidades descritivas, fez-se uma seleção de trechos com base em sua relevância para os objetivos da pesquisa. Essas partes foram agrupados em unidades temáticas construídas a partir do próprio material, e não impostas previamente. Nesse tempo, os sentidos apresentados pelas professoras foram reorganizados por campos de significado, como formação inicial, desafios da prática, apoio institucional, relações com a

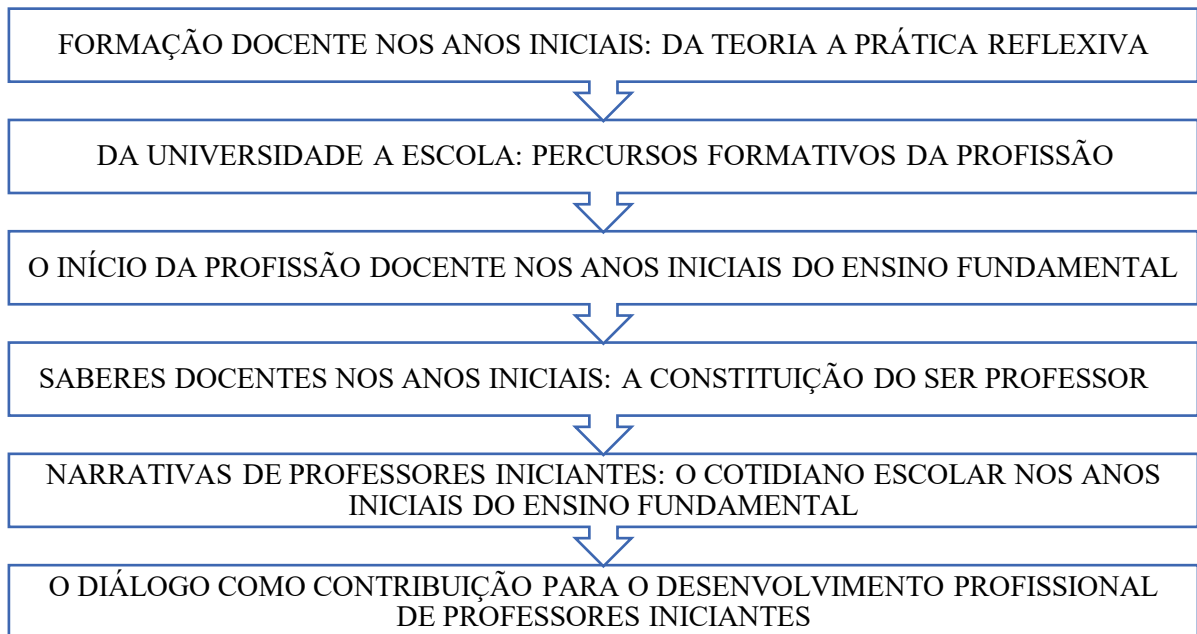
comunidade escolar, sentimento de insegurança, momentos de aprendizagem e construção da identidade profissional.

No tempo III - Leitura interpretativa-compreensiva, o movimento consistiu em interpretar as unidades temáticas articulando-as às epistemologias teóricas discutidas no referencial. Assim, as narrativas foram relacionadas às discussões sobre formação docente, saberes profissionais, inserção na carreira e prática reflexiva. Como argumenta Souza (2004), esse processo não ocorre apenas após a coleta dos dados, mas acompanha todo o percurso investigativo, permitindo que pesquisador e participantes reflitam conjuntamente sobre o vivido, em um movimento formativo.

A análise, portanto, configurou-se como um processo dinâmico, dialógico e recursivo, em que teoria e empiria não se separaram, mas se iluminaram mutuamente. As unidades temáticas emergiram da leitura sensível das narrativas e foram, posteriormente, aprofundadas no encontro com os referenciais teóricos, produzindo saberes teórico-reflexivos que contribuem para compreender a constituição profissional das professoras iniciantes.

Após as etapas de leitura, seleção e interpretação do material empírico, as compreensões produzidas foram organizadas em unidades temáticas que estruturam a análise apresentada nos capítulos seguintes. Para tornar esse processo visível, o organograma abaixo sintetiza a forma como as narrativas das professoras iniciantes foram agrupadas e articuladas às seções. Essa organização apresenta o caminho interpretativo adotado, mostrando como as ideias principais presentes nas narrativas foram articuladas aos temas do estudo. Dessa forma, torna-se possível compreender como as experiências relatadas pelas professoras foram analisadas e distribuídas nas seções que estruturam as discussões teóricas e empíricas.

**Figura 7-** Unidades temáticas do estudo



**Fonte:** Elaborado pela autora (2025)

Dessa forma, a análise de conteúdo adotada neste estudo não se limita a organizar apenas as narrativas, mas busca interpretá-las em profundidade, destacando os significados formativos, emocionais e profissionais que marcam o início da docência. Assim, o leitor é convidado a acompanhar as seções seguintes, nos quais as reflexões teóricas se articulam às experiências empíricas das professoras iniciantes. É nesse diálogo entre narrativa e referencial teórico que se constituem saberes capazes de compreender a complexidade da formação docente nos anos iniciais.

### 3 FORMAÇÃO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS: DA TEORIA A PRÁTICA REFLEXIVA

A formação inicial de professores é um processo essencial para preparar profissionais para que atuem com competência, junto as crianças, respeitando suas especificidades e necessidades de desenvolvimento. Conforme orientações legais, essa formação deve ocorrer em nível superior, no curso de Pedagogia, ou em cursos de formação de professores para a Educação Básica. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, em seu artigo 62:

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, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Essa lei revela a importância de uma formação qualificada para os profissionais que atuarão nessas etapas de ensino, garantindo que eles possuam conhecimentos teóricos e práticos necessários para atender as demandas pedagógicas tão fundamental para a formação de crianças, jovens e adultos. Além disso, reforça a valorização da carreira docente e a busca por uma educação de qualidade desde os primeiros anos escolares.

A formação inicial deve ser compreendida como um espaço de articulação entre saberes teóricos e práticos, possibilitando que o futuro professor compreenda os fundamentos pedagógicos, psicológicos e sociológicos que sustentam a prática educativa com crianças. É fundamental que esse processo formativo favoreça uma compreensão sobre as concepções do desenvolvimento dos alunos. Como bem observa Guimarães e Iop (2019 p.1),

neste contexto de mudanças as instituições escolares, sejam elas da etapa inicial ou das universidades sofreram também, grande sobrecarga de responsabilidades e a profissão docente necessita acompanhar este ciclo de manifestações importantes. O conhecimento acadêmico de cada professor necessita ultrapassar seus limites de transmissão daquilo que se sabe e integrar um contexto onde se insere o sentido democrático, plural, participativo e integrador da sociedade estudantil. A instituição educativa ainda necessita romper com suas origens e linhas de centralidade, seletiva, individualista e transmissora para revelar as manifestações sociais pertinentes a um contexto complexo e dinâmico que se apoia nas manifestações das diversidades da vida.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a atuação docente exige competências específicas e o planejamento de atividades que favoreçam o desenvolvimento integral do

estudante. Assim, a formação inicial precisa oferecer aportes teóricos e metodológicos que permitam ao futuro professor construir uma visão crítica e reflexiva sobre seu papel profissional.

Entretanto, muitas pesquisas apontam fragilidades nos cursos de formação, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática, frequentemente, os conteúdos teóricos são apresentados muita das vezes fora das realidades escolares, dificultando que o professor iniciante se sinta efetivamente preparado para enfrentar os desafios concretos da docência nos anos iniciais. Nesse sentido, Gatti (2010, p 1317), destaca-se que "o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso", o que compromete a integração entre os saberes necessários para a atuação docente de qualidade.

Além disso, é importante que a formação inicial contemple a compreensão do contexto social, cultural e político, possibilitando que o professor atue de forma emancipadora e promova práticas educativas que respeitem a diversidade e garantam os direitos dos alunos. A formação inicial de professores que atuam nos Anos Iniciais deve contemplar aspectos teóricos e práticos que dialoguem diretamente com as especificidades dessa etapa educacional. Assim, o futuro professor precisa entender que esse é um período marcado por intensas descobertas e aprendizagens, exigindo, portanto, práticas planejadas e intencionalmente direcionadas ao desenvolvimento integral da criança.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), o trabalho pedagógico nos Anos Iniciais deve assegurar o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura, à escrita, à oralidade, ao pensamento lógico e ao convívio social, reconhecendo a criança como protagonista de sua aprendizagem. Nesse sentido, torna-se necessário que os cursos de formação abordem concepções atualizadas sobre alfabetização, linguagem, matemática, ludicidade e o papel do professor como mediador de experiências que favoreçam o aprender.

Outro aspecto fundamental na formação inicial é a construção de competências que permitam ao professor atuar de maneira ética, reflexiva e investigativa, considerando a diversidade presente no contexto escolar. A formação deve superar uma visão tradicional da docência, favorecendo o desenvolvimento da capacidade de analisar práticas, problematizar situações reais e tomar decisões fundamentadas. Dessa forma, torna-se imprescindível que os currículos dos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas incluam disciplinas e atividades que problematizem as práticas educativas, incentivando o desenvolvimento integral.

Podemos citar, o estágio supervisionado como uma das experiências mais importantes na formação inicial, pois possibilita a vivência direta do ambiente escolar e a compreensão da

prática docente em seu contexto real. É o momento em que o futuro professor tem a oportunidade de entender como de fato acontece na prática os pressupostos teóricos aprendido na universidade, como bem expressa Lima (2001, p. 8):

é o lugar por excelência para trazermos à tona estas questões e aprofundar os nossos conhecimentos e discussões sobre elas. É o momento de revermos os nossos conceitos sobre o que é ser professor, para compreendermos o seu verdadeiro papel e o papel da escola na sociedade.

Esse momento permite que o futuro professor observe, analise e participe das rotinas escolares, estabelecendo relações entre os conhecimentos teóricos adquiridos no curso e as demandas práticas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, para que essa experiência seja formativa de fato, é necessário que o estágio seja orientado de maneira sistemática e reflexiva, promovendo espaços de diálogo entre formadores, estagiários e professores da escola.

Além das práticas docentes, a formação inicial também precisa preparar os professores para enfrentar os desafios emocionais e profissionais do início da carreira. Nos Anos Iniciais, o docente precisa desenvolver habilidades para conduzir processos de alfabetização, criação de vínculo, lidar com as demandas familiares e trabalhar em conjunto. Assim, é fundamental que os cursos de formação promovam discussões e reflexões sobre as competências emocionais necessárias para atuar com os alunos, contribuindo para o fortalecimento da identidade profissional desde os primeiros anos de atuação docente.

A formação inicial deve ser compreendida como parte de um processo formativo mais amplo e contínuo, que se estende ao longo de toda a trajetória profissional do professor. A atuação nos Anos Iniciais exige atualização constante, acompanhando as transformações nas políticas educacionais, nas abordagens metodológicas e nas concepções sobre ensino e aprendizagem. É essencial, nesse sentido, que a formação inicial incentive o compromisso com a formação continuada, estimulando nos futuros professores uma postura investigativa, crítica e aberta ao aprendizado permanente, aspectos indispensáveis para a construção de uma prática educativa de qualidade, como destaca Silva et al. (2022, p. 12):

o professor aprende durante sua formação inicial e vai se construindo enquanto profissional. Durante esse processo, é preciso reconstruir inúmeras vezes sua prática pedagógica e essa reflete os vários saberes que o docente necessita para exercer sua função. No entanto, é indispensável repensar a formação inicial e continuada a partir da análise das práticas pedagógicas docentes.

Essa afirmação evidencia que a formação docente não se limita a aquisição de conteúdos teóricos, mas envolve um processo contínuo de reflexão e reconstrução de suas práticas, dessa

forma, torna-se imprescindível que a formação inicial e continuada proporcione momentos de análise crítica sobre as práticas educativas, favorecendo o desenvolvimento de profissionais capazes de atuar com intencionalidade e compromisso com a educação.

Sendo assim, a formação inicial também deve proporcionar ao futuro professor um entendimento profundo sobre os direitos das crianças e dos estudantes, conforme previsto nas legislações educacionais brasileiras. Compreender esses direitos é fundamental para que o docente atue como mediador e defensor de práticas educativas que assegurem um ambiente acolhedor, seguro e acessível. Dessa forma, torna-se essencial que os cursos de formação trabalhem conteúdos relacionados à BNCC, ao Estatuto da Criança e do Adolescente e às Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental entre outras bases epistêmicas que possibilite a construção de saberes para o exercício da docência.

A formação inicial também deve desenvolver no futuro professor a capacidade de realizar a observação e a escuta sensível das crianças como ferramentas pedagógicas importantes. Conhecer as características das crianças é condição essencial para planejar atividades que respeitem a diversidade de ritmos e formas de aprender. Assim, torna-se necessário que os cursos de formação incentivem práticas de análise e reflexão sobre o cotidiano escolar, compreendendo a sala de aula como espaço de construção de sentidos, experiências e aprendizagens.

É importante destacar que a formação inicial deve incentivar o professor a reconhecer a escola como espaço de construção coletiva, onde a prática se dá em constante diálogo com outros profissionais e com as famílias. O trabalho em conjunto e a parceria com os familiares são fundamentais para o bom desenvolvimento dos anos iniciais. Dessa forma, os cursos de formação precisam abordar a importância dessas relações no contexto escolar, preparando o futuro professor para atuar de maneira comprometida com a aprendizagem dos alunos.

### 3.1 Da Universidade a Escola: percursos formativos da profissão

Para compreender como formação inicial se concretiza na prática, foram realizadas entrevistas com as professoras atuantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Município de Itacoatiara-AM. A partir das narrativas, buscou-se analisar de que forma os saberes construídos durante a formação inicial se articulam ou não, com os desafios encontrados na prática docente cotidiana.

Os percursos formativos das professoras entrevistadas revelam trajetórias distintas, mas que se encontram no exercício da docência nos anos iniciais. A professora “A”, realizou sua

formação inicial em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), concluída em 2019, em modelo semipresencial. Segundo ela, sua formação foi marcada por aulas de conteúdos teóricos, enquanto as vivências práticas ocorreram principalmente nos estágios. Como relatou, *“a faculdade ensina muito a teoria, mas, na prática da sala de aula, a realidade é outra”*, destacando que o contato real com a escola é o que permite compreender as condições concretas do trabalho, especialmente diante de contextos onde muitas vezes faltam recursos e materiais.

Já a professora B formou-se em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Sucesso (FAS), concluindo o curso em 2023, na modalidade EaD. Inicialmente, ela havia ingressado em uma formação presencial, porém, devido a questões pessoais, migrou para o ensino a distância. Apesar disso, afirma ter valorizado intensamente sua formação, reconhecendo nela a construção de sua identidade docente: *“não era a formação que eu almejava no início, mas quando iniciei o curso, simpatizei com a formação, percebi que havia feito a escolha certa”*. Durante seu percurso, a professora também atuou como monitora no Projeto Mais Educação na mesma escola em que hoje leciona. Essa vivência, segundo ela, foi fundamental para compreender o papel do professor na vida das crianças.

Quando questionadas se a formação inicial as preparou para atuar nos anos iniciais, ambas reconheceram que a universidade oferece bases importantes, mas não suficientes. A professora “A” destaca que o distanciamento entre teoria e realidade escolar é marcante *“[...]eu costumo dizer que a faculdade ela ensina muito a teoria, é como dessem um plano aula, só que na hora de executar não funciona dessa maneira, a gente lida com outra realidade, a faculdade não ensina muito a prática a gente aprende aqui, na realidade”*. Esse relato evidencia que a compreensão da prática docente é construída no cotidiano da escola, especialmente diante das condições concretas, seja a falta de materiais, seja a necessidade de criar estratégias para alunos com ritmos, histórias e necessidades diferentes.

De acordo com Tardif (2014), os professores, no exercício de sua profissão, desenvolvem saberes específicos que são construídos e validados pela experiência, esses saberes, chamados de saberes experienciais ou práticos, se formam a partir do contato direto com o cotidiano escolar e se dão na prática docente como um conjunto de habilidades, atitudes e modos de agir que resultam da vivência e da reflexão sobre o fazer. Assim, compreende-se que o fazer docente ultrapassa a simples aplicação de teorias aprendidas na formação inicial, constituindo-se como um espaço contínuo de produção e reconstrução de saberes a partir da experiência.

A professora “B”, embora avalie que sua formação ofereceu atividades e estágios próximos da prática, também reconhece que a adaptação ao cotidiano escolar exige tempo e suporte, “[...] *na sala de aula, o cotidiano é bem diferente. A gente vai aprendendo com o tempo, com as trocas, com o diálogo e com a dedicação. As lacunas vão sendo preenchidas no dia a dia*”. Esse processo enfatiza que a formação docente é contínua, atravessada por experiências, reflexões e interações com colegas, gestores e estudantes. É nesse movimento que os saberes da docência se constroem: saberes da experiência, saberes pedagógicos e saberes teóricos, que se articulam na ação educativa.

Essas considerações, estão em consonância com os estudos de Tardif e Gauthier (1996, p.11), ao expressa que “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”. Essa perspectiva reforça que o aprendizado da docência se amplia continuamente nas vivências cotidianas, no diálogo com outros profissionais e nas práticas refletidas dentro da escola. Reflete-se que da universidade à escola existe um percurso formativo que não se encerra no diploma, mas se prolonga e se fortalece na profissão, ser professora, portanto, é aprender continuamente, reinventar estratégias e o próprio fazer docente a medida que se está com os alunos, no espaço da escola.

O contato com a escola durante a formação inicial foi vivenciado de formas distintas pelas duas professoras entrevistadas, a professora “A” relata que sua aproximação prática ocorreu principalmente durante os estágios obrigatórios, realizados apenas ao final do curso, em três níveis de ensino: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ela enfatiza que esse contato foi pouco, afirmando que “[...] *os estágios foram um seguido do outro, no último período*”. Esse formato fragmentado dificultou o acompanhamento mais profundo da realidade escolar e das dinâmicas, contribuindo até mesmo com inseguranças e dificuldades de professores iniciantes, evidenciando uma das principais críticas aos modelos de formação docente que ainda separam teoria e prática de forma rígida.

Nesse sentido, Candau (1996, p. 60) destaca “todos os componentes curriculares devem trabalhar a unidade teoria-prática sob diferentes configurações, para que não se perca a visão de totalidade da prática pedagógica e da formação como forma de eliminar distorções decorrentes da priorização de um dos polos”. Diante disso, quando a teoria é trabalhada de forma isolada da realidade concreta da sala de aula, o futuro professor tende a se sentir despreparado para lidar com os desafios do cotidiano escolar. A integração entre teoria e prática

é essencial para que a formação docente seja significativa e permita ao professor perceber a complexidade do processo de ensino e aprendizagem.

Ao comentar sobre as aulas práticas oferecidas pela instituição formadora, a professora “A” enfatiza que foram reduzidas e insuficientes, afirmando: “[...] *Se teve no máximo quatro aulas práticas, foi muito. A minha faculdade foi muito mais teoria. A prática mesmo a gente aprende na escola*”. Essa fala revela que, para ela, o conhecimento sobre o trabalho docente se constrói principalmente na vivência real do cotidiano escolar, no enfrentamento das situações concretas e no diálogo com colegas mais experientes. Aqui, analisamos que a professora reconhece o saber da experiência como essencial para constituir o ser professor.

Por outro lado, a professora B teve uma vivência prática mais contínua durante sua formação, ao atuar como monitora no Projeto Mais Educação, na mesma escola em que hoje é professora. Ela descreve essa experiência como fundamental para a sua construção identitária e afetiva com a docência: “*Durante a minha formação eu trabalhei como monitora. Olhar para aquelas crianças e perceber que a missão do educador vai ser lembrada na vida do aluno... isso é muito gratificante, é algo inexplicável*”. Além dos estágios, essa atuação permitiu que sua inserção na prática ocorresse de forma progressiva, possibilitando observar, ajudar, experimentar e aprender com outros professores. Essa trajetória revela a importância das experiências formativas no cotidiano escolar real, pois é nesse espaço que o professor compreende a dinâmica da sala, as linguagens das crianças, as relações de trabalho e o sentido social da educação.

Segundo Garcia (1999, p. 91), “este tipo de conhecimento não se adquire senão em contato com os alunos e as escolas reais, e assim as práticas de ensino constituirão a oportunidade mais adequada para o promover.” Essa afirmação reforça que a vivência direta nas escolas é insubstituível no processo de formação docente. É nesse contato que o futuro professor desenvolve um olhar sensível para as realidades sociais e culturais dos alunos, compreende as demandas da profissão e transforma o conhecimento teórico em ação pedagógica consciente e significativa.

Dessa forma, percebe-se que a formação prática não se resume ao estágio obrigatório, mas se constrói em múltiplos espaços como as monitorias, projetos, observações, voluntariado, e experiências de trabalho. São essas vivências que constroem os saberes da experiência, aprofundam o compromisso ético com a profissão e favorecem o desenvolvimento da autonomia docente, como afirma Freire (1997, p. 22):

por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a

prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a própria prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. [...] Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica.

A fala das professoras entrevistadas mostram justamente essa importância do contato com a prática e da reflexão sobre ela. Ao relatarem que tiveram poucas oportunidades de vivenciar experiências práticas durante a graduação, percebe-se a lacuna entre teoria e prática que ainda marca a formação docente. Essa ausência de vivências concretas limita o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica exatamente o que autor considera essencial para a construção de uma prática transformadora.

As trajetórias formativas apresentadas no narrar das falas, permitem compreender que a transição entre universidade e escola ainda é marcada por distâncias significativas. A teoria, quando tratada de forma isolada, perde força diante das demandas reais da sala de aula, exigindo do professor iniciante estratégias que só se constroem no cotidiano escolar. As narrativas mostram que a prática não deveria ocupar um lugar secundário, mas constituir-se como eixo estruturante da formação. Assim, torna-se necessário pensar em modelos formativos que aproximem o futuro docente das situações reais de ensino, ou seja, na relação teoria e prática de forma indissociável, por isso que os cursos de formação de professores, deve assegurar desde os primeiros semestres perspectivas teóricas como práticas em suas bases epistemológicas.

### 3.2 O Início da profissão docente nos Anos Iniciais

Ao iniciar a docência nos Anos Iniciais, cada professor percorreu trajetórias próprias, marcadas tanto por suas formações quanto pelos contextos em que foram inseridas profissionalmente, tal afirmativa está presente no escrito de Vieira (2019, p.16), ao expressar que “a escolha profissional da docência pode estar ligada a fatores internos e externos aos sujeitos [...], as experiências como alunos/as podem ser um fator relevante na decisão por querer ou não seguir essa carreira”. Esse entendimento evidencia que o início da carreira docente não ocorre de maneira única, ele é profundamente influenciado pelas vivências pessoais, pelo percurso formativo e pelas condições específicas do ambiente escolar em que cada professora começa a atuar.

A professora “A”, participante deste estudo e formada em 2019, iniciou sua atuação apenas em 2021, tendo como primeiro espaço de trabalho uma unidade escolar na zona rural do município de Itacoatiara. Como ela afirma: *“foi muito difícil para mim, porque eu nunca tinha ido para a zona rural, o acesso era complicado, às vezes faltava energia, internet... Mas eu fui ganhando experiência e segurança com o tempo... e era o que queria fazer”*. Seu relato evidencia um início marcado por dificuldades estruturais e materiais, além da necessidade de desenvolver autonomia na prática docente, o que gerou de início medo e incertezas. Nesse sentido, Silva (1997, p. 53) menciona o professor “como se da noite para o dia deixasse de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, para a qual percebe não estar preparado”. Esse cenário mostra como muitos professores iniciam sua carreira e se deparam com contextos diferentes dos quais imaginavam, com limitações de infraestrutura e recursos, o que exige deles um processo intenso de aprendizagem no próprio ato de ensinar.

Essa experiência inicial também revelou a diferença entre o que é estudado na formação e o que é vivenciado na escola, exigindo da professora um movimento constante de adaptação e criatividade na sua prática. Posteriormente, ao voltar para a cidade e atuar na escola particular e agora na rede municipal, a docente destaca que ainda enfrenta desafios, como turmas numerosas e limitação de espaços, afirmando: *“a gente precisa se adaptar à realidade de cada escola. Na prática é diferente do que a faculdade mostra.”* Essa fala reforça que os desafios da docência não desaparecem com o tempo, mas se transformam conforme o contexto em que o professor atua. De acordo com Ferreira et.al (s.d.), os “sentimentos e experiências desafiadoras do início da carreira podem voltar a acometer quando o professor muda de escola ou de nível de ensino”, o que reafirma que a docência é um processo contínuo de enfrentamento, reconstrução e aprendizagem. Apresenta também que a prática docente é dinâmica, situada e atravessada por fatores estruturais que impactam diretamente seu trabalho, revelando a necessidade de políticas que apoiem melhor o professor iniciante e valorizem sua formação continuada.

Por sua vez, a Professora B, com um ano e cinco meses de atuação, descreve o início de sua prática docente como um processo de aprendizado constante. Desde o começo, trabalhou com turmas do 5º ano e destaca que a construção de vínculos positivos foi essencial para seu desenvolvimento enquanto professora. Em suas palavras, coloca que *“todo dia é uma experiência nova. Quando termino o dia, eu vejo que aquilo que construí com os alunos e com a equipe é algo que eu levo para a vida, eu tento sempre construir uma relação de companheirismo com os alunos e colegas. Isso motiva e faz eu ter certeza de que amo o que faço.”* Sua fala mostra que, para além das questões técnicas da profissão, o acolhimento e os laços afetivos desempenham papel central na

adaptação do professor iniciante. O início da carreira envolve tanto a aprendizagem do conhecimento, quanto a emocional, ressaltando a importância do diálogo e da colaboração no espaço escolar, Giancaterino (2007, p. 78) afirma que “[...] ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora das ações, e a razão está no seu serviço”, o que reforça que as relações afetivas sustentam e impulsionam as práticas do professor, especialmente para docentes iniciantes.

As falas das duas professoras demonstram que esse período é permeado por sentimentos de medo, dúvida e necessidade de adaptação a um universo que ainda se apresenta como desconhecido. Esse processo corresponde ao que Anjos et al. (2022, p. 244) caracterizam como a transição de aluno para professor, afirmando que “o professor iniciante passa por uma transição [...] repleta de indecisões” e que exige a mobilização de habilidades ainda pouco desenvolvidas, a insegurança relatada pelas docentes reflete exatamente essa fase de construção da identidade profissional, marcada por ajustes contínuos e pela busca de encontrar seu próprio modo de ser professora.

A Professora “A” iniciou sua trajetória em um contexto atípico, durante o período da pandemia da Covid-19, o que impôs barreiras tanto no contato com os alunos quanto no desenvolvimento das atividades escolares. Ela relata que: *“estava na época da pandemia. Eu não tive impacto muito grande com as crianças em si no início. As aulas eram remotas, e a gente ia até as crianças levar o material impresso. Nós íamos de canoa, de casa em casa, e era semanalmente”*. Essa realidade traz à tona os esforços dos professores da zona rural em garantir o acesso à aprendizagem mesmo em condições adversas e com poucos recursos tecnológicos, demonstrando o compromisso que caracterizam a prática docente em contextos desafiadores.

A Fundação Amazônia Sustentável (FAS, 2021, p. 5) corrobora com o que foi narrado, quando coloca que:

a educação formal em comunidades rurais e ribeirinhas da Amazônia é cercada de obstáculos, que variam desde questões logísticas até falta de infraestrutura básica nas escolas e de um currículo adequado à realidade local. Em regiões rurais e áreas de difícil acesso, onde há baixa densidade populacional, carência de professores e dificuldades relacionadas à locomoção, lecionar para turmas que reúnem alunos de diferentes idades e níveis educacionais é uma realidade comumente enfrentada por professores.

Nesse sentido, percebe-se que a experiência da Professora “A” dialoga diretamente com os desafios apontados pelo autor, exigindo persistência e constante adaptação, por ser algo novo para ela. Por outro lado, para a Professora “B”, a vivência no interior desde antes de iniciar sua carreira contribuiu para que sua adaptação fosse menos complexa. Estar inserida no contexto

local favoreceu seu processo de acolhimento e pertencimento, o que a ajudou a enfrentar com mais tranquilidade os desafios iniciais da carreira.

Com o retorno das aulas presenciais, a docente “A” menciona o sentimento de insegurança e a necessidade de adaptação ao novo cenário educacional. Segundo ela: *“o início foi de muita insegurança, muito nervosismo. Foi um pouco facilitado porque era zona rural, então tinham poucos alunos [...] mesmo assim deu nervosismo.”* A fala demonstra que esse início é permeado por sentimentos de medo e incerteza o professor experimenta a realidade da sala de aula de forma intensa e, muitas vezes, distinta da idealizada na formação inicial.

A experiência da Professora “A” também ressalta as diferenças entre contextos escolares. Ao comparar o trabalho na zona rural com a escola particular, ela destaca que as exigências e relações são distintas: *“Na particular eu me senti muito insegura porque era uma outra realidade [...] é como se fosse uma empresa, e a gente é o funcionário e os clientes que mandam.”* Essa observação revela a influência do contexto socioeconômico e institucional sobre o trabalho docente.

A Professora “B” descreve seu início com entusiasmo e apreensão, ressaltando o impacto emocional de assumir, pela primeira vez, uma turma como professora titular. Em seu relato apresentou que: *“fiquei muito ansiosa em assumir pela primeira vez uma turma em que eu atuaria como professora titular. O nervosismo, é claro, estava evidente. Inúmeras perguntas exigiam resposta naquele exato momento: como eu ia lidar com as necessidades e personalidades dos alunos?”* Suas falas mostram que, mais do que o domínio de conteúdos, o início da docência envolve um profundo exercício de empatia e sensibilidade diante das singularidades de cada aluno.

Apesar dos desafios, a professora “B” destaca que o acolhimento e o vínculo com os colegas foram fundamentais nesse processo: *“o sorriso de cada criança e a forma como fui acolhida pelos colegas de trabalho foram muito marcantes para mim no início da profissão.”* Tal aspecto reforça a importância das relações interpessoais no ambiente escolar, apontando que o apoio da equipe e o sentimento de pertencimento contribuem para a permanência e fortalecimento do professor em início de carreira.

Tanto nas falas da Professora A quanto da Professora B, observa-se que o início na docência foi atravessado por momentos de insegurança, mas também de crescimento pessoal e profissional. Essa fase exigiu das duas docentes a construção de estratégias de enfrentamento, apoio mútuo e reflexão sobre suas práticas, evidenciando que a docência se constrói cotidianamente, por meio da experiência e das relações humanas estabelecidas no espaço escolar. Esse processo inicial dialoga com o que Huberman (1999) caracteriza como o momento

de entrada na carreira, no qual o professor começa a construir sua identidade profissional e a se reconhecer e ser reconhecido como docente, ou seja:

trata-se, a um tempo, de uma escolha subjectiva (comprometer-se definitivamente) e de um acto administrativo (a nomeação oficial). Num dado momento, as pessoas ‘passam a ser’ professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, por um período de 8 a 10 anos, no mínimo (Huberman (1999 p. 40).

Essa passagem indica que a consolidação do ser professor ocorre gradativamente, por meio da experiência e das práticas educativas. Os primeiros momentos em sala de aula representam uma fase de grande aprendizado e adaptação para o professor iniciante. É nesse período que a teoria aprendida na formação acadêmica começa a se confrontar com a realidade escolar, exigindo do docente sensibilidade, flexibilidade e capacidade de mediação. Tanto a Professora “A” quanto a Professora “B” destacam que o início foi um momento de descobertas, marcado por desafios, mas também por experiências que contribuíram para a construção de suas identidades profissionais.

A participante “A” enfatiza que a relação com os alunos foi seu principal ponto de atenção nos primeiros dias de trabalho. Segundo ela, *“a forma de acolher, de dar oportunidade da criança te abraçar, conta muito”*. Durante a observação, foi possível perceber esse vínculo de forma concreta, mesmo em momentos que não eram os tempos da prática da professora, as crianças se aproximavam para abraçá-la, conversar, demonstrando afeto e confiança. Esse entendimento dialoga com Santos et al. (2022, p. 2), para quem: *“a relação professor-aluno é essencial em sala de aula [...]. Se a relação entre ambos for positiva, a probabilidade de um maior aprendizado aumenta, e vice-versa”*. Sua fala revela a compreensão de que o vínculo afetivo é um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem, especialmente nos Anos Iniciais.

Mesmo tendo recebido advertências negativas sobre o comportamento da turma que assumiria, a docente “A” optou por construir uma relação baseada em acolhimento e atividades dinâmicas, o que contribuiu para uma convivência mais harmoniosa e participativa. Para ela, o modo como o professor se posiciona diante da turma influencia diretamente o comportamento das crianças: *“vai muito do professor, porque se tu fica pegando no pé daquele aluno, ele acaba pegando no teu pé também. Então, a gente tem que evitar conflitos com os alunos. Tem que saber construir uma relação.”* Essa perspectiva reforça a importância de uma postura na qual o professor busca primeiro conhecer o aluno para depois interpretar seus comportamentos e

necessidades. Ao evitar julgamentos precipitados e priorizar a compreensão das singularidades de cada aluno, o docente consegue estabelecer relações mais respeitosas e produtivas.

A docente “B” relata que o maior desafio foi lidar com alunos que ainda não dominavam a leitura e a escrita, o que exigiu dela repensar suas metodologias e estratégias didáticas. Ela explica: *“havia alguns alunos que não dominavam a fluência leitora nem a escrita. E isso foi um desafio e tanto, me fez refletir muito sobre a prática pedagógica e as metodologias que seriam utilizadas para alcançar um resultado positivo em um período de tempo muito curto, sendo a maioria silábico alfabético.”* Esse relato mostra a necessidade de o professor iniciante articular teoria e prática de forma constante, buscando alternativas para atender às diferentes necessidades dos alunos. Diante disso, Freire (1987) destaca que alfabetizar não se limita ao domínio mecânico das palavras, mas envolve a capacidade de compreender o mundo e relacionar linguagem e realidade. Assim, os desafios vividos pela professora B mostram que alfabetizar demanda refletir bastante na prática, intencionalidade e práticas que considerem a realidade dos alunos.

Ela, menciona também que sua relação com os alunos foi marcada pela empatia e pelo diálogo, relata que *“criamos um laço de muito afeto e significado. Conversávamos bastante sobre eles, sobre a família, sobre mim e nossas expectativas para o futuro”*. Esses registros coloca à tona que a professora desde o início, buscou compreender as especificidades de cada criança por meio de uma avaliação diagnóstica, o que permitiu traçar estratégias mais adequadas às necessidades da turma. Essa postura demonstra sensibilidade e vendo de fato o compromisso com uma prática centrada no aluno e em sua realidade.

Essa postura revela não apenas sensibilidade, mas uma compreensão crítica de que o processo educativo não pode se desvincular da realidade concreta do aluno. Garcia e Junior (2016, p. 6) apontam que *“é necessário conhecer a realidade dos alunos, ouvi-los, conhecer e respeitar seus conhecimentos. Estas evidências tornam-se premissas para a efetivação de uma prática educativa que almeja uma aprendizagem significativa”*. Essa postura é de uma prática que não se limita à aplicação de métodos, mas busca compreender a realidade concreta dos alunos para orientar o processo de ensino. Ao conhecer a vivência, os saberes prévios e as condições sociais das crianças, a professora fundamenta escolhas metodológicas mais coerentes. Desse modo, o planejamento passa a dialogar diretamente com o contexto dos estudantes, favorecendo aprendizagens mais significativas.

Nesse contexto, é possível compreender que o ingresso na docência é atravessado por situações que demandam constantes tomadas de decisão e capacidade de interpretar ambientes complexos. Como afirma García (1999, p. 39), *“os professores, portanto, funcionam em situações únicas e o seu trabalho é incerto e ambíguo.”*

Essa perspectiva permite compreender que, assim como o autor descreve, as professoras participantes também vivenciaram desafios não previstos na formação inicial, os quais solicitaram uma atenção cuidadosa ao cotidiano, flexibilidade e disposição para se ajustar ao inesperado. A incerteza e a ambiguidade, longe de serem apenas obstáculos, tornam-se elementos constitutivos do desenvolvimento profissional nesse primeiro momento.

Compreender o início da docência também implica reconhecer que esse período é marcado pela construção gradual da identidade profissional. García (1999) destaca que, nos primeiros anos de atuação, os professores ainda estão em processo de afirmar quem são enquanto profissionais, buscando conciliar suas expectativas com as exigências reais do trabalho, esse movimento envolve não apenas aprender a gerir a sala de aula, mas também compreender o próprio papel na escola, encontrar segurança nas decisões e elaborar modos de ser e agir como professor. Trata-se de um momento em que a identidade docente vai se configurando na interação entre formação inicial, vivências cotidianas, relações estabelecidas e desafios enfrentados, revelando que tornar-se professor é um processo contínuo, construído dia após dia.

Assim, é possível entender que o início da profissão docente não se resume a um período de adaptação técnica, mas envolve também um intenso processo de acolhimento, reconhecimento do contexto escolar e construção de segurança emocional. Nesse momento, o professor se depara com uma realidade muitas vezes distante do que imaginava durante a formação, enfrentando desafios que exigem sensibilidade, autonomia e constante aprendizagem. As experiências das professoras analisadas mostram que essa fase inicial é marcada tanto por incertezas quanto por descobertas, e que o vínculo com alunos e colegas se torna essencial para sustentar o trabalho.

#### **4 SABERES DOCENTES NOS ANOS INICIAIS: A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR**

O processo de constituição do ser professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é marcado por múltiplas dimensões que ultrapassam o domínio dos conteúdos curriculares. Envolve afetividade, gestão de sala, diálogo com a comunidade escolar, mediação de conflitos, construção da identidade profissional e articulação entre teoria e prática. Assim, compreender os saberes docentes neste percurso significa reconhecer que eles não são adquiridos de modo linear, mas constituídos no movimento cotidiano de ensinar e aprender, na relação com os alunos, com os colegas e com a instituição escolar.

Conforme Pimenta (1999), o trabalho docente se constitui a partir de três saberes que se complementam e orientam a ação pedagógica, conhecidos como saberes da docência. O primeiro é o saber da experiência, que se constrói no cotidiano escolar, nas relações com os alunos e nas situações vividas em sala. O segundo diz respeito ao conhecimento dos conteúdos, ou seja, ao domínio do que se ensina. E o terceiro envolve os saberes pedagógicos, que correspondem às teorias, métodos e estratégias que orientam o processo de ensino e aprendizagem.

A partir da perspectiva apresentada por Pimenta (1999), percebe-se que os saberes docentes não se limitam ao acúmulo de conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação inicial, mas ganham forma no entrelaçamento entre teoria e prática. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse entrelaçamento se torna ainda mais evidente, pois o professor precisa transformar conteúdos abstratos em experiências significativas para crianças em processo de ensino aprendizagem. Assim, o saber da experiência, que emerge das vivências cotidianas e das situações concretas enfrentadas em sala de aula, passa a orientar grande parte das decisões pedagógicas, ajudando o docente a reconhecer o ritmo da turma, interpretar comportamentos e adaptar estratégias conforme as necessidades reais dos alunos.

Nesse processo, os saberes da docência se revelam como um eixo organizador da prática, pois fornecem ao professor instrumentos teóricos, metodológicos e didáticos que sustentam suas escolhas e favorecem uma atuação intencional. Esses saberes, entretanto, não são aplicados de maneira automática: eles são reinterpretados, modificados e reconstruídos no contato com a realidade escolar. Assim, o processo formativo deixa de ser uma aprendizagem exclusivamente acadêmica e se transforma numa experiência que exige reflexão.

Contribuindo para essa discussão, Tardif (2014) afirma que os saberes docentes constituem um conjunto plural, formado por diferentes origens e naturezas, como saberes da

formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Segundo o autor, esses saberes não são produzidos diretamente pelos professores, mas apropriados ao longo da trajetória formativa e colocados em prática na sala de aula. Tardif (2014) ressalta que a docência se define em relação aos saberes, mas não se caracteriza, historicamente, como um campo que produz conhecimento legitimado socialmente. Assim, o professor atua como aquele que mobiliza, ressignifica e integra saberes diversos, construindo um repertório próprio que orienta sua prática e dá sentido à sua identidade profissional.

Nesse sentido, os saberes experienciais ocupam um lugar central na constituição do ser professor, especialmente nos anos iniciais. Eles são resultado de tentativas, erros, descobertas e observações construídas no cotidiano escolar. Tardif (2014) destaca que esses saberes se consolidam como um "amalgama" que une o que foi aprendido na formação inicial, o que é exigido pelas orientações curriculares e o que é vivido diariamente com os alunos. Essa mistura, embora nem sempre completamente coerente, é o que sustenta a prática e permite ao professor enfrentar situações que não estavam previstas nos manuais pedagógicos. Assim, a docência se caracteriza por uma aprendizagem contínua, marcada pela imprevisibilidade, pela necessidade de adaptação e pela constante reconstrução da prática.

Diante dessas reflexões, é possível compreender que os saberes docentes nos anos iniciais se constroem de maneira ampla e complexa. Eles não surgem prontos, vão sendo formados nas experiências vividas em sala de aula, no estudo constante e no diálogo com o contexto escolar. Assim, ser professor não depende apenas de dominar conteúdos, mas de aprender a lidar com pessoas, situações inesperadas e diferentes realidades que desafiam o cotidiano da escola.

Dessa forma, os saberes docentes dos anos iniciais são construídos na ação, nas interações e na reflexão permanente. O percurso das Professoras A e B mostra, apesar dos desafios, é por meio do diálogo, da colaboração e do apoio mútuo que o professor iniciante encontra sentido, segurança e motivação para permanecer na profissão e fortalecer sua identidade docente, conforme descrito nas linhas a seguir com a análise empírica-teórica.

#### 4.1 Narrativas de Professores Iniciantes: o cotidiano escolar nos Anos Iniciais

O cotidiano de sala de aula nos anos iniciais revela a complexidade da prática docente, especialmente entre professores iniciantes que ainda estão construindo seus modos de ensinar. As narrativas das professoras entrevistadas mostram que a rotina escolar envolve desafios, tomadas de decisão constantes e a necessidade de desenvolver metodologias que garantam a

participação e o desenvolvimento dos alunos. Como afirma Nóvoa (2022, p.), “o período de transição entre a formação e a profissão é fundamental no modo como nos tornamos professores, no modo como vamos viver a nossa vida no ensino.” Dessa forma, compreender como esses profissionais percebem e vivenciam o dia a dia permite identificar os aspectos essenciais que marcam a prática docente nos primeiros anos da carreira.

No que diz respeito à percepção sobre o cotidiano escolar, ao entrevistar a participante “A”, ela destaca que a sala de aula é um espaço vivo, marcado por interações intensas e pela necessidade de constante mediação. Segundo ela: *“é bom, eles são participativos. Trabalho muita disciplina com eles, por eles acharem que a educação física é só brincar”*. Durante a observação, alguns alunos apresentaram agitação e dispersão durante a fase teórica da aula. Diante disso, a professora interveio com firmeza, orientando que, caso o comportamento permanecesse inadequado, a turma não seguiria para a aula prática. Após essa intervenção, houve redução na agitação, permitindo a continuidade da atividade.

Esse registro mostra que a professora mobiliza estratégias de gestão da sala de aula, negociando regras e limites no cotidiano escolar. Nesse sentido, Jorge e Pereira (2025, p. 3754) ressaltam que *“é importante que o professor respeite o aluno para que a relação seja afável, capaz de proporcionar um aprendizado satisfatório. Na gestão da sala de aulas, o equilíbrio no comportamento do professor para com os alunos é necessário”*. Além disso, a postura da docente revela uma reflexão crítica sobre suas concepções pedagógicas, reforçando a defesa de uma disciplina que se constrói a partir do respeito, da responsabilidade e de falas firmes, como forma de manter a organização e favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

Essa perspectiva também aparece quando ela relata conflitos com outros professores que utilizam a disciplina de forma punitiva: *“eu não gosto quando outros professores usam isso com eles, ao ameaçar com a disciplina de educação física. Já tive várias intrigas com professores, porque não apoio isso.”* Sua postura evidencia uma reflexão crítica sobre esse tipo de atitude e reforça a defesa de uma disciplina que promove responsabilidade a forma de corrigir os alunos.

A Professora “B” apresenta uma rotina distinta, ela afirma: *“gestão de sala equilibrada. Momento da oração inicial já é rotina frequente. Momento de leitura de textos com alguns alunos para desenvolver a leitura. A comunicação também é importante e durante as aulas os alunos comunicam quando há necessidade.”* Sua fala revela uma prática estruturada, em que a previsibilidade das ações ajuda a organizar tanto o comportamento quanto o foco dos alunos. Reis e Lima (2011, p. 1) destacam que *“a organização da rotina escolar é uma etapa de grande necessidade por se tratar da melhor maneira de aproveitar o tempo e o conteúdo a ser trabalhado*

e é de uma importância quando se trata dos anos iniciais”. A fala da professora, mostra que essa organização contribui para o desenvolvimento de práticas mais intencionais, permitindo que o professor acompanhe as necessidades da turma e mantenha um ambiente mais organizado, um cotidiano voltado para rotinas com comunicação e desenvolvimento da leitura, o que segundo a professora é a dificuldade maior.

Na observação, pôde-se perceber a professora colocando em prática estratégias voltadas para o desenvolvimento da leitura e interpretação, o que é o principal desafio com os alunos. Ela iniciou o momento de leitura organizando um tapete na parte da sala destinada à leitura, escolheu um livro e leu com as crianças. Durante a leitura, fazia pausas para apontar elementos importantes do texto, explicar situações e indagar as crianças, questionando-a para que interpretassem a história e refletissem sobre o conteúdo, quando questionada sobre a frequência dessas atividades, relatou que realizava esse tipo de prática na maioria dos dias.

Sobre as estratégias utilizadas para facilitar a aprendizagem, a professora “A” enfatiza a importância de tornar os alunos protagonistas do processo. Ela afirma: *“tento criar uma rotina com eles, fazendo com que eles sejam mais protagonistas. Por exemplo: ‘hoje, tu que vai fazer o alongamento’, ‘você vai dividir para queimada’. Tudo isso inclui o aluno e faz com que ele se sinta protagonista. Com esses que têm mais resistências a não participar eu sempre coloco eles para fazer alguma coisa, para tentar incluir.”* Seu cotidiano, portanto, é marcado pela busca de participação, pelo cuidado com as relações e pela gestão de participação da turma. Esse cuidado se refletiu nas aulas observadas, no início da aula de educação física, os alunos menos participativos recebiam funções específicas, como liderar o momento de alongamento ou ajudar a organizar os materiais que eram utilizados durante a aula.

Dessa forma, a professora promove a participação de todos, e aqueles que normalmente não gostam de se envolver acabam participando sem perceber. Alguns, inclusive, se empenham em melhorar suas atitudes, assumindo funções de liderança ou outras responsabilidades na atividade. A docente demonstra compreender que, quanto mais a criança participa da organização da aula, mais envolvida ela se torna no processo de aprendizagem. Essa postura é que de acordo Volkweiss et. al (2019, p.5):

a escola é o espaço de procura e experimentação em que o jovem vai exercitar sua autonomia, ainda que relativa, em relação ao mundo adulto. Portanto, educar de forma que o estudante seja protagonista de sua aprendizagem é criar espaços para que ele possa empreender, nele próprio, a construção de seu ser.

Assim, a prática da professora revela não apenas uma escolha metodológica de forma aleatória, mas um compromisso com a formação integral do aluno, abrindo caminhos para que

eles desenvolvam autonomia, o que é essencial para que cresçam sujeitos independentes e conscientes de seus próprios atos. A professora “B”, por outro lado, articula estratégias que combinam diálogo, conexão com a realidade e uso de diferentes recursos. Ela relata que *“as estratégias que utilizo são bem práticas. Utilizo o diálogo sobre o conteúdo a ser estudado, sempre levando em consideração as experiências do cotidiano dos alunos. Gosto de utilizar imagens relacionadas ao conteúdo e, quando necessário, utilizo vídeos. Não com frequência, mas confecciono materiais lúdicos, como jogos e brincadeiras.”* Essa narrativa, está de acordo com as percepções realizadas durante a aula de matemática observada, voltada para medidas e comprimentos, na qual a professora iniciou perguntando aos alunos quais instrumentos de medição eles conheciam. Em seguida, apresentou uma trena, explicando que é um instrumento utilizado principalmente por carpinteiros, profissão de alguns pais dos alunos.

Os estudantes também citaram outros objetos, como régua e fita métrica, estabelecendo uma conexão direta entre o conteúdo e suas experiências cotidianas. Observa-se que sua prática está pautada na diversificação dos recursos didáticos e na aproximação entre conhecimento escolar e experiência de vida, o que contribui para aprendizagens mais significativas. Feijó e Delizoicov (2016, p.600), para quem *“os conhecimentos prévios advêm das relações que o sujeito estabelece ao longo da vida, de acordo com o seu meio social e cultural. Esses conhecimentos são constituídos por influência familiar, religiosa, política, econômica e intelectual.”* Dessa forma, fica evidente que a professora considera o repertório dos alunos como ponto de partida para ensinar, reconhecendo que a aprendizagem se fortalece quando o conteúdo escolar dialoga com as vivências que cada criança traz consigo, o que é essencial para que o aluno consiga de fato dar significado ao que está aprendendo.

Quanto ao aprendizado se desenvolve da prática, ambas as docentes reconhecem que *“aprender ensinando”* é um movimento constante. A professora “A” afirma que: *“cada um traz uma coisa de casa, tem suas vivências. Eles sabem; no interior eles sabiam pescar. Então a criança com certeza sabe alguma coisa e traz consigo e eu acabo aprendendo”*. Sua fala demonstra a valorização dos saberes prévios dos alunos, rompendo com uma visão de ensino único. A resposta da Professora “B” descreve que: *“antes de aplicar o conteúdo, eu busco novas fontes de conhecimento. Pesquiso bastante sobre o conteúdo, sobre quais atividades vou executar para que haja uma melhor aprendizagem. Nesse momento eu aprendo bastante, porque estou me preparando com dedicação. Outro momento em que aprendo é na hora da explicação, porque ali, quando estou explicando, eles falam espontaneamente sobre o conteúdo. Essa troca é muito enriquecedora”*. A docente afirma que o diálogo e as perguntas dos alunos se tornam elementos formativos para ela, reafirmando a concepção freireana de que

ensinar exige disponibilidade para aprender. Nesse sentido, Freire e Horton (2003, p. 47) afirma que:

o educando precisa assumir-se como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer o que quer conhecer em relação com o outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador, e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior o de conhecer, que implica re-conhecer.

Essa perspectiva contribui para compreender que a prática docente não se reduz à simples transmissão de conteúdos, ao contrário, fundamenta-se em um movimento dialógico no qual professor e aluno se transformam no processo. Trata-se de uma relação em que ambos são sujeitos ativos, construindo sentidos, produzindo conhecimento e reconhecendo como participantes do ato educativo.

Em relação aos saberes necessários para lidar com as situações cotidianas, a professora “A” menciona: “acolhimento, comunicação e planejamento.” Ela relata ter aprendido, na escola particular, a importância do acolhimento, principalmente com crianças rotuladas como “difíceis”. Ela ainda, diz que: *“a criança que é mais ‘devagar’ geralmente é excluída. E o que acontece? A criança só vai piorando. Então tento acolher e usar ela durante a aula, dar um papel para ela se sentir importante”*. Sua colocação reflete a consciência sobre os impactos da exclusão e a importância de construir práticas que dê lugar a criança na turma.

Já a Professora “B” enfatiza o conhecimento profundo da realidade dos alunos: *“Conhecer a realidade do aluno, dentro e fora da sala. Às vezes o pai é analfabeto e surge uma dificuldade grande. Mas quando conseguimos detectar as causas, buscamos a melhor forma de solucionar essas dificuldades”*. A fala revela que compreender o contexto familiar é parte fundamental da prática docente. Como destaca Escaraboto (2007, p.135): “conhecer o aluno aproxima e transforma relações práticas e cotidianas em relações afetivas. Exercitar tal proposta exige que o professor tenha muito bem construído o conceito de quem é esse aluno”. Essa perspectiva reforça que o olhar atento às vivências, às vulnerabilidades e às potencialidades das crianças amplia a capacidade do professor de intervir de forma sensível, planejada e significativa no processo educativo.

Ao serem questionadas sobre o equilíbrio entre teoria e prática, ambas afirmam que conseguem articular os dois aspectos, embora reconheçam desafios. A Professora “A” destaca que *“a faculdade não ensina tudo, nós professores temos que estar em busca constante de conhecimento”*, enquanto a Professora “B”, declara que *“busco traduzir o conhecimento adquirido de maneira equilibrada, sempre com a preocupação de contribuir positivamente*

*para a aprendizagem dos meus alunos.*” As falas demonstram que a articulação entre teoria e prática não é um ponto de chegada, mas um processo contínuo que se constrói conforme a experiência se acumula.

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2019, p. 10) alertam que “a docência é reduzida a habilidades instrumentais e a saberes práticos, sem teoria, quando o professor apenas reproduz modelos e executa práticas já consolidadas.” A reflexão das docentes, portanto, evidencia a busca por evitar essa redução, assumindo a formação como um movimento permanente de estudo, reflexão e ressignificação da prática.

#### 4.2 O diálogo como contribuição para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes

O início da docência é um momento que vai muito além do domínio de conteúdos e metodologias. É uma etapa marcada, sobretudo, pelas relações humanas que o professor estabelece com os alunos, os colegas e a equipe gestora, as quais exercem influência direta em sua permanência e desenvolvimento profissional. As falas das Professoras A e B, mencionam que as relações interpessoais o apoio recebido foram fundamentais para o fortalecimento de suas práticas e para a superação das dificuldades encontradas.

A Professora “A” compartilha que, ao iniciar sua trajetória, recebeu apoio de colegas e do gestor escolar, o que foi essencial para que permanecesse no cargo, especialmente diante das dificuldades encontradas na zona rural. Ela relata: *“eu tive muito apoio, principalmente de duas pessoas, que marcaram muito tanto minha vida pessoal quanto profissional. E hoje eu agradeço a Deus por ter iniciado naquele lugar. [...] Meu primeiro dia foi horrível, já foi embora a energia e eu nunca tinha ido para o interior. Eu chorei muito na primeira noite. Ai, no outro dia, falei para o gestor que queria ir embora. Ele conversou muito comigo, me orientou e falou para eu dar uma oportunidade e ficar uma semana, para tentar me adaptar. O professor de matemática também me ajudou bastante. Digo que fui muito abençoada nesse início de carreira”*. Como afirma García (1999), o acompanhamento no início da carreira seja por meio de um colega mais experiente, ou através de práticas de orientação se torna uma força essencial para que o professor consiga organizar suas ações e compreender, aos poucos, os caminhos possíveis dentro da profissão. Essa rede de apoio é, muitas vezes, o fio que impede que o início se torne insuportável e até mesmo ajude o docente a não desistir da profissão.

A Professora “B” também destaca a importância do suporte recebido no início da carreira, afirmando que *“sim, com certeza. Os colegas professores compartilhavam dicas de como*

*tornar a gestão da sala equilibrada com diferentes perfis de alunos, de ajuda pedagógica e referente às normas exigidas pela instituição de ensino. Ou seja, a equipe escolar foi importante na minha adaptação inicial, através da atenção e do suporte disponibilizado.*” García (1999) lembra que o desenvolvimento do professor é um processo contínuo, alimentado pela colaboração, pela escuta e pelo apoio que circula dentro da escola. Para o autor, essas interações funcionam como um coaching natural, que se constrói no cotidiano, sem rigidez, mas com uma influência que pode amadurecer e fortalecer o professor.

As duas falas revelam que o diálogo com a equipe escolar é um elemento estruturante na inserção profissional de docentes iniciantes. Enquanto a Professora “A” enfrenta o impacto emocional e as condições desafiadoras da zona rural, a Professora “B” destaca a importância das orientações práticas, das trocas e da colaboração cotidiana entre colegas. Essas experiências dialogam com o que Huberman (1999, p. 38) descreve como fase de “sobrevivência”, marcada pelo “choque do real”, quando o professor se depara com a complexidade da profissão, com a distância entre seus ideais e o cotidiano da sala de aula. O autor aponta que esse momento envolve “tatear constantemente, lidar com a fragmentação do trabalho e enfrentar dificuldades com alunos e materiais didáticos”. Ao observar as narrativas das Professoras “A” e “B”, percebe-se exatamente esse movimento inicial, um período intenso e desafiador, em que o apoio emocional, a escuta e o diálogo com outros profissionais tornam-se indispensáveis para que o docente permaneça e se fortaleça na profissão.

A participante “A” menciona que *“eu tive apoio da gestão quando comecei dar aula, quando comecei na particular já não tive tanto ”*. Enquanto a docente “B” reconhece que contou com apoio da gestão e dos colegas: *“Eu tive muito apoio e orientação, tanto dos colegas de trabalho quanto da gestão da escola. O processo de adaptação com esses profissionais foi algo natural. [...] Sempre estive bem familiarizada com todos que compõem a equipe escolar.”* Aqui, observamos duas experiências que mostram como a postura da gestão influencia diretamente a relação emocional e o sentimento de pertencimento do professor.

Esse acolhimento evidencia uma prática de gestão participativa, que se caracteriza pelo envolvimento ativo da equipe escolar no desenvolvimento dos docentes iniciantes. Nesse sentido, Luck (2009, p. 69) aponta que uma gestão democrática se estabelece quando o gestor *“demonstra interesse genuíno pela atuação dos professores, dos funcionários e dos alunos da escola, orientando o seu trabalho em equipe, incentivando o compartilhamento de experiências e agregando resultados coletivos”*. Esse movimento de participação reforça que o desenvolvimento profissional não ocorre de forma isolada, mas é construído nas interações e

no apoio institucional que possibilitam ao professor iniciante enfrentar os desafios do cotidiano escolar com maior segurança.

O momento de compartilhar experiências entre professores é um elemento importante para o desenvolvimento profissional, especialmente nos primeiros anos da carreira, quando o docente ainda busca segurança e referências nas práticas dos colegas. A Professora “A” reforça essa dimensão ao afirmar: *“eu costumava antes compartilhar com quem me identificava mais, mas agora não tanto. Foi mais no início, com quem me sentia à vontade. Hoje prefiro mais ouvir.”* Essa mudança revela um processo de transformação interna que acompanha o amadurecimento profissional, indicando a passagem inicial para uma postura mais reflexiva e autônoma.

A própria Professora “A” explicou que passou a compartilhar menos porque já vivenciou situações em que suas falas foram interpretadas de maneira equivocada. Esse tipo de experiência negativa faz com que muitos professores se recolham, não por falta de vontade de trocar saberes, mas por receio de julgamentos, distorções ou conflitos. Assim, a socialização docente não depende apenas da iniciativa individual, mas também do clima escolar, quando há confiança, apoio e abertura, a troca acontece com mais naturalidade, quando há ruídos nas relações, ela tende a diminuir.

Em contraste, a Professora “B” apresenta uma vivência marcada por relações profissionais positivas e pela constante troca de saberes com a equipe escolar. Ela destaca que mantém uma boa relação com os colegas e que compartilha suas experiências, escuta sugestões e também busca ajuda quando necessário, reconhecendo o valor desse diálogo para aperfeiçoar sua prática. Sua percepção demonstra que, quando o ambiente institucional é acolhedor e há essa parceria, o professor se sente mais seguro para se expressar, trocar e construir aprendizagens significativas em conjunto.

Essa diferença entre as duas docentes reforça que, embora a trajetória profissional seja vivida individualmente, ela só se fortalece plenamente quando existe um coletivo que sustenta a troca, o diálogo e a colaboração. Como afirma Nóvoa (2022, p. 86): *“sem um reforço do papel dos professores na formação dos seus futuros colegas, sem a criação de vínculos [...] ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes.”* A ideia do autor mostra que o desenvolvimento docente é essencialmente coletivo, dependente das relações profissionais que se estabelecem ao longo da carreira.

Ao serem questionadas sobre o significado de “ser professora” após vivenciarem o início da carreira, as docentes apresentam reflexões que dialogam com seus percursos e com os desafios cotidianos da profissão. A Professora “A” destaca a complexidade do trabalho docente

e a falta de valorização social, afirmando: *“ser professor é algo valioso. As pessoas não valorizam porque não têm a experiência de estar em uma sala de aula. Eu queria que todos tivessem essa oportunidade para saber o quanto é difícil. Ser professor hoje vai além daquilo que aprendi; além de compartilhar o conhecimento, é ser cabeleireira, dar carinho... é de tudo um pouco.”* Sua colocação revela o sentimento de que, na prática, o docente assume papéis múltiplos e imprevisíveis, que ultrapassam em muito as funções previstas no trabalho formal de sala de aula, exigindo do professor disposição, flexibilidade, empatia, sensibilidade e capacidade de responder a necessidades que surgem no cotidiano escolar.

A Professora “B” apresenta uma visão que reforça o caráter social e formativo da docência. Para ela, *“ser professora é uma missão diária realizada com oferta diante de alunos com realidades diferentes, econômica, social e cultural, com o objetivo de contribuir não somente no processo de ensino e aprendizagem, mas também em deixar um legado, inspirando novas profissões futuras.”* Sua percepção evidencia o compromisso transformador que permeia a prática docente, na medida em que o professor não atua apenas para passar conteúdos, mas na formação de sujeitos, na ampliação de horizontes e na construção de possibilidades para o futuro de seus alunos.

As duas falas, embora partam de experiências distintas, convergem ao revelar que o significado de ser professora se constrói na prática cotidiana, nas relações estabelecidas e nos desafios enfrentados. Nesse sentido, Nóvoa (2021, p. 89-90) afirma *“ser professor não é entrar numa profissão técnica ou mecânica, é construir um caminho que junta aquilo que somos como pessoas e aquilo que seremos como profissionais [...] Nós somos como ensinamos e ensinamos aquilo que somos”*. A reflexão do autor sintetiza o que se ouviu nas falas das professoras, reforçando que a docência é atravessa várias dimensões que moldam o ser e o fazer docente ao longo da carreira.

Reunindo as falas das duas docentes, percebe-se que o diálogo seja com colegas, gestores ou estudantes, constitui a base das aprendizagens profissionais mais relevantes no início da carreira. O apoio emocional, a escuta e o compartilhamento de vivências funcionam como pilares que sustentam o professor iniciante diante das incertezas do cotidiano escolar. Em suas narrativas, o diálogo aparece não apenas como forma de comunicação, mas como prática formativa que favorece o sentimento de pertencimento, reduz tensões e incentiva a construção coletiva do trabalho.

As experiências analisadas evidenciam, ainda, que a docência não se desenvolve de modo isolado, o início da carreira é um percurso profundamente de relações, marcado pela colaboração, pela troca e pela construção conjunta. A trajetória das Professoras A e B demonstra

que, apesar dos desafios enfrentados, são as relações humanas e o diálogo constante que oferecem segurança para que o professor iniciante permaneça e se fortaleça na profissão.

## 5 PROCESSOS FINAIS

Diante das reflexões construídas ao longo desta pesquisa, tornou-se possível compreender com maior profundidade como o início da docência é vivido por professoras iniciantes e como se configura a passagem da formação inicial para a prática docente. O estudo mostrou que esse momento não se limita à aplicação de conteúdo ou técnicas aprendidas na graduação, ele é atravessado por desafios emocionais, organizacionais e relacionais que influenciam diretamente a construção da identidade profissional.

As narrativas das docentes que atuam no interior do Amazonas revelaram que os primeiros passos na carreira são marcados por inseguranças, descobertas e pela necessidade constante de adaptação. Dificuldades relacionadas à gestão da sala, ao planejamento e à relação com as famílias apareceram como parte estruturante dessa fase inicial, indicando que o cotidiano escolar apresenta demandas que nem sempre dialogam de maneira plena com o que foi vivenciado na formação inicial.

Ao mesmo tempo, o estudo mostrou que a docência se fortalece no encontro com o outro. O apoio de colegas experientes, o diálogo no ambiente escolar e a presença de uma gestão acolhedora surgem como elementos essenciais para a permanência do professor iniciante. Essas relações contribuem para a construção de segurança, para o desenvolvimento de novas estratégias e para a compreensão dos desafios cotidianos com mais maturidade, assim, a prática docente se consolida como um exercício coletivo, tecido na convivência e na troca de saberes.

Outro ponto que emergiu no decorrer da pesquisa, diz respeito à importância do contexto sociocultural no qual a escola está inserida. As professoras destacaram que conhecer a comunidade, compreender as condições de vida das famílias e reconhecer as especificidades regionais são aspectos indispensáveis para o planejamento de práticas mais significativas. Esse entendimento reforça que a docência não se realiza de forma genérica, mas se constrói a partir das realidades concretas que atravessam o processo educativo.

A partir dessas reflexões, é possível perceber que o início da carreira docente é um período de intensa formação, no qual o professor reelabora sua prática, reconhece suas fragilidades, descobre novas possibilidades e atribui novos sentidos ao seu papel social. Esse percurso exige que as instituições formadoras ampliem o diálogo entre teoria e prática, oferecendo experiências mais próximas da realidade escolar.

Assim, este trabalho não apenas alcança sua proposta da compreensão da docência em início de carreira, como também contribui para ampliar o olhar sobre os caminhos percorridos pelos professores que estão ingressando na profissão, pelos acadêmicos e por todos aqueles que

se interessam pelo tema. Ao dar visibilidade as vozes das professoras iniciantes, reforça-se a importância de ouvir quem está na base do processo educativo, reconhecendo que o fortalecimento da educação passa necessariamente, pelo fortalecimento da formação e das condições de trabalho dos profissionais que a constroem diariamente. Que esta pesquisa inspire novas discussões e fortaleça a compreensão de que apoiar o professor iniciante é um compromisso fundamental para a construção de uma educação mais humana e comprometida com a realidade das escolas. As narrativas aqui apresentadas reafirmam que compreender o professor iniciante é compreender a escola, suas contradições, seus desafios e suas potencialidades.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B.; PASSEGGI, M. As narrativas de formação, a teoria do professor reflexivo e a autorregulação da aprendizagem: uma possível aproximação. In: SIMÃO, V.; FRISON; ABRAHÃO. **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 53-71.
- ANJOS, D. P. dos .; NOGUEIRA, G. M.; MERTZANI, M. O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um levantamento de pesquisas de 2008 a 2018. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 17, n. 42, p. 222–242, 2022. DOI: 10.48075/educare.v17i42.25620. Disponível em: <https://erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/25620>. Acesso em: 28 nov. 2025.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Art. 28. **Jusbrasil**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11691706/artigo-28-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em: 08 set. 2025.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Art. 62. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CANDAU, Maria Vera (org). **Rumo a uma nova didática**. 8 ed. Vozes, 1996.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2ª edição rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- DELORY, M. C. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; PASSEGGI, M. (org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 71-93.
- DUTRA, E. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 371-378, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a18v07n2.pdf>. Acesso em: 20 set. 2025.
- ESCARABOTO, Kellen M. Sobre a importância de conhecer e ensinar. **Psicologia USP**, v. 18, p. 133-146, 2007.
- FEIJÓ, Natanael; DELIZOICOV, Nadir Castilho. Professores da educação básica: Conhecimento prévio e problematização. **Retratos da escola**, v. 10, n. 19, p. 597-610, 2016.

FERREIRA, Andreia Dias Pires et al. Professores iniciantes: desafios e permanência. [s.l.]: [s.n.], [s.d.]. Fonte: **UNISAL**. Disponível em: <https://share.google/qXzSKIVk4XWF9GqfR>. Acesso em: 05 nov. 2025.

FUNDAÇÃO AMAZÔNIA SUSTENTÁVEL (FAS). **Formação de professores na Amazônia rural**: a experiência do Projeto Amazonas Sustentável. Manaus: FAS, 2021.

FREIRE, P. & HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática educação**. São Paulo: Paz e Terra, 1997a.

FREITAS, Maria Auxiliadora G. de; FREITAS, Maria do Socorro G. **A educação do campo no contexto ribeirinho amazônico de Rondônia: percursos de um caminho**. Porto Velho: Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2021.

GARCIA, Alana Carla Munaretto; JUNIOR, Aurélio Bona. Conteúdos escolares e sua relação com o cotidiano e o interesse dos alunos: contribuição pedagógica à docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**, Cadernos PDE. Versão online, 2016.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal, Porto, 1999.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1355-1379, 2010.

GIANCATERINO, Roberto. Escola, Professor, Aluno: **Os participantes do processo educacional**. São Paulo: Madras, 2007.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos** (Coleção pesquisa qualitativa). Porto Alegre: Artmed, 2009.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. *Manual de pesquisa qualitativa*. Belo Horizonte: Centro Universitário UNA, 2014.

GUIMARÃES, Janaina; IOP, Maria Cristina Rigão. **Formação docente: repensar o pensamento**. 2019.

GUIMARÃES, Maria dos Santos; MACIEL, Cilene Maria Lima Antunes. **A afetividade na relação professor-aluno: alicerces para a aprendizagem significativa**. Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, v. 10, n. 10, p. e21101018362-e21101018362, 2021.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1999.

In: ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MEDEIROS, Emerson Augusto de; FORTUNATO, Ivan (Org.). **Nossa Arte é a DOCÊNCIA**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2021. p. 89-91.

JORGE, Modesto Vilembo; PEREIRA, Henriqueta Mutaleno Camenhe. **GESTÃO DA SALA DE AULA, UM DESAFIO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM**. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 5, p. 3752-3760, 2025.

JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos/coordenação Selma Garrido Pimenta).

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre estágio**

supervisionado e a ação docente. 1ª ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. **Conversando sobre metodologia da pesquisa científica** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MUYLAERT, Camila Junqueira et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, p. 184-189, 2014.

NÓVOA, António. Conversas pedagógicas: formar(-se) para a docência nas licenciaturas. In: ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MEDEIROS, Emerson Augusto de; FORTUNATO, Ivan (Org.). **Nossa Arte é a DOCÊNCIA**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2021. p. 89-91.

\_\_\_\_\_. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Colaboração: Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116 p.

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

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda?

**Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1-20, 2019. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kZwPLnkwb7yJS9hJwdFfLDf/>. Acesso em: 15 out. 2025.

REIS, Mara Cristina et al. A implantação da rotina didática no primeiro ano do ensino fundamental. Anais do XV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica. Universidade do Vale da Paraíba, 2011.

SANTOS, Crisna Pereira dos et al. A importância da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 8., 2022. **Anais** [...]. Realize Editora, 2022. Disponível em:  
<https://share.google/QQMvMec0RYqRaFY1r>. Acesso em: 6 out. 2025.

SANTOS, Marcos Pereira dos; LEAL, Ideilton Alves Freire (org.). Formação de professores e profissão docente no Brasil [livro eletrônico]: aspectos históricos, tendências e inovações. Campina Grande: Editora Amplla, 2022. 501 p.

SILVA, Ana Paula de Paula da et al. A formação de professores – saberes da docência e a identidade do professor. In: SANTOS, Marcos Pereira dos; LEAL, Ideilton Alves Freire (org.). **Formação de professores e profissão docente no Brasil** [livro eletrônico]: aspectos históricos, tendências e inovações. Campina Grande: Editora Amplla, 2022. p. 10-17.

SILVA, M. C. M. O primeiro ano da docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a função docente**. Lisboa: Porto Editora, 1997.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOUZA, M. K. et al.. Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE): fatores que interferem na adesão. **ABCD. Arquivos Brasileiros de Cirurgia Digestiva (São Paulo)**, v. 26, n. 3, p. 200–205, jul. 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. **Anais** .... Fortaleza: UFCE, 1996. (mimeo).

VIEIRA, Alexia Júlia Lima. **Os desafios da profissão docente vivenciados por professores/as com diferentes tempos de carreira**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) -Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2019.

VOLKWEISS, Anelise et al. Protagonismo e participação do estudante: desafios e possibilidades. **Educação por escrito**, v. 10, n. 1, p. e29112-e29112, 2019.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A - TERMO DE CONFIABILIDADE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIA-ICET  
 CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

### TERMO DE CONFIABILIDADE

**Título do projeto:** PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO

ENSINO FUNDAMENTAL: Narrativas de Professores Iniciais no interior do Amazonas (AM)

**PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** SILVANIA VICTÓRIA LEAL BATISTA

**Instituição/Departamento:** Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia-ICET da Universidade Federal do Amazonas

**Telefone para Contato:**

**Local da Coleta de Dados:** Colégio Grão Mestre Venancio Igrejas Lopes e a Escola Municipal Antônia Vieira

Os pesquisadores do presente projeto que tem como objetivo geral: compreender os processos constitutivos da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir das narrativas de professores iniciantes com seus percursos formativos e a prática profissional docente.; e como objetivos específicos: analisar os saberes da formação e da profissão de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental; identificar o percurso formativo dos professores iniciantes e seus reflexos na construção dos saberes profissionais; e, descrever as estratégias utilizadas para integrar os conhecimentos teóricos a prática docente.

Nesse sentido, nos comprometemos a preservar a privacidade dos participantes da pesquisa, cujos dados serão coletados através da pesquisa qualitativa com o tema: “PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: NARRATIVAS DE PROFESSORES INICIANTE NO INTERIOR DO AMAZONAS (AM)”.

Utilizaremos como técnicas de produção de dados a observação participante e a entrevista narrativa com professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pertencentes à rede municipal de ensino de Itacoatiara-AM, selecionados para a pesquisa. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas sob sigilo até a execução da pesquisa por um período de 1 meses sob a responsabilidade do Prof. Dr. Tiago Pereiras Gomes. Após este período, os dados serão divulgados.

Itacoatiara, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025.

Prof. Dr. Tiago Pereira Gomes

Orientador

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIA-ICET  
 CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do projeto:** PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO

ENSINO FUNDAMENTAL: Narrativas de Professores Iniciantes no interior do Amazonas (AM)

**PESQUISADOR RESPONSÁVEL: SILVANIA VICTÓRIA LEAL BATISTA**

**Instituição/Departamento:** Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia-ICET da Universidade Federal do Amazonas

**Telefone para Contato:**

**Local da Coleta de Dados:** Colégio Grão Mestre Venancio Igrejas Lopes e a Escola Municipal Antônia Vieira

Prezado (a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa em Educação sobre **PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: NARRATIVAS DE PROFESSORES INICIANTES NO INTERIOR DO AMAZONAS (AM)**. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

A pesquisa será desenvolvida na área da Educação e está vinculada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia. Propomos como objetivo geral: compreender os processos constitutivos da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir das narrativas de professores iniciantes com seus percursos formativos e a prática profissional docente.; e como objetivos específicos: analisar os saberes da formação e da profissão de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental; identificar o percurso formativo dos professores iniciantes e seus reflexos na construção dos saberes profissionais; e, descrever as estratégias utilizadas para integrar os conhecimentos teóricos a prática docente.

A pesquisa será de abordagem qualitativa, assumindo a narrativa como método de pesquisa, por possibilitar a compreensão das experiências e trajetórias formativas de professores iniciantes. Para tanto, serão utilizados como técnicas de produção de dados a

observação participante e a entrevista narrativa com professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Itacoatiara-AM.

A sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder uma entrevista narrativa, na qual você poderá relatar suas experiências, percepções e desafios vivenciados no início da docência, bem como aspectos de sua formação inicial e continuada. Além disso, poderá ocorrer observação participante em seu ambiente de trabalho, com o intuito de compreender aspectos da prática docente e da relação com os saberes profissionais.

A presente pesquisa não trará riscos, prejuízos, desconfortos, lesões, formas de indenização, nem ressarcimento de despesas, e não há benefícios diretos para o participante. É válido ressaltar que as informações fornecidas por você são sigilosas, tendo assim, a sua privacidade garantida. Os interlocutores da pesquisa não serão identificados em nenhum momento sem autorização prévia, mesmo quando os resultados deste pesquisa forem divulgados.

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, \_\_\_\_\_ RG n. \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa intitulada como: **PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: NARRATIVAS DE PROFESSORES INICIANTE NO INTERIOR DO AMAZONAS (AM)**. Como participante da pesquisa. Tive pleno conhecimento das informações que li, descrevendo o estudo citado. Discuti com a Graduanda, Silvania Victória Leal Batista sobre a minha decisão em participar desse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, os prazo para entrega dos materiais para produção de dados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro que a minha participação é isenta de despesas. Concordo, voluntariamente, em participar como participante deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidade ou prejuízos.

Itacoatiara (AM), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025.

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do interlocutor em participar.

**TESTEMUNHAS:**

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste interlocutor da pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Itacoatiara(AM), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025.

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Tiago Pereira Gomes

Pesquisador responsável

**Observações complementares:**

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Escola de Enfermagem de Manaus - Sala 07. Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM. Site: <http://www.cep.ufam.edu.br/cepufam>. Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004 / (92) 9171-2496. E-mail: [cep@ufam.edu.br](mailto:cep@ufam.edu.br) - [cep.ufam@gmail.com](mailto:cep.ufam@gmail.com)

## APÊNDICE C – DECLARAÇÕES DOS PESQUISADORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIA-ICET

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

### DECLARAÇÕES DO(S) PESQUISADOR(ES)

Eu (nós), Tiago Pereira Gomes– Prof. Dr. Orientador e a Graduanda Silvania Victória Leal Batista, pesquisador(es) responsável(is) pela pesquisa intitulada: **PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: NARRATIVAS DE PROFESSORES INICIANTE NO INTERIOR DO AMAZONAS (AM)**. Assumimos o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 196/96, de 10 de Outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 e 340/2004).

- ✚ Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- ✚ Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- ✚ Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade do Prof. Dr. Tiago Pereira Gomes da área de Educação do ICET/UFAM que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- ✚ Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- ✚ Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- ✚ O CEP-UFAM será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- ✚ O CEP-UFAM será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- ✚ Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Itacoatiara, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025.

Silvania Victória Leal Batista  
Licenciatura em Pedagogia

Prof. Dr. Tiago Pereira Gomes  
Orientador

## APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIA-ICET  
 CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

### AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Ofício s/n Itacoatiara, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025.

Ao tempo em que cumprimentamos a vossa senhoria, solicitamos por meio deste a permissão para realizarmos uma pesquisa de campo com os professores desta instituição de ensino com o intuito de realizamos um estudo que faz parte de um projeto de pesquisa da acadêmica Sylvania Victória Leal Batista curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia-ICET da Universidade Federal do Amazonas, tendo como orientador o Prof. Dr. Tiago Pereira Gomes. A pesquisa é intitulada: **DA FORMAÇÃO PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: NARRATIVAS DE PROFESSORES INICIANTE NO INTERIOR DO AMAZONAS (AM).**

O objetivo da pesquisa é compreender os processos constitutivos da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir das narrativas de professores iniciantes com seus percursos formativos e a prática profissional docente.. Utilizaremos como metodologia a pesquisa qualitativa, assumindo a narrativa como método de pesquisa, por possibilitar a compreensão das experiências e trajetórias formativas de professores iniciante e a observação da prática docente. Portanto, pedimos sua contribuição autorizando-nos a realizar o estudo com a responsabilidade ética e científica.

Certos de contarmos com sua colaboração, elevamos votos de estima, consideração e apreço.

Itacoatiara (AM), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025.

Prof. Dr. Tiago Pereira Gomes  
 Orientador

## APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA



### ROTEIRO DA ENTREVISTA – PESQUISA: PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS: NARRATIVAS DE PROFESSORES INICIANTE NO INTERIOR DO AMAZONAS (AM)

#### OBJETIVO GERAL DA ENTREVISTA:

- ✚ Compreender os processos constitutivos da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir das narrativas de professores iniciantes, considerando os percursos formativos e a prática profissional docente

#### 1 – Formação Docente nos Anos Iniciais: da teoria à prática reflexiva

##### 1.1 Da universidade à escola: percursos formativos da profissão

1. Há quanto tempo você atua como professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? (Pode comentar um pouco sobre esse tempo de atuação e como tem sido essa experiência até agora?)
2. Onde você realizou sua formação inicial? (Pode contar em qual instituição estudou e como foi essa etapa da sua formação?)
3. Você considera que a sua formação inicial te preparou para a prática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? (De que forma essa formação te ajudou ou deixou lacunas quando você começou a atuar em sala de aula?)
4. Durante a formação, você teve contato prático com escolas, como estágios ou outras experiências? (Como foi esse contato e o que ele te ensinou sobre o trabalho com as crianças dos Anos Iniciais?)

##### 1.2– O início da profissão docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

1. Como foi o seu início na docência nos Anos Iniciais? (Pode contar um pouco sobre como foi assumir uma turma pela primeira vez, o que sentiu e o que mais te marcou nesse começo?)
2. Quais foram os principais desafios que você enfrentou nos primeiros momentos em sala de aula?(Houve alguma situação ou dificuldade que te fez repensar a forma de ensinar ou de lidar com os alunos?)

3. Como foi a relação com os alunos nesse início? (De que maneira o convívio com as crianças influenciou seu modo de ensinar e sua forma de ver a profissão?)

4. Você recebeu algum tipo de apoio ou orientação de colegas ou da gestão nesse período inicial? (Como esse apoio ou a falta dele impactou na sua adaptação à escola e na sua prática docente?)

### **SABERES DOCENTES NOS ANOS INICIAIS: A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR**

#### **2.1 Narrativas de professores iniciantes: o cotidiano escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

1. Como é, para você, o cotidiano na sala de aula com as crianças dos anos iniciais?

2. Quais estratégias ou práticas você costuma usar para facilitar o aprendizado das crianças?

3. Em que momentos você sente que “aprende ensinando”, ou seja, que a experiência prática também te forma como professora?

4. Que saberes você considera fundamentais para lidar com as situações do dia a dia escolar?

5. Você sente que tem conseguido equilibrar teoria e prática na sua atuação?

#### **2.2 O diálogo como contribuição para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes**

1. Você teve apoio de colegas mais experientes ou da equipe da escola nesse processo inicial? (Poderia explicar como foi esse apoio, se ele ajudou na adaptação à rotina da sala, ou, se não houve, como isso impactou sua experiência.)

2. Você costuma compartilhar suas experiências e dificuldades com colegas? Como esses momentos te ajudam a refletir sobre a prática?

3. Como você percebe o papel da gestão escolar no acolhimento e apoio aos professores iniciantes?

4. Para você, o que significa “ser professora” hoje, depois de ter vivenciado o início da carreira?

Itacoatiara, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025.

Silvania Victória Leal Batista

Licenciatura em Pedagogia

## APÊNDICE F- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO



|   |
|---|
| <b>ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO – PESQUISA: PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS: NARRATIVAS DE PROFESSORES INICIANTE NO INTERIOR DO AMAZONAS (AM)</b>  |
| <b>OBJETIVO GERAL DA OBSERVAÇÃO:</b>  |
| <p> <span style="color: blue;">+</span> Compreender os processos constitutivos da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir das narrativas de professores iniciantes com seus percursos formativos e a prática profissional docente.         </p>  |
| <b>DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:</b>  |
| <p> <b>Nome do observador(a):</b> _____<br/> <b>Data da observação:</b> _____<br/> <b>Horário de início e término:</b> _____<br/> <b>Professor(a) observado(a):</b> _____<br/> <b>Ano/série:</b> _____<br/> <b>Disciplina:</b> _____<br/> <b>Tema da aula observada:</b> _____<br/> <b>Número de alunos presentes:</b> _____         </p>   |
| <p> <b>1. Atuação docente em sala de aula</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como o professor planeja e conduz e organiza as atividades?</li> <li>• De que forma o professor explica os conteúdos e orienta os alunos, utilizando exemplos do cotidiano, linguagem adequada à faixa etária e verificação da compreensão dos estudantes?</li> <li>• As estratégias utilizadas favorecem a participação e o aprendizado dos alunos, por meio de atividades coletivas, recursos concretos, brincadeiras e questionamentos que estimulam o raciocínio e a autonomia?</li> </ul> <b>Observações:</b> _____<br/>           _____<br/>           _____<br/>           _____<br/>           _____<br/>           _____<br/>           _____<br/>           _____<br/>           _____<br/>           _____         </p> |
| <p> <b>2. Postura e prática docente</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como o professor conduz a aula (planejamento, clareza, domínio do conteúdo)?</li> <li>• Há relação entre teoria e prática?</li> <li>• O professor demonstra segurança e autonomia ao ensinar?</li> </ul> </p>  |

- Quais saberes formativos parecem ser mobilizados na prática?

**Observações:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 3. Relação professor–aluno

- Como o professor se comunica com os alunos?
- Incentiva a participação, o diálogo e a colaboração?
- Como lida com dúvidas e dificuldades das crianças?

**Observações:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 4. Interações profissionais e reflexões

- O professor troca experiências com colegas ou coordenação?
- Faz comentários reflexivos sobre sua prática ou sobre o ensino?

**Observações:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 5. Desafios e estratégias

- Quais dificuldades aparecem durante a aula (recursos, tempo, atenção dos alunos)?
- Que estratégias o professor usa para contornar essas situações?
- Há indícios de crescimento ou aprendizagem profissional diante dos desafios?

|  |
|--|
| <b>Observações:</b> _____<br>_____<br>_____<br>_____<br>_____<br>_____<br>_____<br>_____ |
| <b>Espaço para anotações livres:</b>   |

Itacoatiara, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025.

Silvania Victória Leal Batista  
Licenciatura em Pedagogia