UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS
***CAMPUS* ERECHIM**
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

LUANA ROTTA CONFORTIN

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE:
UM ESTUDO A PARTIR DE CARTAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ERECHIM/RS

ERECHIM
2026

LUANA ROTTA CONFORTIN

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE:

UM ESTUDO A PARTIR DE CARTAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ERECHIM/RS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dra. Adriana Salete Loss

ERECHIM

2026

FICHA CATALOGRÁFICA

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Confortin, Luana Rotta
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: UM ESTUDO A PARTIR DE CARTAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ERECHIM/RS / Luana Rotta Confortin. -- 2026.
164 f.

Orientadora: Dra. Adriana Salete Loss

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Erechim,RS, 2026.

I. Loss, Adriana Salete, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

LUANA ROTTA CONFORTIN

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE:
UM ESTUDO A PARTIR DE CARTAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ERECHIM/RS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 15/07/2026.

BANCA EXAMINADORA:

gov.br Documento assinado digitalmente
ADRIANA SALETE LOSS
Data: 23/09/2026 15:35:31-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dra. Adriana Salete Loss – UFFS/Erechim

Orientadora

gov.br Documento assinado digitalmente
ZORAIA AGUIAR BITTENCOURT
Data: 23/09/2026 15:27:13-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dra. Zoraia Aguiar Bittencourt – UFFS/Erechim

Avaliadora

Assinado por: Ana Paula Viana Caetano
Num. de Identificação: 06076091
Data: 2026.09.23 23:43:01+01'00'

Prof.ª Dra. Ana Paula Viana Caetano – IE/ULisboa

Avaliadora

Dedico este trabalho a todas as professoras que ousam ensinar, aprender e pesquisar. Àquelas que seguem acreditando em uma educação mais humana, ética, sensível e afetiva, mesmo diante dos desafios que atravessam a docência.

AGRADECIMENTOS

Escrever os agradecimentos desta dissertação talvez seja uma das etapas mais sensíveis e desafiadoras de todo este percurso, pois significa revisitar os caminhos percorridos e reconhecer todas as pessoas que, de diferentes formas, estiveram presentes nessa trajetória, tornando possível a concretização desta pesquisa. Ao olhar para o início dessa caminhada, percebo o quanto esse processo me transformou, pessoal e profissionalmente. Por isso, começo agradecendo a mim mesma, pela coragem de escolher seguir o caminho do Mestrado e por permanecer firme mesmo diante das incertezas, mudanças e desafios vividos ao longo desse período.

O amor pela docência e pelo ensinar sempre pulsou em meu coração. Ao longo dessa trajetória, pessoas muito especiais estiveram ao meu lado, fortalecendo esse caminho. Agradeço, com muito carinho, à minha família, em especial à minha mãe, Silvane, que esteve ao meu lado em cada decisão tomada, em cada tarde ou noite dedicada à escrita e em todas as situações que enfrentamos ao longo deste último ano. Obrigada pelo apoio constante, pela escuta, pela compreensão nos momentos difíceis e por permanecer comigo mesmo quando os dias pareciam mais cansativos. Este processo não foi fácil, mas tornou-se mais leve por saber que nunca caminhei sozinha.

Agradeço, de forma muito especial, à minha orientadora, Professora Dra. Adriana Salete Loss. A nossa trajetória atravessa diferentes momentos da minha formação: do Ensino Fundamental à graduação em Pedagogia, até nos reencontrarmos agora, no Mestrado. Todos os ensinamentos, espaços de diálogo e momentos formativos compartilhados foram fundamentais para o meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional. Obrigada pela paciência, pela escuta, pelo cuidado e pela sensibilidade com que orienta e acolhe cada processo. Nada disso seria possível sem a sua confiança, incentivo e generosidade ao longo desta caminhada.

À admirável professora Dra. Zoraia Aguiar Bittencourt, agradeço por fazer parte desta etapa tão significativa da minha formação. Desde nossos primeiros encontros, você me inspira pela generosidade com que compartilha seus conhecimentos, pela escuta atenta e pela sensibilidade presente em sua forma de ensinar. Suas aulas contribuíram profundamente para a reconstrução da professora que sou hoje e também atravessam, de muitas maneiras, esta pesquisa. Admiro não apenas os seus ensinamentos, mas também a forma como vive e compreende o mundo ao seu redor, sempre compartilhando seus saberes com humanidade, leveza e compromisso com a educação.

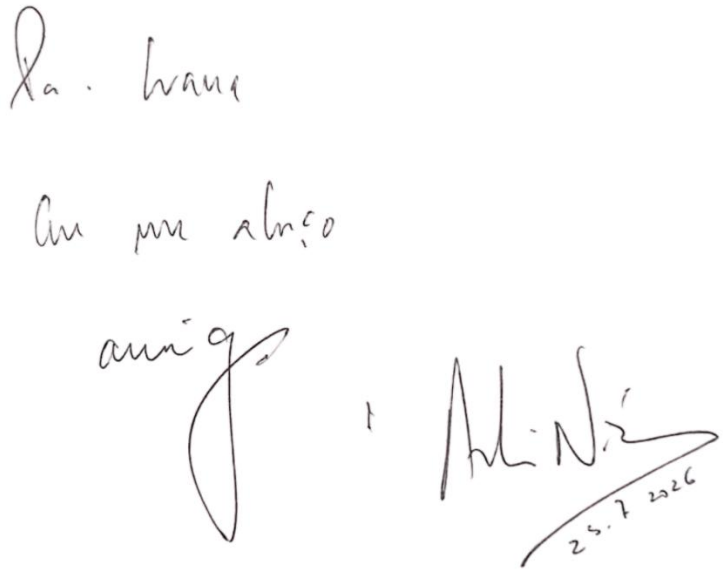
À querida professora Dra. Ana Paula Caetano, agradeço por aceitar fazer parte desta pesquisa e permitir que ela ultrapasse oceanos. Mesmo sem conhecê-la pessoalmente, sua trajetória e sua forma poética, sensível e humana de olhar para a educação sempre despertaram minha admiração. Saber que esta pesquisa será lida por você possui um significado muito especial para mim, tornando este momento ainda mais significativo em minha caminhada acadêmica e pessoal.

Aos meus amigos, colegas e parceiros de pesquisa, agradeço por tornarem essa caminhada mais leve. Obrigada por serem escuta, acolhimento e companhia nos momentos de inquietação, cansaço e também nas alegrias compartilhadas ao longo desse percurso. Dividir os desafios e as conquistas com vocês fez toda a diferença durante esta trajetória. Vocês são inspiração para que eu continue acreditando em pesquisas cada vez mais humanas, sensíveis e comprometidas com o verdadeiro sentido da educação e daquilo que fazemos diariamente como professores e pesquisadores.

Ao Colégio Marista Medianeira, agradeço por acreditar na importância da minha formação continuada e por compreender os processos, desafios e ausências que esse percurso exigiu. O apoio recebido ao longo dessa caminhada foi fundamental para que eu pudesse seguir conciliando a docência, a pesquisa e os estudos. Agradeço, de forma muito especial, às professoras da rede pública estadual e da rede privada que aceitaram dedicar tempo, escuta e sensibilidade para a escrita das Cartas Pedagógicas. Cada narrativa compartilhada, marcada por inquietações, conquistas, desafios e bonitezas percebidas na educação, tornou esta pesquisa viva, humana e profundamente significativa. Esta dissertação carrega as vozes, os sentimentos e as experiências de cada uma de vocês.

À Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim, agradeço por seguir sendo minha casa de formação e pesquisa por mais dois anos. Obrigada por oportunizar espaços de crescimento acadêmico, profissional e humano, fortalecendo minha caminhada desde a graduação até o Mestrado. Ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), deixo meu carinho e gratidão por todas as vivências construídas ao longo desses dois anos. Agradeço aos professores, colegas e parceiros de caminhada pelos momentos formativos, pelas trocas, aprendizados e pelo acolhimento.

Obrigada a todas as pessoas e instituições que fizeram parte desta caminhada. Cada apoio, palavra de incentivo, escuta e gesto de acolhimento foram fundamentais para que esta pesquisa se tornasse possível. Que jamais percamos a capacidade de acolher, escutar, resistir e esperançar por meio da educação.



“É para isso que serve a liberdade dos professores, para despertar a liberdade dos alunos. Porque nada, nada mesmo, substitui um bom professor.” (Nóvoa, 2023, p. 48)

RESUMO

O presente trabalho consiste em uma pesquisa de Dissertação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – Mestrado, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Erechim. A temática central da pesquisa são os desafios da profissão docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública estadual e privada do município de Erechim/RS, a qual surgiu da seguinte problemática: Como professoras da rede pública estadual e da rede privada do município de Erechim/RS percebem e avaliam os principais desafios que influenciam a sua prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental? A problemática emerge da vivência profissional da pesquisadora e das inquietações observadas no cotidiano escolar, marcadas por exigências institucionais, sobrecarga de funções, desvalorização docente e esvaziamento pedagógico do fazer docente. Nessa perspectiva, a pesquisa objetiva identificar como professoras da rede pública estadual e da rede privada do município de Erechim/RS percebem e avaliam os principais desafios que influenciam a sua prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A proposta fundamenta-se na compreensão da docência como prática historicamente construída, que envolve dimensões éticas, políticas e afetivas. Metodologicamente, o estudo adota uma abordagem qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica e empírica. Como instrumento de coleta de dados, foram utilizadas Cartas Pedagógicas escritas por dez professoras convidadas a narrar aspectos de suas trajetórias, desafios enfrentados e percepções sobre a sua profissão. O roteiro para produção das cartas foi elaborado pela pesquisadora, considerando os objetivos do estudo. Os dados foram analisados por meio de duas categorias temáticas, extraídas das narrativas docentes, pelo viés da Análise de Conteúdo. A primeira categoria, “Narrativas de si: percursos formativos e identidade docente”, evidenciou que a constituição da identidade profissional das professoras está relacionada às experiências vividas e aos processos formativos construídos ao longo de suas trajetórias, envolvendo a formação inicial, a formação continuada e os saberes produzidos no cotidiano escolar. A segunda categoria, “O fazer docente nos anos iniciais: docência, desafios e cotidiano escolar”, revelou que os desafios da profissão docente ultrapassam os processos de ensino e aprendizagem, envolvendo exigências pedagógicas, institucionais, sociais e afetivas que atravessam o cotidiano das professoras. O produto educacional resultante da pesquisa é um guia orientador para o uso de Cartas Pedagógicas em formações continuadas no contexto escolar. O material busca promover o reconhecimento da história e da voz das professoras, fortalecendo a prática reflexiva e colaborativa, contribuindo para a valorização da profissão docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados evidenciaram que os desafios

da profissão docente ultrapassam os processos de ensino e aprendizagem, estando relacionados às diferentes exigências pedagógicas, institucionais, sociais e afetivas que atravessam o cotidiano das professoras. As narrativas também revelaram que as Cartas Pedagógicas constituem um importante dispositivo de pesquisa e de formação, favorecendo processos de reflexão sobre a prática, valorização das experiências docentes e fortalecimento da identidade profissional.

Palavras-chave: docência; anos iniciais do Ensino Fundamental; prática pedagógica; cartas pedagógicas.

ABSTRACT

This study is part of the Professional Master's Program in Education at the Graduate Program in Education of the Federal University of Fronteira Sul (UFFS), Erechim Campus. The central theme of the research consists in the challenges faced by early elementary teachers in both public and private schools of Erechim, Rio Grande do Sul, Brazil. The study emerged from the following research question: How do elementary school teachers in the public and private networks of Erechim/RS perceive and evaluate the main challenges that influence their pedagogical practice in the early years of Elementary Education? This research problem arises from the researcher's professional experience and from concerns observed in the daily school environment, characterized by institutional demands, work overload, the devaluation of the teaching profession and the weakening of the pedagogical nature of teaching. From this perspective, the study aims to identify how elementary teachers in public and private schools of Erechim/RS perceive and evaluate the main challenges that influence their pedagogical practice in the early years of Elementary Education. The study is grounded on the understanding of teaching as a historically constructed practice that embraces ethical, political, and affective dimensions. Methodologically, the research applies a qualitative approach, based on both bibliographic and empirical research. In this way, pedagogical letters are used as a data collection instrument, which were written by teachers invited to tell aspects of their professional journeys, challenges faced and perceptions about the teaching profession. The script for producing the letters was developed by the researcher considering the objectives of the study. The data were analyzed through two thematic categories extracted from the teachers' narratives using the Content Analysis approach. The first category of analysis, "Self narratives: educational trajectories and teacher identity," revealed that the development of the teachers' professional identity is related to the experiences they have lived and the educational processes developed throughout their professional trajectories, encompassing initial teacher education, continuing professional development and the knowledge produced in everyday school life.

The second category analyzed, "Teaching practice in the early years: teaching, challenges and school life," revealed that the challenges of the teaching profession extend beyond teaching and learning processes, involving pedagogical, institutional, social and affective demands that go through the teachers' daily lives. The educational product resulting from this research is a guide for the use of Pedagogical Letters in continuing professional development programs within school contexts. The material aims to promote recognition of teachers' histories and voices, strengthening reflective and collaborative practice and contributing to the appreciation of the

teaching profession in the early years of Elementary Education. The findings indicate that the challenges of the teaching profession extend beyond teaching and learning processes, relating pedagogical, institutional, social, and affective demands that shape teachers' daily work. The narratives also reveal that Pedagogical Letters are an important research and professional development tool, fostering reflection on teaching practice, valuing teachers' experiences and strengthening professional identity.

Keywords: Teaching; Early Elementary Years; Pedagogical Practice; Pedagogical Letter;

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Cartas Pedagógicas
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCC	Prática como Componente Curricular
PE	Professora da Rede Pública Estadual
PP	Professora da Rede Privada
PPGICH	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
PPGPE	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
RS	Rio Grande do Sul
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional.....38
Figura 2 – A sobrecarga docente e o apagamento da criança.....46
Figura 3 – A perda da singularidade infantil diante de práticas engessadas 54
Figura 4 – Organização metodológica da pesquisa 64
Figura 5 – Municípios que compõem a região da AMAU 74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Períodos da trajetória histórica da formação de professores no Brasil.....28
Quadro 2 – Síntese das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores no Brasil.....31
Quadro 3 – Etapas da profissionalização docente 43
Quadro 4 – Principais referenciais teóricos e conceitos que fundamentam a pesquisa.....69
Quadro 5 – Características básicas da pesquisa qualitativa.....70
Quadro 6 – Relação das escolas da rede estadual de Ensino Fundamental e da rede privada do município de Erechim/RS.....72
Quadro 7 – Roteiro para escrita das Cartas Pedagógicas 76
Quadro 8 – Identificação das Cartas Pedagógicas e das participantes da pesquisa.....78
Quadro 9 – Categorização de análise das Cartas Pedagógicas.....79
Quadro 10 – Memórias e experiências que influenciaram a escolha pela docência das professoras participantes 83
Quadro 11 – Ocorrência de desafios nas Cartas Pedagógicas analisadas.....96

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Formação inicial das professoras participantes 86
Gráfico 2 – Percursos de formação continuada 87
Gráfico 3 – Frequência dos desafios identificados nas Cartas Pedagógicas 97

SUMÁRIO

CARTA AO LEITOR: REFLEXÕES E MEMÓRIAS DA MINHA TRAJETÓRIA 19
1 INTRODUÇÃO 22
2 TORNAR-SE PROFESSOR: PERCURSOS HISTÓRICOS E FORMATIVOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE 27
2.1 A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO HISTÓRICO E LEGAL: LDB, DCN E SEUS DESDOBRAMENTOS 29
2.2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE 33
3 DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA 40
3.1 OS DESAFIOS DA INDUÇÃO PROFISSIONAL: A RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA 40
3.2 OS DESAFIOS DO COTIDIANO ESCOLAR: A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE 45
3.3 OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA: A PRÁTICA REFLEXIVA E COLABORATIVA DO DOCENTE 47
4 A DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 51
4.1 A FEMINIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS 59
5 PERCURSO METODOLÓGICO 63
5.1 NATUREZA E ABORDAGEM DA PESQUISA 63
5.2 PESQUISA NARRATIVA-INTERPRETATIVA: ESCRITA DE SI E ESCREVIVÊNCIAS 65
5.3 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA 68
5.4 PESQUISA DE CAMPO 70
5.4.1 Etapas da Pesquisa de Campo 71
5.5 PRODUTO FINAL 80
6 NARRATIVAS DOCENTES: AS VOZES PRESENTES NAS CARTAS PEDAGÓGICAS 81
6.1 NARRATIVAS DE SI: PERCURSOS FORMATIVOS E IDENTIDADE DOCENTE 82
6.2 O FAZER DOCENTE NOS ANOS INICIAIS: DOCÊNCIA, DESAFIOS E COTIDIANO ESCOLAR 94
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 106

8 CARTA FINAL: AS EXPERIÊNCIAS QUE ME TRANSFORMAM DIARIAMENTE 111
REFERÊNCIAS 113
APÊNDICE A – CARTA CONVITE PARA A ESCRITA DAS CARTAS PEDAGÓGICAS 117
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ESCRITA DAS CARTAS PEDAGÓGICAS 118
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 119
APÊNDICE D – PRODUTO FINAL 123
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP 154

CARTA AO LEITOR: REFLEXÕES E MEMÓRIAS DA MINHA TRAJETÓRIA

Luana Rotta Confortin
Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim
20 de janeiro de 2025

Querido leitor!

Ao iniciar esta escrita, gostaria[1] de compartilhar com você um pouco sobre as vivências e motivações que me constituem hoje como educadora e pesquisadora. A minha relação com os espaços escolares começou muito antes de me entender como estudante ou como professora. Filha de uma funcionária de escola pública localizada a poucos passos da minha casa de infância, cresci convivendo com os corredores, as salas de aula e, principalmente, com as pessoas que davam vida àquele espaço. Desde muito pequena, acompanhava a minha mãe e as professoras[2] da escola, observando as suas rotinas e os seus desafios. Era como se a escola fosse uma extensão da minha casa, um lugar onde, sem perceber, fui me engajando pela educação.

Ao ingressar no Magistério (Curso Normal), a educação começou a fazer parte da minha história. Durante essa formação, o meu foco esteve direcionado, principalmente, para o Ensino Fundamental, anos iniciais, com as monitorias, estágios e regências. No entanto, ao ingressar no mercado de trabalho, comecei a atuar na rede privada do município de Erechim, na Educação Infantil, onde assumi o papel de auxiliar de desenvolvimento infantil. Essa etapa foi transformadora, pois observava diariamente diferentes metodologias e possibilidades sendo utilizadas pelas professoras como suporte para o planejamento diário.

Durante esse período, percebi que essas estratégias variavam desde métodos mais tradicionais até metodologias inovadoras, sempre em resposta às demandas do ambiente escolar e das diretrizes institucionais. Em muitas ocasiões, deparei-me com metodologias sendo determinadas de forma centralizada, impondo aos docentes a necessidade de adaptar-se e de integrar essas abordagens em sua prática, mesmo quando não estavam plenamente alinhadas com suas concepções pedagógicas ou com as especificidades da turma atuante.

Com a prática, somada às reflexões teóricas do curso de Pedagogia na Universidade Federal da Fronteira Sul, que iniciei em 2019, vivi momentos de reflexões e de ressignificações.

---

[1] A utilização da escrita em primeira pessoa do singular é empregada nos trechos em que se relatam experiências pessoais da autora, especialmente no tópico: “Carta ao Leitor: Reflexões e memórias da minha trajetória”.

[2] Optou-se, nesta pesquisa, pela utilização do substantivo “professoras” no feminino, considerando que o estudo foi desenvolvido prioritariamente com mulheres docentes atuantes na Educação Básica. A escolha também busca dar visibilidade à presença majoritária feminina na docência dos anos iniciais, discussão que é aprofundada no Capítulo 4, subtítulo 4.1.

Muitas vezes, o que eu vivenciava no contexto da Educação Infantil desafiava o que eu estava aprendendo e discutindo na teoria. Curiosamente, embora a minha jornada inicial tenha sido na Educação Infantil, foi no Ensino Fundamental que experimentei um novo despertar. Ao assumir a minha primeira regência de turma nesse nível de ensino, na mesma instituição de ensino onde atuava como auxiliar, fui confrontada pela profundidade e pela complexidade das ações realizadas, que exigem não apenas conhecimento sobre os conteúdos curriculares, mas também habilidades para desenvolver uma prática pedagógica reflexiva e adaptativa.

Apesar das diferenças entre esses níveis de atuação, observava o mesmo contexto anterior: o professor tornando-se um mediador flexível, equilibrando demandas institucionais e sua autonomia pedagógica, adaptando-se aos diferentes cenários da educação. A observação e a realização das práticas e das estratégias de ensino ao longo da minha trajetória também ressaltaram a importância de uma formação contínua e colaborativa entre os professores. Em muitas situações, as trocas de experiências em que participei entre docentes contribuíram e continuam contribuindo de forma significativa para o trabalho com as crianças. Essa colaboração entre os professores não só fortalece os processos de ensino e de aprendizagem, mas também fomenta um ambiente de apoio e de valorização da prática docente.

A pesquisa sempre fez parte da minha trajetória. Ao longo do Curso de Pedagogia, fui instigada constantemente a buscar soluções ou, até mesmo, questionar sobre esses contextos que observava na escola. Durante a graduação, participei de muitos momentos formativos, como a Residência Pedagógica, que possibilitaram ainda mais olhar para as diferentes nuances, que, por vezes, passam despercebidas. Por atuar, principalmente, na rede privada do munícipio de Erechim/RS, a Residência Pedagógica retomou o olhar para o ensino público, espaço onde tive experiência apenas ao longo do Curso Normal.

Outra temática que também se relaciona com as vivências que tive ao longo da minha formação, acadêmica e profissional é os processos criativos. Por observar essa reinvenção que demanda do professor atualmente, o trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, por sua vez, relacionado à área da tecnologia, tinha como objetivo investigar contextos e conceitos que estão presentes na educação em nossos dias e que também fazem parte dos desafios diários dos professores. Isso, igualmente, instiga-me diariamente, sendo que, concomitante ao Mestrado, realizei uma Pós-Graduação *Lato Sensu* em Processos e Produtos Criativos e suas Interfaces, também na Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim, constituindo-me como pesquisadora em uma área que exige estudos e investigações constantes.

Hoje, ao olhar para esses caminhos percorridos, vejo como cada etapa, desde as brincadeiras nos corredores da escola da minha infância até os desafios e pesquisas relacionadas

à prática docente, foram essenciais para a minha formação como educadora. Esta pesquisa é o início de um respiro para a nossa profissão. Um olhar atento a quem busca, com muitas demandas e desafios, reinventar-se dia após dia, para construir uma educação mais justa, humana e possível para todos. Espero que, nos capítulos seguintes, possamos encontrar o real sentido do estar e ser educação, compreendendo mais sobre o educador e as suas diferentes percepções do Ensino Fundamental, nível de ensino que tem tanta importância para a formação humana.

Boa leitura!

Com carinho,

Luana Rotta Confortin



1 INTRODUÇÃO

> Escrevo-lhe ao final de mais um dia de aula. A escola já silenciou os corredores, as luzes da sala dos professores estão quase todas apagadas, e apenas o cheiro do café frio insiste em permanecer no ar, como permanecem também as memórias que a docência me deu ao longo dos anos dessa caminhada. (CP5 – RE[3])

Ao longo da trajetória na docência, foi possível vivenciar diferentes áreas da Educação Básica, o que permitiu observar, aprender e favorecer a consolidação da prática docente nos espaços formativos frequentados. Em diversos momentos, foram observadas diferentes estratégias e materiais pedagógicos utilizados como suporte para o planejamento das diferentes metodologias, sendo elas impostas ou não. Em conversas e na prática cotidiana, percebemos, como demanda do professor, a necessidade de uma reinvenção constante para promover o engajamento das crianças.

Outro aspecto relevante observado nesses contextos é como, cada vez mais, os docentes acabam desacreditados da sua profissão. Talvez por uma sociedade que acredita em substituições tecnológicas ou, ainda, as exigências das instituições e as atribuições que recaem sobre os docentes, ultrapassando os limites das suas responsabilidades. A falta da consciência de classe e a percepção histórica da educação também são aspectos importantes para debate, além da desunião frente a essa profissão, que está em uma crescente alarmante.

Tendo em vista essas prerrogativas e com as reflexões propostas ao longo do curso e das disciplinas do Mestrado Profissional em Educação – PPGPE, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Erechim, especialmente no âmbito da Linha de Pesquisa 1: Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional, é delimitada a problemática da pesquisa, emergente da observação diária desses contextos e das demandas da prática profissional. Sendo assim, busca-se a compreensão do problema em questão: Como professoras da rede pública estadual e da rede privada do município de Erechim/RS percebem e avaliam os principais desafios que influenciam a sua prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

A temática da dissertação, relacionada aos desafios da profissão docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, objetiva identificar como professoras da rede pública estadual e da rede privada do município de Erechim/RS percebem e avaliam os principais desafios que influenciam a sua prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Partindo dessas inquietações, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

[3] Trecho retirado da Carta Pedagógica 5, escrita por uma professora da Rede Pública de Ensino.

- Analisar os fundamentos teóricos da profissão docente e da formação de professores no Brasil, considerando suas implicações para a constituição da identidade profissional.
- Compreender, por meio das Cartas Pedagógicas, os percursos formativos, as experiências de vida e os processos de constituição da identidade docente das professoras participantes.
- Identificar os saberes, as práticas pedagógicas e os desafios da docência evidenciados nas narrativas produzidas pelas participantes ao longo de suas trajetórias profissionais.
- Favorecer processos de reflexão crítica, autoria docente e desenvolvimento profissional, a partir da elaboração de um guia orientador para o uso das Cartas Pedagógicas como estratégia de formação continuada.

Nessas percepções, refletimos acerca da formação inicial dos professores e suas oscilações. Nóvoa (1999) aponta que, ao longo da história, a formação de professores tem se diversificado entre instituições com modelos acadêmicos e práticos, centralizados, principalmente, nas escolas com métodos aplicados. Para o mesmo autor, é necessário repensar esse modelo acadêmico e transformá-lo em modelos profissionais, que vislumbram a formação-ação de fato. É preciso pensar que, para além de uma formação, nesses espaços, se está também fomentando uma profissão que necessita de reconhecimento em diferentes instâncias.

O Ensino Fundamental é compreendido como uma das etapas da Educação Básica, em que ocorrem muitas mudanças e transformações. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebemos que as demandas e os conteúdos se intensificam, exigindo que o professor seja mediador da aprendizagem e busque considerar que os estudantes que estão nesse espaço são crianças que precisam estar também na participação do planejamento. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental descrevem a importância de um ser docente observador e que propõe a partir de anseios e de questionamentos, pensando em um currículo com a criança participante. Destacam, ainda, que o papel do professor deve aproximar-se ao de orientador da pesquisa e da aprendizagem, diferente do transmissor de conteúdo.

Ademais, é importante salientar que os contextos educacionais perpassam diariamente por mudanças sociais que afetam diretamente os educadores e as suas práticas pedagógicas. Essas realidades estão relacionadas à diversidade das crianças, aos diferentes interesses e habilidades, à crescente falta de motivação e a métodos ultrapassados, que carecem da criatividade e do olhar do professor. Essas demandas recaem, de certa forma, sobre os professores, que precisam investigar e questionar seus métodos, mas, além disso, dar conta de situações mais complexas. Pensando em um contexto de sala de aula, além das exigências institucionais, o professor necessita constantemente estar resolvendo situações de diversas

complexidades, incertezas e conflitos, que divergem entre crianças, escola e famílias.

No convívio diário e diante das diferentes situações problematizadas no contexto educacional, percebemos o quanto a trajetória pessoal do "*ser professor*" faz parte da formação docente. Nóvoa (2013, p. 17) afirma que "é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal"[4]. Sendo assim, nas ações diárias como docente, é fundamental conhecer-se, questionar os motivos que nos formaram enquanto educadores, reconhecer a nossa prática e buscar soluções para nos constituirmos e determinar os principais desafios da nossa prática que precisam ser externalizados.

Percebe-se, neste sentido, a diversidade do ensinar e como, em algumas instituições, esse processo acaba sendo silenciado. Assim como as crianças, os professores também se constituem em muitas linguagens. A multiplicidade de estratégias utilizadas pelos docentes, da mesma forma, é percebida como um grande desafio para as instituições, que, por vezes, tornam o ensinar restrito ou da mesma maneira para todos, desconsiderando perspectivas, histórias e concepções. A profissão docente não pode ser compreendida apenas com um viés técnico, é necessário humanizar a educação nas relações com o outro e consigo mesmo.

Diante dos contextos apresentados, esta pesquisa é justificada pelo seu potencial de contribuir significativamente para a esfera educacional, tanto no âmbito acadêmico, fornecendo compreensões aprofundadas das práticas pedagógicas realizadas por docentes, quanto para as escolas, envolvendo gestores e educadores. Tem o intuito, além disso, de promover reflexões sobre a prática docente e de compreender desafios enfrentados no ambiente escolar, referentes às demandas curriculares e da profissão. Ao explorar as experiências dos docentes no contexto da Educação Básica, o estudo proporciona uma análise sobre as necessidades formativas, emocionais e pedagógicas que influenciam o cotidiano dos professores.

A proposta também se apresenta como uma forma de expressão dos professores participantes da pesquisa, impulsionando diálogos e escritas referentes a esse campo educacional. Ao dispormos dessas escritas, acolheremos as histórias, as indagações e as afirmações daqueles que tanto fazem pela educação.

Dessa forma, a metodologia utilizada para a pesquisa é de caráter qualitativo e, inicialmente, dá-se a partir da pesquisa bibliográfica, utilizando-se autores como Nóvoa (1999, 2013, 2022, 2023), Tardif (2014), Freire (1996), Day (2001, 2004), Saviani (2009), Louro (2001, 2008), Perrenoud (2002), entre outros, cujas reflexões sustentam as discussões

[4] A partir dessa perspectiva apresentada por Nóvoa (2013), optou-se, em alguns momentos desta dissertação, pela utilização da primeira pessoa do plural, por compreender que a pesquisadora também se constitui como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

desenvolvidas ao longo da dissertação. A partir das reflexões dos autores, são formados os capítulos teóricos que embasam a pesquisa. Como instrumento para coleta de dados, foram utilizadas as Cartas Pedagógicas[5], em que as professoras selecionadas para a pesquisa escreveram uma carta seguindo um roteiro previamente entregue pela pesquisadora, com base nos objetivos da pesquisa. A análise das narrativas apresenta os principais desafios da profissão docente e como eles podem ultrapassar os processos de ensino e aprendizagem, envolvendo diferentes dimensões. Evidenciando, assim, o potencial das Cartas Pedagógicas como dispositivo de pesquisa e de formação continuada nos espaços educacionais.

A dissertação está organizada em capítulos, os quais dialogam com os assuntos específicos, a temática principal e o problema de pesquisa. Após a introdução, o segundo capítulo, intitulado como "*Tornar-se professor: percursos históricos e formativos na construção da identidade docente*", apresenta um recorte histórico da profissionalização docente no Brasil, evidenciando as mudanças estruturais e políticas que influenciaram a constituição da identidade profissional. O capítulo contempla ainda a discussão sobre os marcos legais da formação, com ênfase na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), documentos fundamentais para compreender os princípios que sustentam a formação inicial e continuada dos professores.

O terceiro capítulo, cujo título é "*Desafios da profissão docente na Educação Básica*", reúne reflexões sobre os principais desafios da atuação docente, organizados em três eixos: a indução profissional e o distanciamento entre teoria e prática; a burocratização e o esvaziamento do trabalho pedagógico; e a necessidade de práticas reflexivas no contexto da formação continuada. O capítulo aproxima os saberes acadêmicos dos saberes da experiência[6], contribuindo para uma compreensão ampliada do ser e do fazer docente.

O quarto capítulo, por sua vez, denominado como "*A docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental*", aprofunda as especificidades da atuação docente nesse nível de ensino, discutindo aspectos relacionados à unidocência, à polivalência, à feminização da docência e às dimensões éticas, políticas e afetivas que constituem o trabalho das professoras dos anos iniciais.

O quinto capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa, explicitando as etapas investigativas desenvolvidas, os procedimentos adotados para produção e análise dos dados e

[5] Metodologia inicialmente inspirada em três ensaios escritos em formato de cartas por Paulo Freire, sendo elas: *Cartas à Guiné-Bissau* (1978), *Cartas a Cristina* (1994) e *Professora Sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (2002).

[6] Segundo Tardif (2014), os saberes docentes são construídos tanto nos processos de formação quanto nas experiências vivenciadas pelos professores no cotidiano de sua prática profissional.

os fundamentos da Análise de Conteúdo. Além disso, descreve as Cartas Pedagógicas como instrumento de pesquisa e apresenta o Produto Educacional elaborado a partir deste estudo, caracterizado como um guia orientador para a utilização das Cartas Pedagógicas em processos de formação continuada de professores.

O sexto capítulo contempla a análise das narrativas produzidas pelas participantes, organizada em duas categorias temáticas: (I) Narrativas de si: percursos formativos e identidade docente e (II) O fazer docente nos anos iniciais: docência, desafios e cotidiano escolar. As análises articulam as narrativas das professoras aos referenciais teóricos, possibilitando compreender como elas percebem e avaliam os desafios que atravessam sua prática pedagógica.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, retomando os principais resultados da investigação, as contribuições da pesquisa para a compreensão dos desafios da profissão docente e as potencialidades das Cartas Pedagógicas como dispositivo de pesquisa e formação continuada, além do Produto Educacional desenvolvido no âmbito deste estudo.

2 TORNAR-SE PROFESSOR: PERCURSOS HISTÓRICOS E FORMATIVOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

> Levei alguns semestres para compreender que ensinar exige muito mais do que conhecimento técnico. Exige compreender sujeitos, contextos, desigualdades, processos de desenvolvimento, relações humanas, dimensões emocionais, sociais, históricas e políticas que atravessam diariamente a escola. (CP3 – RP[7])

A construção da identidade docente envolve muitos processos formativos que ultrapassam os conhecimentos técnicos e pedagógicos. Ao longo da história, a profissão docente passou por diferentes caminhos e percepções. Inicialmente, questionava-se como deveria ser o perfil do docente, fortemente influenciado e dirigido pela Igreja, com controles rigorosos aos processos educativos. A função docente era rigidamente controlada por normas religiosas, e a figura do professor, por vezes, confundia-se com a do padre, por ser exercida em modelos clericais. Naquele período, o exercício da profissão não exigia uma formação pedagógica específica, mas uma conduta alinhada aos princípios religiosos dominantes, deixando de lado a profissionalização ou o domínio de saberes científicos e pedagógicos.

Com o avanço das ideias iluministas e o fortalecimento do Estado-nação, a educação passou por um processo de laicização, saindo do domínio da igreja para o controle estatal. Esse movimento destaca uma nova fase da organização do sistema educacional. Nóvoa (1999, p. 17) explica que "a intervenção do Estado vai provocar uma homogeneização, bem como uma unificação e uma hierarquização à escola nacional, de todos estes grupos: é o enquadramento estatal que institui os professores como campo profissional, e não uma conceção corporativa do ofício". A figura do professor passa a ser compreendida dentro de um sistema que busca a padronização da formação, da atuação e do papel do docente na sociedade.

Com o avanço da escolarização pública e estatal, a partir do século XVIII, o exercício da docência passou a ser regulado por normas mais rígidas. O ato de ensinar deixou de ser uma atividade livre ou restrita ao domínio religioso e, como afirma Nóvoa (1999, p. 17), "a partir do final do século XVIII não é permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado, a qual é concedida na sequência de um exame que pode ser requerido pelos indivíduos que preencham um certo número de condições (habilitações, idade, comportamento moral, etc.)". Esse novo enquadramento contribuiu para o processo de controle e de padronização da prática docente, sendo que o Estado exige critérios de seleção.

Nesse contexto, as escolas normais, mais tarde entendidas como o magistério, representam uma importante conquista aos professores e são responsáveis por sistematizar uma

[7] Trecho retirado da Carta Pedagógica 3, escrita por uma professora da Rede Privada de Ensino.

formação mais técnica, porém ainda centralizada na repetição de métodos e na disciplina. Ainda assim,

> as instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do *corpo de saberes* e do *sistema de normas* da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos *conhecimentos pedagógicos* e de uma *ideologia comum*. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a génese de uma cultura profissional. (Nóvoa, 1999, p. 18)

No Brasil, a história da formação de professores é marcada por diferentes processos e reformas, que refletem interesses políticos, sociais e econômicos de cada época. Saviani (2009) analisa e identifica diferentes fases que se configuram como uma trajetória, por vezes, fragmentada, mas que revela alguns esforços de profissionalizar o magistério. A formação docente no Brasil, ao passar por esses avanços, segue sendo moldada por um conjunto de políticas que variam entre valorização ou não do papel da docência. A seguir, apresenta-se uma síntese dos principais períodos dessa trajetória histórica, conforme proposto por Saviani (2009, p. 143-144):

Quadro 1 – Períodos da trajetória histórica da formação de professores no Brasil

PERÍODO	**DESCRIÇÃO**
1827 – 1890 Ensaios intermitentes de formação de professores	Iniciado com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a instruírem-se no método do ensino mútuo custeado por eles mesmos. Estende-se até 1890, período em que se estabelece o modelo das Escolas Normais.
1890 – 1932 Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais	Marco inicial com a reforma paulista da Escola Normal, que passa a contar com uma escola-modelo anexa. Expansão do padrão das Escolas Normais como referência nacional de formação.
1932 – 1939 Organização dos Institutos de Educação	Reformas conduzidas por Anísio Teixeira (Distrito Federal, 1932) e Fernando de Azevedo (São Paulo, 1933), que reorganizam a formação com base em

	institutos voltados à profissionalização e à inovação pedagógica.
1939 – 1971 Implantação dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas	Criação e consolidação dos cursos superiores voltados à formação docente, coexistindo com o modelo tradicional das Escolas Normais.
1971 – 1996 Habilitação Específica de Magistério	Com a Lei nº 5.692/71, ocorre a substituição da Escola Normal pela habilitação específica, com ênfase no nível médio.
1996 – 2006 Institutos Superiores de Educação e novo perfil do Curso de Pedagogia	A LDB (Lei nº 9.394/96) institui novas diretrizes para a formação docente, promovendo a criação de Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e reformulações nos cursos de Pedagogia.

Fonte: adaptado de Saviani (2009, p. 143-144).

Ao analisarmos os períodos históricos destacados, percebemos que essa trajetória não se limita apenas às transformações culturais, sociais e políticas. Os marcos legais e normativos, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), expressam concepções distintas sobre educação, trabalho docente e sociedade. Compreender as diretrizes que regulamentam a formação docente no Brasil é fundamental para entender os desafios cotidianos relacionados não apenas aos processos formativos, mas também à construção de identidade dos professores e dos saberes docentes.

2.1 A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO HISTÓRICO E LEGAL: LDB, DCN E SEUS DESDOBRAMENTOS

A formação de professores no Brasil é fortemente influenciada por marcos legais, especialmente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), as quais norteiam a organização dos cursos de licenciatura, bem como os processos de formação inicial e continuada dos docentes. Esses documentos refletem e traduzem muitas concepções pedagógicas, disputas ideológicas e projetos de sociedade, distanciando-se, assim, da neutralidade. Em 1996, a

promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) representou um marco importante ao estabelecer a exigência de formação em nível superior para os docentes da Educação Básica.

A nova LDB (Lei 9.394/96) assim dispõe sobre a formação de profissionais de educação em seu artigo 62:

> a formação de docente 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. (Brasil, 1996, art. 62)

No entanto, a própria lei manteve a possibilidade de formação em nível médio na modalidade normal, para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 1996).

Em 2002, foram promulgadas as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, por meio da Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, em sua Câmara Plena (CNE/CP). Nos anos seguintes, foram aprovadas pelo CNE as diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura. Previu-se a criação de institutos superiores de educação nas instituições não universitárias para oferta de licenciaturas em curso Normal Superior, visando à docência polivalente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essas diretrizes incorporaram, em certa medida, a lógica de atender recomendações de organismos internacionais, priorizando uma formação ágil e de baixo custo, atendendo as demandas do mercado, mais do que uma formação de sujeitos críticos. (Silva; Almeida, 2015). Um avanço significativo ocorreu com a Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, que propôs uma formação docente com forte articulação entre teoria e prática, valorizando uma sólida base teórico-pedagógica e promovendo a inclusão de temas como diversidade, direitos humanos e educação inclusiva. Essa resolução defendia a indissociabilidade entre formação inicial e continuada, bem como a integração entre os saberes acadêmicos e os saberes da prática. (Brasil, 2015).

Contudo, em novembro de 2019, o CNE aprovou o Parecer 22/2019, revogando a Resolução nº 2/2015. Essa revogação aponta alguns questionamentos, como: Qual seria o interesse em trocar a revogação inicial por essa proposta de Resolução? A nova diretriz alinhou a formação docente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), priorizando o desenvolvimento de competências e de habilidades de caráter operacional, esvaziando a formação crítica, reflexiva e teórica dos professores. Essa diretriz desconsiderou, inclusive, as

pesquisas acadêmicas produzidas no campo da educação e da formação docente (Evangelista; Fiera; Titton, 2019).

Recentemente, então, a Resolução CNE/CP nº 4 de 2024 foi aprovada em meio a pressões de entidades educacionais que lutavam pela revogação da Resolução anterior. Embora a Resolução aprovada retome, em seu discurso, aspectos relacionados à valorização da formação docente, da articulação entre teoria e prática e da formação continuada, o documento ainda preserva elementos vinculados à lógica das competências e aos princípios da BNCC. Assim, a diretriz revela a permanência de tensões entre perspectivas críticas de formação e concepções mais tecnicistas presentes nas políticas educacionais recentes.

A seguir, apresenta-se uma síntese dos marcos legais apresentados anteriormente:

Quadro 2 – Síntese das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores no Brasil

DCN – PERÍODO	**PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS**
Resolução CNE/CP nº 1 – **2002** Formação centrada no desenvolvimento de competências	Ênfase na prática, na flexibilidade curricular e na adaptação às demandas do mercado.
Resolução CNE/CP nº 2 – **2015** Avanço significativo	Formação pautada na articulação teoria e prática, nos direitos humanos, na diversidade, na inclusão e na indissociabilidade entre formação inicial e continuada. Aumento da carga horária (3.200h), com 400h de estágio e 400h de práticas (PCC).
Resolução CNE/CP nº 2 (BNC Formação) – **2015** Retrocesso	Formação baseada em competências da BNCC. Enfraquecimento dos fundamentos teóricos, acadêmicos e críticos. Foco na prática, nas competências socioemocionais e na padronização dos currículos.
Resolução CNE/CP nº 4 – **2024** Documento híbrido	Recupera elementos discursivos da resolução de 2015 (teoria-prática, valorização docente e formação continuada), mas mantém a centralidade da

	BNCC e da lógica das competências. Extinção das 400h de Prática como Componente Curricular (PCC).

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Enquanto marcos normativos, as Diretrizes Curriculares Nacionais não apenas orientam aspectos estruturais da formação docente, mas também expressam concepções de docência, de escola e de sociedade, impactando diretamente na constituição da identidade profissional dos professores e no tipo de educador que se pretende formar. Desde os processos iniciais de constituição da identidade docente, fortemente influenciados pela religião e pela ideia de vocação, o exercício da docência esteve associado mais à dimensão moral e assistencial do que ao reconhecimento de seu caráter profissional e científico.

Ao revisitar os processos históricos e a análise dos marcos legais da formação docente no Brasil, é evidente que a construção da identidade profissional dos professores não ocorre de maneira isolada e nem desconexa das influências das legislações, diretrizes e políticas educacionais. Segundo Veiga, Araujo e Kapuziniak (2005, p. 27),

> o profissionalismo oficial está centrado na ideia de competência, que sempre implica alguma forma de atuação. Visto por essa ótica, o profissionalismo é determinado por orientações prescritivas e fixas, independentemente do contexto em que ocorre a formação. Por esse enfoque são privilegiadas as habilidades básicas, o que reforça o profissionalismo técnico-instrumental, utilitarista e pragmático.

Além das disputas presentes nos marcos legais e curriculares, a formação docente passou a ser atravessada por debates relacionados à profissionalização da docência e ao papel da universidade na constituição dos saberes docentes. Nesse contexto, discutir a formação de professores implica compreender que o exercício da docência não se reduz à aplicação de métodos ou técnicas pedagógicas, mas envolve processos complexos de construção de conhecimentos, reflexões críticas e articulações entre teoria e prática.

A universidade, especialmente por meio dos cursos de licenciatura, assume papel fundamental nesse percurso formativo, constituindo-se como espaço de produção de conhecimentos, desenvolvimento da autonomia intelectual e construção da consciência crítica dos futuros professores. Entretanto, conforme destaca Kincheloe (1997), muitas instituições formadoras ainda permanecem vinculadas a modelos tradicionais e tecnicistas de formação, limitando processos mais críticos e reflexivos acerca da prática docente e das relações de poder presentes na educação.

Nesse sentido, o autor afirma que os educadores de professores “não têm, verdadeiramente, olhado longe o bastante para descobrir o exercício do poder na educação, porque as próprias faculdades de educação têm sido vítimas primárias do interesse criado por intervenções legislativas na vida acadêmica” (Kincheloe, 1997, p. 201). Assim, compreender a trajetória da formação docente é, também, refletir sobre os desafios e as contradições que permeiam o “tornar-se professor” na atualidade.

2.2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Refletindo acerca da construção docente, surge uma problemática que permeia o cotidiano educacional: como cada professor constituiu sua trajetória docente até tornar-se o profissional que é hoje? A partir dessa problemática, Nóvoa (2013, p. 16) afirma que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. A construção identitária dos professores, marcadas por muitos avanços e retrocessos, requer tempo e assimilação.

Nóvoa (2013) destaca, ainda, que muitas são as discussões sobre a crise de identidade dos professores e que essas percepções, sobretudo, relacionadas à vocação e aos processos vivenciados pelos professores, colaboram para esse reconhecimento pessoal que também faz parte da profissão. Aponta ainda que precisamos compreender coletivamente que, ao mesmo tempo que se buscava uma uniformização dos processos de profissionalização do professor, cada docente também estava passando por mudanças e construindo, no seu íntimo, a sua maneira de ser professor.

A construção da profissionalidade docente passa, dessa forma, pelo reconhecimento dos saberes que sustentam a prática do professor. Tardif (2014, p. 230) propõe que “[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais [...]”. Além disso, o docente, no fazer de sua prática, mobiliza o seu ponto de vista, a sua subjetividade e os conhecimentos construídos ao longo de sua trajetória pessoal e profissional.

Os saberes que sustentam a prática docente não se reduzem apenas ao conhecimento acadêmico formal, englobando também diferentes dimensões, relacionadas com as suas experiências no cotidiano escolar, uma vez que, essas vivências são construídas socialmente e fazem com que o professor seja um sujeito ativo na produção de saberes profissionais. O reconhecimento buscado pelos professores em sua profissão está muito relacionado com a

legitimação do professor como sujeito ativo na produção de saberes profissionais, rompendo visões tecnicistas do ensino e afirmando a complexidade do exercício da docência, que apresenta cada vez mais desafios.

Compreender a docência para além de uma prática técnica implica reconhecer que o trabalho do professor é atravessado por dimensões éticas, políticas e afetivas que constituem diariamente o fazer docente. Ensinar envolve relações humanas, escolhas pedagógicas, posicionamentos diante das desigualdades sociais e responsabilidades que ultrapassam o simples desenvolvimento de conteúdos. Nesse sentido, a prática docente carrega intencionalidades, valores e compromissos que se manifestam nas relações que acontecem entre os professores, as crianças e toda a comunidade escolar.

A dimensão ética da docência relaciona-se, principalmente, ao compromisso do professor com a formação humana, com o respeito às diferenças e com a construção de práticas educativas democráticas. Freire (1996) destaca que ensinar exige ética e responsabilidade, pois o ato educativo nunca é neutro. O professor, ao posicionar-se diante das situações vivenciadas na escola e na sociedade, realiza escolhas que impactam diretamente os processos de ensino e de aprendizagem e as formas de convivência construídas no espaço escolar. Veiga, Araujo e Kapuziniak (2005, p. 42) destacam que:

> [...] muitas profissões têm sua regulamentação, e os seus profissionais lutam por fazer valer sua significação social e profissional, estabelecendo diretrizes ético-profissionais e ético-políticas que se constituem, muitas vezes, em patamares a serem perseguidos, tendo em vista a valorização social do profissional, sua significação intraprofissional, mas também sua inserção no jogo político inerente ao ser social.

Ao refletir sobre a ética no campo educacional, compreendemos que ela não se limita apenas a normas profissionais, mas também às relações humanas construídas no cotidiano escolar. A ética docente se manifesta na responsabilidade com o outro, no cuidado, na escuta e nas escolhas realizadas diariamente pelos professores diante das diferentes realidades presentes na escola. Nesse sentido, Caetano (2010, p. 47) aponta que

> somos seres em relação, interdependentes e, por isso, dela responsáveis. Cada um de nós responsável pelo que acontece à sua volta. E essa responsabilidade, que também é um cuidado, está no cerne da educação e da ética que a atravessa. A educação surge como responsabilidade e visa propagar essa responsabilidade naqueles que são seus alvos. A responsabilidade de sermos com os outros, parte de um todo. A responsabilidade de sermos em sintonia conosco próprios. É por isso que a responsabilidade é um princípio aberto, camaleão que ganha as cores dos valores a que se associa e que reflecte. A responsabilidade como uma exigência de agirmos de acordo com esses valores ou com as normas sociais dos contextos em que nos inserimos. A responsabilidade como liberdade e autonomia, encontrando os nossos sentidos.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente, os professores convivem diariamente com demandas emocionais, sociais e familiares que atravessam a infância e interferem no processo educativo. Dessa forma, o exercício da docência exige escuta, acolhimento e compreensão das singularidades presentes em cada contexto escolar, além de responsabilidades que caminham lado a lado com a ética docente.

A dimensão política da docência, por sua vez, evidencia que ensinar também é um ato político. Pensar à docência como prática política também implica reconhecer os desafios impostos pelas políticas educacionais, pelas condições de trabalho e pelas constantes cobranças direcionadas aos professores. Kincheloe (1997, p. 202) descreve que:

> como Paulo Freire há muito argumenta, a política não influencia meramente um aspecto do processo educacional – ela forma todo ele. Devido a esta negação, existem dimensões políticas para as relações professor-aluno e para os futuros professores que são ensinados para manifestar sua autoridade.

Por vezes, os discursos de responsabilização docente acabam desconsiderando as desigualdades estruturais presentes na educação, transferindo aos professores responsabilidades que ultrapassam os limites da atuação pedagógica. Loss (2021, s.p), pontua que "[...] nossos ambientes educacionais precisam ser espaços éticos e democráticos em suas dimensões organizacionais, administrativas e pedagógicas", dessa forma, o professor não atua de maneira neutra, mas participa de processos de transformação social ao promover reflexões críticas, possibilitar o acesso ao conhecimento e contribuir para a formação de sujeitos conscientes de sua realidade.

A construção da identidade docente também é marcada pelas formas como os professores posicionam-se diante dos desafios cotidianos. As experiências vividas na escola, as relações estabelecidas com os estudantes e as condições concretas do trabalho docente influenciam diretamente a maneira como cada professor compreende a si mesmo e à profissão.

A dimensão afetiva da docência, por sua vez, relaciona-se às relações humanas que constituem e formam o cotidiano escolar. O trabalho docente é atravessado por sentimentos, expectativas, frustrações, vínculos e experiências que impactam não apenas os estudantes, mas também os próprios professores. Ensinar exige comprometimento com diferentes ações humanas, exige estar aberto ao diálogo, a sensibilidade e a relação com o outro, sendo a afetividade um elemento construtivo da prática docente. Baptista (2005, p. 122), descreve que

> [...] sem proximidade não existe verdadeira oportunidade de encontro e de comunicação. Ela é necessária à escuta atenta, ao contato sensível e à relação de cumplicidade que sustenta a relação pedagógica. Sobretudo quando vivida no frente a frente, ela traz a marca do afeto, sinal inequívoco da humanidade que desejamos promover em cada ser humano.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa relação torna-se ainda mais evidente, uma vez que os professores acompanham intensamente os processos de desenvolvimento das crianças, estabelecendo relações de proximidade, cuidado e mediação. Contudo, é importante compreender que a afetividade não substitui a profissionalização docente, mas integra os saberes e as práticas que constituem a complexidade do exercício da docência.

A profissionalização da docência, por sua vez, está cada vez mais associada ao reconhecimento e à valorização dos saberes que a constituem, em um processo historicamente construído, como apontado anteriormente. No entanto, essa trajetória é influenciada por dinâmicas sociais que questionam as metodologias, os saberes e o próprio fazer docente, impactando diretamente na construção da identidade profissional do professor. Ainda, segundo Nóvoa (2013, p. 17), "as modas estão cada vez mais presentes no terreno educativo, em grande parte devido à impressionante circulação de ideias no mundo atual", revelando que existe uma pressão constante por inovação, por vezes, dissociada da realidade do cotidiano escolar.

Além disso, a profissionalização também se constitui atualmente sobre uma conjuntura social que centraliza a formação de professores, deixando de analisar concepções epistemológicas, como os saberes que constituem o trabalho diário do professor. Compreendemos por "[...] epistemologia da prática profissional o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas" (Tardif, 2014, p. 255). Quando essas concepções não são consideradas desde o início da formação docente, elas acabam exigindo constantes superações no exercício cotidiano da profissão.

Outro aspecto relacionado à construção da identidade docente refere-se aos questionamentos sobre os professores serem ou não "profissionais". Day (2001, p. 21) aponta que "saber se os professores são ou não profissionais é uma questão que tem sido amplamente discutida ao longo dos anos". Isso se deve, em certa medida, à percepção social acerca da docência, que desconsidera o domínio dos conhecimentos especializados e a própria autonomia docente. A forma como os professores reagem às condições da profissão e como posicionam-se diante das demandas sociais e aos desafios na consolidação da identidade profissional demonstram a ausência de reconhecimento profissional.

Nóvoa (2013, p. 16) menciona os "três AAA" que sustentam o processo identitário dos professores, sendo eles:

> A de Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens.

> A de Ação, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões de foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos "colam" melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências "marcam" a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula.
> A de Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes desde pensamento reflexivo.

Os "três AAA" propostos por Nóvoa (2013) fazem refletir que esses três elementos não estão dispostos de forma isolada, mas interdependentes, compreendendo o processo identitário, a *adesão* é a escolha ética e política de tornar-se professor. É quando compreendemos que ser professor não é apenas desempenhar uma função técnica, mas assumir um compromisso com valores, com a educação pública e com as múltiplas potencialidades dos estudantes. É também um processo simbólico de identificação com o papel social da docência.

A adesão se relaciona diretamente às dimensões éticas e políticas da docência anteriormente discutidas, uma vez que tornar-se professor implica posicionar-se diante das desigualdades sociais, das concepções de educação e das responsabilidades assumidas no cotidiano escolar. Ao aderir à profissão docente, o educador também assume compromissos com a formação humana, com a valorização das diferenças e com a construção de práticas educativas democráticas. Nesse sentido, a adesão ultrapassa escolhas individuais e constitui-se como um processo de identificação com os sentidos sociais, humanos e políticos da docência.

A *ação*, por sua vez, representa a prática, as escolhas pedagógicas, metodológicas e didáticas do professor em seu cotidiano. A partir de uma construção histórica, em que se passa a compreender que o papel do professor não é transmitir conteúdos de forma rasa, a ação refere-se às muitas subjetividades do docente, das experiências e dos saberes profissionais. É na ação que se materializam os conhecimentos acadêmicos com as marcas pessoais, culturais e sociais de cada educador.

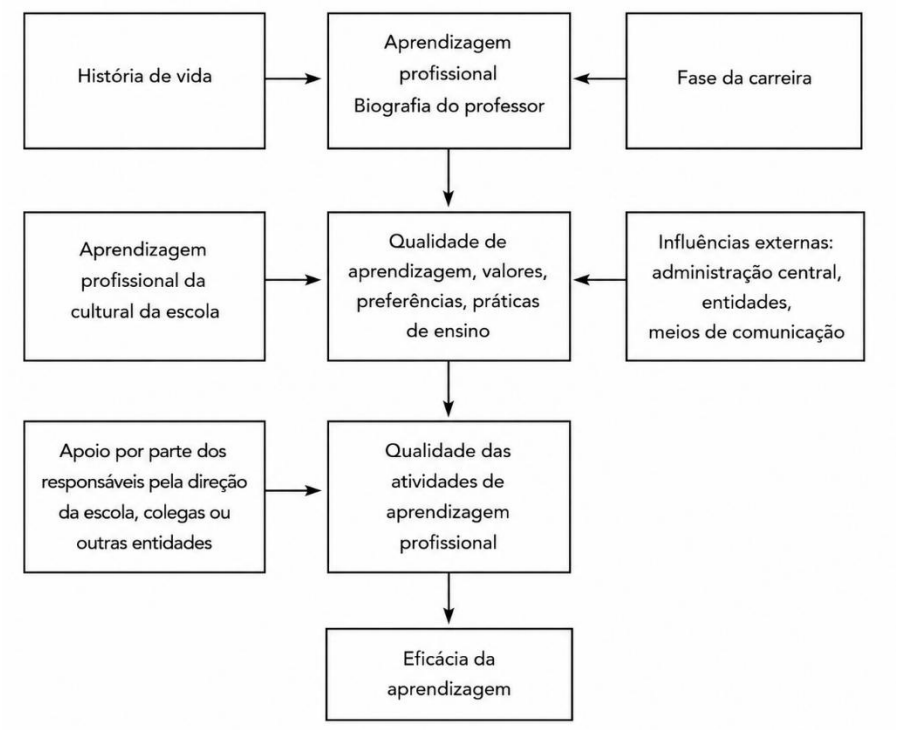
A ação docente, além de envolver escolhas pedagógicas e metodológicas, também mobiliza dimensões afetivas e relacionais construídas no exercício cotidiano da profissão. As práticas desenvolvidas pelos professores são atravessadas por suas experiências pessoais, pelos saberes construídos ao longo da trajetória profissional e pelas relações estabelecidas com os estudantes e com a comunidade escolar. Dessa forma, a ação não se limita à execução de conteúdos ou técnicas, mas materializa valores, sensibilidades e formas de compreender o próprio fazer docente, articulando a teoria e a prática.

A *autoconsciência* também se relaciona diretamente à capacidade reflexiva do professor diante de sua prática, de suas ações e das condições sociais e educacionais que atravessam a

docência. Esse movimento de reflexão crítica possibilita ao educador reconhecer suas potencialidades, fragilidades, desafios e aprendizagens, fortalecendo processos contínuos de constituição identitária e profissional. Além disso, a autoconsciência também permite compreender que o tornar-se professor é um percurso inacabado, construído nas experiências, nos diálogos e nas constantes ressignificações produzidas no cotidiano escolar.

Day (2001) propõe que diferentes fatores influenciam a qualidade da aprendizagem profissional e o desenvolvimento docente, aspectos que se relacionam diretamente com a construção da identidade docente. Entre esses elementos, destacam-se as trajetórias pessoais, as experiências vividas no cotidiano escolar, a cultura da escola, as influências externas e os processos de formação desenvolvidos ao longo da carreira. A seguir, apresenta-se a figura elaborada pelo autor, que sintetiza os principais fatores que contribuem para a aprendizagem profissional docente.

Figura 1 – Fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional



Fonte: adaptado de Day (2001, p. 20).

A partir da compreensão desses elementos, podemos afirmar que a identidade docente se consolida em movimentos contínuos de formação, reflexão e ressignificação da prática. Esses processos articulam-se aos princípios da profissão, às ações construídas diante dos desafios cotidianos e às reflexões produzidas a partir das experiências vividas pelos professores.

Contudo, nem sempre esse percurso ocorre de forma linear ou valorizada, uma vez que as políticas educacionais podem reduzir o trabalho docente ao cumprimento de competências e metas, desconsiderando a complexidade dos processos identitários, da profissionalização e do desenvolvimento docente.

Cada professor busca, a sua maneira, construir a sua identidade docente. Perpassada por muitos marcos históricos e muitas transformações, pessoais e profissionais, as identidades vão se constituindo e apropriando do fazer docente. “Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvenda na nossa maneira de ensinar e nossa maneira de ser” (Nóvoa, 2013, p. 17). A docência, neste sentido, não pode reduzir-se a uma atividade técnica ou instrumental, ela constitui-se como uma prática social com muitos significados, desafios, escolhas e ressignificações constantes.

Pensar o tornar-se professor na atualidade exige refletir sobre os marcos históricos da formação docente, principalmente relacionados à profissionalização, e sobre como as condições podem possibilitar ou limitar a construção de uma identidade profissional crítica e comprometida com a transformação social. Compreendendo esses limitadores, podemos fortalecer a profissionalização e valorizar o papel social dos professores na construção de uma educação de qualidade.

3 DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

> Em meio às demandas do cotidiano escolar, às responsabilidades e às exigências pedagógicas, nem sempre é simples conseguir ouvir as crianças em sua totalidade. E essa escuta ultrapassa o simples ato de ouvir com os ouvidos; ela exige olhar atento, presença, sensibilidade e disponibilidade para compreender as múltiplas formas de expressão das infâncias. (CP2 – RP[8])

Ao longo do capítulo anterior, discutimos como a formação docente passou por diferentes transformações estruturais, disputas políticas e diretrizes que impactam diretamente na constituição da identidade profissional dos professores. Contudo, ao compreendermos essa trajetória histórica, também reconhecemos que a identidade docente, para além de uma construção social e histórica, é constantemente reconstruída no cotidiano escolar, a partir das vivências, das experiências formativas e das práticas desenvolvidas ao longo da carreira.

Neste capítulo, são discutidos três grandes desafios enfrentados pelos professores da educação básica, considerando a complexidade da profissão docente e a articulação entre conhecimentos, experiências e saberes. Sendo eles: (1) o desafio da articulação entre teoria e prática, especialmente nos primeiros anos da profissão; (2) o desafio do cotidiano escolar, marcado pelas políticas educacionais e pela burocratização do trabalho docente e (3) o desafio da formação continuada e da construção de uma prática reflexiva. A seguir, desenvolvemos cada um desses eixos, com os autores que fundamentam esta pesquisa.

3.1 OS DESAFIOS DA INDUÇÃO PROFISSIONAL: A RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Em um cenário marcado por transformações constantes na educação, a qualidade e a estrutura dos cursos de formação de professores no Brasil são questionadas, particularmente, em detrimento ao tempo destinado às práticas escolares durante a formação inicial. Diante disto, Nóvoa (2022) destaca que os primeiros anos de exercício da docência, entre o fim da formação acadêmica e o início da profissão, são os mais desafiadores, pois correspondem, na maioria das vezes, ao primeiro contato com o cotidiano escolar. Um dos principais desafios enfrentados nessa fase está justamente relacionado à formação docente na educação básica.

Diversas questões permeiam, então, esse campo de desafios iniciais: quem deveria ser responsável pela formação de professores, as universidades ou as escolas? Qual conhecimento deve ser priorizado, o pedagógico ou o específico das disciplinas? A docência deve ser concebida como uma vocação ou como uma profissão? (Nóvoa, 2022) Responder tais

[8] Trecho retirado da Carta Pedagógica 2, escrita por uma professora da Rede Privada de Ensino.

questionamentos não quer dizer priorizar um ou outro, mas compreender que são reflexões necessárias para entender como os desafios que atravessam o nosso cotidiano são constituídos e consolidados. De acordo com Nóvoa (2022, p. 76),

> historicamente, os professores aprendiam o seu oficio, nas escolas, junto de um mestre mais experiente. Depois, criaram-se as escolas normais. Mais tarde, as universidades tomaram o papel das escolas normais. Recentemente, várias correntes têm insistido na necessidade de revalorizar as escolas como terreno principal da formação. Uns chamam a atenção para a importância das universidades. Outros, para a relevância das escolas. Uns e outros têm razão. Mas nem as universidades, nem as escolas, isoladamente, são suficientes para formar professores.

A docência, desse modo, não se restringe a conteúdos escolares e nem à aplicação de metodologias mecânicas. Ser professor, na atualidade, envolve lidar com contextos complexos, imprevisíveis e marcados pelas relações humanas que atravessam essa profissão. Neste sentido, os saberes docentes são constituídos a partir de articulações entre os conhecimentos sistematizados adquiridos na formação inicial somados às experiências profissionais vivenciadas ao longo da prática diária.

Entretanto, os processos de formação inicial nem sempre conseguem contemplar integralmente as múltiplas dimensões que constituem o exercício da docência. Conforme apontam Loss e Caetano (2015, s. p.), “os cursos de formação de professores ou de profissionais da educação, de modo geral, priorizam a profissionalização acadêmica e técnica de seus estudantes, e por vezes, secundarizam ou não dão atenção especial à formação pessoal e ética”. Essa compreensão reforça a necessidade de pensar a formação docente para além dos aspectos técnicos e metodológicos, reconhecendo também as dimensões humanas, éticas, afetivas e relacionais envolvidas no cotidiano escolar.

No Brasil, a indução profissional ainda não é institucionalizada como uma etapa formativa e a extinção de momentos de prática propostos pelas diretrizes contribuem para o despreparo que muitos professores vivenciam ao iniciar a carreira profissional. Nóvoa (2023, p. 45) aponta que

> o que é verdade para a formação inicial é mais verdade ainda para o período de indução profissional, esse período tão decisivo, mas tão descuidado de interação na profissão, durante o qual nos tornamos professores. A ausência de estratégias de acolhimento, de socialização profissional, fragiliza, e muito, a profissão docente.

Dessa forma, os primeiros anos de docência acabam sendo marcados por improvisos, inseguranças e com intercorrências entre a teoria compreendida na universidade e as demandas concretas do cotidiano escolar. Esses desencontros podem também impactar negativamente o

início da trajetória profissional, gerando frustrações, desânimos e, em muitos casos, contribuindo para o esvaziamento da carreira docente.

Perrenoud (2002) sugere ainda algumas das principais características de um professor iniciante, sendo elas:

> 1. Um principiante está entre duas identidades: está abandonando sua identidade de estudante para adotar a de profissional responsável por suas decisões.
> 2. O estresse, a angústia, diversos medos e mesmo os momentos de pânico assumem enorme importância, mas eles diminuirão com a experiência e com a confiança.
> 3. O principiante precisa de muita energia, de muito tempo e de muita concentração para resolver problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira.
> 4. A forma de administrar o tempo (preparação, correção, trabalho de classe) não é muito segura, e isso lhe provoca desequilíbrio, cansaço e tensão.
> 5. Ele passa por um estado de sobrecarga cognitiva devido ao grande número de problemas que tem de enfrentar. Em um primeiro momento, conhece a angústia da dispersão, em vez de conhecer a embriaguez do profissional que 'joga' com um número crescente de bolas.
> 6. Geralmente, ele se sente muito sozinho, distante de seus colegas de estudo, pouco integrado ao grupo e nem sempre sente-se acolhido por seus colegas mais antigos.
> 7. O iniciante está em um período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional.
> 8. Ele não consegue se distanciar de seu papel e das situações.
> 9. Ele tem a sensação de não dominar os gestos mais elementares da profissão, ou de pagar um preço muito alto por eles.
> 10. O novo profissional mede a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que esse desvio é normal e que não tem relação com sua incompetência nem com sua fragilidade pessoal, mas que está ligado à diferença que há entre a prática autônoma e tudo que já conhecera. (Perrenoud, 2002, p. 18)

Ao apontar essas características, Perrenoud (2002) leva à reflexão sobre o intenso e desafiador processo de transição vivido nos primeiros anos da docência na Educação Básica. Ao deixar para trás a identidade de estudante e assumir as responsabilidades profissionais, o docente passa a enfrentar situações que exigem tomadas de decisão, articulações entre diferentes saberes e relações construídas no cotidiano educacional. Essa realidade também se aproxima dos momentos em que a indução profissional ocorre ainda durante a graduação, quando o estudante passa a confrontar os conhecimentos aprendidos na formação inicial com as demandas concretas da prática escolar, percebendo, muitas vezes, as distâncias existentes entre o contexto acadêmico e a realidade da profissão docente.

As características apresentadas por Perrenoud (2002) também evidenciam que o início da carreira docente é atravessado por dimensões emocionais e afetivas que impactam diretamente a construção da identidade profissional. O medo de errar, o sentimento de solidão, as dúvidas sobre a própria capacidade e a dificuldade em administrar as demandas da profissão fazem parte desse processo de inserção profissional. Nos anos iniciais da Educação Básica, essas questões tornam-se ainda mais intensas, considerando que o professor necessita lidar,

simultaneamente, com processos de ensino, relações humanas, demandas familiares e diferentes necessidades das crianças.

Além disso, o distanciamento entre os modelos pedagógicos discutidos na universidade e as exigências concretas do cotidiano escolar faz com que muitos professores iniciantes recorram a práticas mais pragmáticas e imediatas, buscando respostas rápidas para os desafios encontrados. Esse movimento não significa ausência de preparo ou fragilidade profissional, mas revela as limitações de processos formativos que, muitas vezes, não conseguem aproximar suficientemente a teoria e a prática.

É necessário, ainda, superar a concepção de que, ao concluir a graduação, o professor estará pronto ou preparado para todas as exigências da profissão docente. Muito além da formação inicial, a docência requer processos constantes de autoformação, reflexão e reconstrução de concepções diante das transformações sociais, culturais e educacionais que atravessam o cotidiano escolar. Dessa forma, a inserção profissional exige do professor uma reconstrução diária de saberes, práticas e estratégias pedagógicas frente às situações vivenciadas nos cotidianos escolares.

Esses desafios, por vezes, não se referem a uma fragilidade pessoal, mas de lacunas institucionais que não preveem essa adaptação ao docente. A falta de acompanhamento, de observação e até mesmo de auxílios fazem com que a entrada na carreira ocorra sem a devida transição e, por vezes, sem o apoio necessário. Precisamos, pois, superar a ideia de que o professor deve, sozinho, aprender pela experiência e pelo erro, porém reconhecer que a profissionalização não se completa no momento da graduação, mas se estende ao longo da trajetória docente.

Essa visão é defendida por Nóvoa (2022), que propõe compreender o ciclo de vida profissional em três etapas articuladas, que evidenciam a complexidade da constituição docente. A seguir, é disposto um quadro com essas três fases.

Quadro 3 – Etapas da profissionalização docente

	MOMENTOS DA PROFISSÃO	**DESCRIÇÃO**
1	Licenciatura – Universidade	Estudantes, ainda não profissionais, mas com uma prévia concepção que estão formando-se para serem profissionais docentes.

2	Indução Profissional	Professores que iniciaram a carreira profissional, mas que, na maioria dos casos, encontram-se em período experimental.
3	Exercício docente na escola	Professores em pleno exercício da sua profissão, envolvidos em dinâmicas de formação continuada.

Fonte: adaptado de Nóvoa (2022, p. 98).

Com base nas etapas apresentadas, surgem importantes questionamentos sobre a autonomia e a responsabilidade no exercício da docência. Desde a fase inicial da formação, é esperado que os acadêmicos assumam posturas profissionais, mesmo tendo um acesso mínimo à prática escolar. Na etapa de indução à profissionalização, por sua vez, o professor enfrenta o desafio de articular as teorias aprendidas no ambiente universitário com a complexidade da prática escolar, muitas vezes, mediada por formadores que desconhecem o cotidiano da sala de aula e suas múltiplas demandas.

Por fim, no exercício pleno da profissão, os docentes deparam-se com uma sociedade marcada por profundas desigualdades e múltiplas carências educacionais, exigindo uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento humano e uma formação que se reinventa diariamente. A docência, portanto, é um processo em constante construção, que exige condições institucionais de apoio, valorização e reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Day (2001, p. 84) argumenta que, “para que continuem a desenvolver-se profissionalmente, os professores têm de envolver-se em diferentes tipos de reflexão, na investigação-acção e na narrativa, ao longo da sua carreira, e ser apoiados para enfrentarem os desafios que tal empreendimento implica”. Entretanto, muitos desses desafios, principalmente os enfrentados na indução profissional, podem ser supridos com o coletivo de professores, que observa-se cada vez mais enfraquecidos.

Nóvoa (2022, p. 67) descreve que “ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas. Ninguém, sozinho, domina completamente a profissão. [....] Precisamos dos outros para nos tornarmos professores”. Ademais, defende que os principais promotores da indução profissional devem ser os professores mais experientes, salientando que isso não restringe o papel dos professores universitários e das gestões escolares, mas complementa ainda mais esse processo mútuo que deve vir a existir nas instituições de ensino.

Compreender os desafios que permeiam a indução profissional, portanto, nos faz refletir que esse processo não é uma etapa de adaptação individual do docente, mas um momento decisivo na consolidação da identidade profissional. É preciso articular cada vez mais a universidade com as instituições de ensino, para que a formação contínua e a experiência cotidiana sejam valorizadas, alinhando, assim, a teoria com a prática. Contudo, é preciso reconhecer que, mesmo após esse período inicial, os desafios enfrentados pelos professores na Educação Básica persistem e intensificam-se.

No cotidiano escolar, o docente depara-se com diferentes demandas, como o cumprimento de normatizações, o excesso de registros e o distanciamento entre práticas pedagógicas que fazem sentido para as crianças e as exigências burocráticas do sistema de ensino. E é nesse cenário que se insere o segundo grande desafio da profissão docente.

3.2 OS DESAFIOS DO COTIDIANO ESCOLAR: A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

A escola é um espaço de formação permanente e coletiva, em que se produzem diferentes sentidos sobre o ensinar e o aprender. Porém, “um pássaro não voa dentro de água. Um peixe não nada em terra. Um professor não se forma nos atuais ambientes universitários, nem em ambientes escolares medíocres e desinteressantes” (Nóvoa, 2022, p. 96). Para que as universidades e as escolas sejam espaços formadores que reconhecem os professores como profissionais, e não como mero executores de prescrições curriculares, é preciso repensar os ambientes de formação e de trabalho.

Para Perrenoud (2002), ensinar é um ofício que exige competência para tomar decisões rápidas diante de situações inesperadas. O autor argumenta ainda que

> o instrumento principal da prática pedagógica não são os manuais, o programa, as tecnologias, mas o próprio professor, sua capacidade de se comunicar, de dar sentido ao mundo, de estimular o trabalho, de criar sinergias entre os alunos, de unir os saberes e de consolidar aprendizagens individualizadas. Tudo isso o questiona como pessoa que tem saberes e competências, mas que também tem vontade, estados de espírito, vivência, cultura, preconceitos, medos, múltiplas disposições que devem ser avaliadas a fim de dominar suas incidências nos relacionamentos e nas atividades profissionais (Perrenoud, 2002, p. 114).

Para que essa compreensão seja possível, é necessária a valorização da experiência docente como fonte de formação e de produção de conhecimento. Cabe ainda uma reflexão constante sobre a prática docente, sendo que o trabalho do professor envolve escolhas pedagógicas, organização do tempo e do espaço, gestão de conflitos, acolhimento das singularidades das crianças e articulação com a comunidade escolar.

É possível observar, nos contextos escolares, a intensificação do trabalho docente cada vez mais presente, com excessos de tarefas burocráticas e de exigências institucionais, afastando os professores do que realmente constitui a profissão: o trabalho pedagógico. Nóvoa (2023, p. 45) aponta ainda que, “nos últimos anos, a queixa mais ouvida dos professores é a burocracia, a imensidão de tarefas, tantas vezes inúteis, que infernizam o seu dia a dia”. Essa burocratização, somada à sobrecarga de funções, de condições, por vezes, precárias de trabalho, são elementos que comprometem a qualidade da educação e fragilizam a identidade e a motivação dos docentes.

A crítica apresentada à burocratização do trabalho docente também é expressa de forma simbólica e provocadora pelas ilustrações de Francesco Tonucci (Frato). Na tirinha a seguir, o autor representa um professor sobrecarregado por tarefas formais e exigências institucionais: como o currículo, as avaliações, o planejamento e as reformas educacionais, a ponto de não perceber a criança em seu caminho.

Figura 2 – A sobrecarga docente e o apagamento da criança



Fonte: Tonucci (1990)

A metáfora visual evidencia o esvaziamento da centralidade do estudante no processo educativo e revela como a burocratização pode desviar o foco essencial da docência, que está na relação pedagógica e no desenvolvimento humano. Esse processo se constrói, sobretudo, por meio da escuta atenta dos sujeitos da aprendizagem: as crianças. Nóvoa (2023) defende a necessidade de construir ambientes educativos coletivos, nos quais diferentes pedagogias e

formas de organização possam coexistir, dialogando com a diversidade dos contextos escolares. Ele reconhece que esse não é um caminho fácil nem imediato, mas enfatiza que pensar tais mudanças é fundamental para a transformação tanto da escola quanto da própria profissão docente.

Perrenoud (2002, p. 194) revela ainda que "o sistema educativo é uma grande burocracia, e uma parte o corpo docente adotou uma visão bastante conservadora da profissão". Embora a escola seja concebida como espaço de formação permanente, ela também se constitui como um ambiente contraditório, onde existem práticas colaborativas, mas também se formam contextos de isolamento profissional. Cada vez mais, os contextos escolares são marcados por culturas de desconfiança, de vigilância e de pouca escuta, dificultando os processos colaborativos.

Para que haja uma certa superação da burocratização do trabalho docente, são necessárias políticas públicas que valorizem o tempo de planejamento, de formação e de escuta dos professores. Nóvoa (2023, p. 68) propõe ainda que

> a transformação da formação de professores implica mudanças de fundo na organização das escolas e do trabalho docente. O modelo escolar que tem dominado a história da educação, induz uma ação essencialmente individual do professor, porta adentro da sala de aula com os seus alunos. Os novos ambientes educativos definem-se numa diversidade de espaços e tempos, e fazem apelo a um trabalho conjunto entre os professores.

Diante desse cenário de burocratização e de esvaziamento do trabalho docente, torna-se ainda mais necessário retomar a ideia da escola como um espaço de formação e de reinvenção profissional. Para tanto, é fundamental compreender que o desenvolvimento profissional não se limita à formação inicial, mas precisa estender-se ao longo de toda a carreira. Neste sentido, o próximo tópico discute o terceiro grande desafio da profissão docente: a necessidade de consolidar práticas de formação continuada, colaborativa e reflexiva nos contextos escolares.

3.3 OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA: A PRÁTICA REFLEXIVA E COLABORATIVA DO DOCENTE

> Porquê perguntar-se se é tempo de ser reflexivo?
> O que é ser-se reflexivo?
> Quem deverá ser reflexivo?
> Para quê ser-se reflexivo?
> Sobre quê ser-se reflexivo?
> Como ser-se reflexivo?
> E finalmente
> É possível ser-se reflexivo?
> É desejável ser-se reflexivo?
> Para onde vamos com a nossa reflexão? (Alarcão, 1996, p.173)

Diante dos contextos e dos desafios expostos anteriormente, assim como a indução profissional, a formação continuada deve ser compreendida como um processo permanente e articulado com o cotidiano escolar. Freire (1987, p. 52) afirma que “o ser humano é um ser inacabado, inconcluso, em permanente processo de construção” e precisa, ainda mais em uma sociedade com inúmeras mudanças, colocar-se nesse processo inacabado de transformações. A proposta de continuidade no desenvolvimento profissional precisa ainda estar alinhada com a realidade das escolas, considerando as demandas locais, os desafios enfrentados pelos docentes e os saberes construídos na prática.

Nóvoa (2022, p. 67), ao discorrer sobre a formação continuada, pontua que

> o ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada. Face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação precisamos, mais do que nunca, de reforçar as dimensões coletivas do professorado. A imagem de um professor de pé junto ao quadro negro, dando a sua aula para uma turma de alunos sentados, talvez a imagem mais marcante do modelo escolar, está a ser substituída pela imagem de vários professores trabalhando e espaços abertos com alunos e grupos de alunos.

Um dos grandes desafios para consolidar a visão de formação continuada reside na necessidade de um professor criativo, investigativo e em constante reflexão com as transformações do mundo contemporâneo. Se a concepção de um professor detentor exclusivo dos saberes já não condiz com as exigências atuais da educação, não é mais possível também sustentar uma prática docente desatualizada e desarticulada da realidade dos estudantes. E um dos caminhos para essa mudança é por meio de processos formativos constantes, com reflexões críticas e construções coletivas de conhecimentos, havendo, assim, ressignificação das suas práticas.

É fundamental ainda romper com o modelo de formação baseado em transmissões de conteúdos e práticas prontas, sem olhar para o cotidiano escolar e as reais possibilidades nesses espaços, investindo em práticas reflexivas e coletivas para fortalecer o protagonismo docente. Perrenoud (2002, p. 198) aponta que “[...] um profissional reflexivo aceita fazer parte do problema. Ele reflete sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, com o poder, com as instituições, com as tecnologias, com o tempo que se vai e com a cooperação [...]”, e essa prática não é individualista, mas se fortalece no coletivo, nas trocas entre pares e na construção de reflexões dentro dos contextos escolares.

A formação, desse modo, deve ser vista como um processo contínuo que, por vezes, auxilia a mudança e a qualificação da escola como um todo. Diferente de uma obrigação ou imposição, quando a formação continuada é proposta como um direito aos professores, ela contribui de forma significativa para os diferentes contextos, construindo, assim, uma cultura

de apoio, de reconhecimento e de valorização do trabalho docente. Day (2001) indica que os professores recebem ainda pouca ajuda para o seu desenvolvimento profissional, e isso resulta das compreensões inadequadas do conceito de formação continuada e da falta de incentivos para iniciar um processo de planejamento que articule as necessidades dos professores e as do sistema educacional.

Nóvoa (2022, p. 68) descreve que "é na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que poderemos encontrar uma saída para os dilemas dos professores". Neste sentido, a formação continuada não deve restringir-se a encontros pontuais, determinados apenas pela gestão escolar e, por vezes, desconectados da realidade dos educadores. Quando a formação proposta é pensada e articulada ao cotidiano escolar que o educador está vivenciando, a construção e as experiências são mais oportunas e desafiadoras, proporcionando reflexões pertinentes aos docentes.

A escola precisa ser constituída como o espaço central da formação docente e deixar de ser o lugar onde se aplica apenas o que foi aprendido fora dela. Com a prática, com o outro e com o enfrentamento dos desafios diários, estamos nos constituindo como docentes e é necessário, cada vez mais, a construção de programas formativos que respeitem e valorizem os tempos, as trajetórias e as condições de trabalhos dos professores, valorizando a escuta atenta das demandas que integram, ou deveriam integrar, o planejamento institucional.

A formação continuada pode, ademais, proporcionar um importante ponto de partida para o fortalecimento da identidade profissional, especialmente em um cenário de crescentes exigências e de esgotamento emocional. A criação de espaços de diálogo, de reflexão e de colaboração entre os professores favorece a autocrítica e a reflexão sobre a prática, além do desenvolvimento de propostas pedagógicas mais críticas, rompendo com a lógica individualista, abrindo caminhos para o trabalho coletivo entre todos.

Diante dos caminhos históricos da formação e da construção da identidade docente, este capítulo buscou descrever três principais desafios que perpassam pela profissão docente na Educação Básica: a transição entre a formação inicial e o início da carreira, a burocratização do cotidiano escolar e as práticas de formação continuada dialogando com a realidade dos professores.

A docência, nesse contexto, apresenta diferentes características, sejam elas relacionadas às aprendizagens ou à prática escolar, exigindo cada vez mais políticas públicas comprometidas com a valorização dos saberes docentes e com possibilidades mais colaborativas e formativas. Nesse sentido, o próximo capítulo aprofunda a discussão sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando as particularidades desse nível de ensino e as múltiplas

dimensões que atravessam o trabalho das professoras, desde a organização da prática pedagógica até as relações humanas e institucionais que constituem o cotidiano escolar.

4 A DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

> Quem imaginaria que aquela menina da letra bonita, ‘letra de professora’, como a senhora mesma costumava dizer, se tornaria, de fato, uma educadora em sua vida adulta? E foi ali que tudo começou. (CP1 – RP[9])

Os anos iniciais do Ensino Fundamental apresentam uma série de especificidades que demandam um olhar atento do professor às relações que se estabelecem no cotidiano escolar e ao próprio ato de ensinar. Por se tratar de um nível de ensino em que a docência assume um caráter polivalente, o professor torna-se “responsável” por diferentes componentes curriculares e por diferentes dimensões do desenvolvimento das crianças. Perrenoud (2002, p. 184) destaca que, “no Ensino Fundamental, os professores são polivalentes: trabalham com toda a turma todas as disciplinas”, o que amplia as exigências pedagógicas, emocionais e organizacionais do trabalho docente.

De certa forma, a formação inicial dos professores origina muitas dessas concepções, principalmente a de polivalência, determinando que o docente desse nível de ensino deva compreender todas as disciplinas e componentes curriculares. Porém, a formação inicial, por vezes, apresenta lacunas em relação à articulação entre os conteúdos específicos e as metodologias apropriadas às diferentes áreas do conhecimento. Neste sentido, a formação continuada pode oferecer ao professor subsídios para compreender a complexidade da sua função, ressignificando saberes e fortalecendo a identidade profissional.

Além das exigências e das demandas que o professor dos anos iniciais enfrenta, esse nível de ensino também acompanha transformações significativas das crianças. É nesse período que se intensificam processos de socialização, de alfabetização, de desenvolvimento da autonomia e de consolidação de valores. O docente, em razão disso, constrói e estabelece vínculos, empatia, escuta e reconhecimento das múltiplas infâncias e contextos que compõem o contexto escolar.

Nesses contextos, a paixão pelo ensino emerge não como uma vocação, mas como compromisso ético e afetivo com o outro. Nas relações mais próximas com as crianças e nos gestos cotidianos, entrelaçam-se as experiências significativas do ser professor nos anos iniciais. Entretanto, a sobrecarga de tarefas e a centralização das responsabilidades acabam construindo obstáculos que fragilizam esse trabalho e enfraquecem as relações, exigindo do professor uma constante reinvenção de si e da sua prática.

[9] Trecho retirado da Carta Pedagógica 1, escrita por uma professora da Rede Privada de Ensino.

Diante desse cenário, é possível perceber que a docência nos anos iniciais não pode ser pensada de forma isolada ou técnica. Ela exige um olhar pedagógico que considere as dimensões emocional e social da profissão. A mediação do professor não se resume à transmissão de conteúdos, mas envolve a capacidade de escuta, de observação, de diálogo e de criação de espaços de aprendizagem significativos. As crianças que chegam aos anos iniciais carregam consigo diferentes histórias, experiências familiares e repertórios culturais. Nesse contexto, o professor atua como um mediador, que busca integrar esses saberes ao currículo e promover práticas pedagógicas que valorizem a diversidade.

Para possibilitarmos que o Ensino Fundamental seja um espaço de acolhimento a essas manifestações, é necessário refletirmos sobre a concepção de criança e de infância, que não deve ser descartada com o ingresso aos anos iniciais, afinal, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente, até os 12 anos de idade incompletos, os sujeitos são considerados crianças (Brasil, 1990). Deve-se, então, propor ações pedagógicas pensando nesses contextos, pois, como nos afirmam Loss e Souza (2020, p. 38), "trabalhar com crianças do Ensino Fundamental requer sensibilidade, acolhimento e respeito aos seus modos de viver e aprender".

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF) de nove anos também reforçam a importância de um professor atento e observador, que escuta os anseios das crianças e propõe um currículo no qual elas sejam participantes ativas do processo de aprendizagem. Como destacam as DCNEF,

> novos desafios se colocam também para a função docente diante do aumento das informações nas sociedades contemporâneas e da mudança da sua natureza. Mesmo quando experiente, o professor muitas vezes terá que se colocar na situação de aprendiz e buscar junto com os alunos as respostas para as questões suscitadas. Seu papel de orientador da pesquisa e da aprendizagem sobreleva, assim, o de mero transmissor de conteúdos (Brasil, 2006, p. 111).

É indispensável, então, que as propostas pedagógicas sejam construídas coletivamente e com intencionalidade, pois, "numa escola de vida e experiências, a criança é o centro do processo, do planejamento ou, ainda, do currículo" (Loss; Souza, 2020, p. 41). Para que a aprendizagem seja significativa, o ambiente precisa ser afetivo e pensado a partir da vivência das crianças, respeitando suas múltiplas infâncias. Segundo as autoras, aprender está diretamente relacionado às experiências no ambiente escolar, o que exige o distanciamento de conteúdos prontos, aplicados de forma exaustiva, para se aproximar de um currículo vivo e centrado nos interesses dos sujeitos. Um currículo assim pensado desperta o prazer pelo aprender e favorece processos de construção contínua do conhecimento.

Contudo, é comum ouvir das próprias crianças que, na transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a escola passa a ser “séria” e que “não se brinca mais”. Essa percepção revela uma ruptura com a lógica da infância, como se o brincar deixasse de ser legítimo nesse novo ciclo. Ao contrário disso, é necessário rever a organização do tempo e dos espaços escolares para que a brincadeira permaneça como linguagem essencial da infância. Como questionam Loss e Souza (2020, p. 41),

> ao compreendermos que o brincar é da natureza do ser criança, é oportuno que a escola comece a pensar como tem organizado tempo e espaço para que isso ocorra. Fora o tempo do recreio escolar, que outros espaços as crianças podem brincar livremente? Há espaços na ‘sala de aula’ para brincar? Quais? Que brincadeiras as crianças aprendem na escola? Com que frequência você organiza brincadeiras e jogos para as crianças? Que lugar o brincar ocupa no planejamento? ‘Atividades’ e brincadeiras são opostas?

Seguindo esses questionamentos, é papel do professor criar oportunidades para que as crianças brinquem, construam relações e expressem seus interesses. É essencial estar atento ao que elas dizem e manifestam, valorizando suas culturas e contextos, e planejando intervenções que desafiem, encorajem e acolham. Além disso, o trabalho com os anos iniciais do Ensino Fundamental requer do docente uma postura investigativa, reflexiva e sensível. Como afirma Augusto (2015, p. 117):

> No seu planejamento diário, o professor deve destinar tempo às propostas que ele fará ao grupo e também tempo para que as próprias crianças inventem seus problemas, se coloquem desafios de criação, desenvolvam seus projetos pessoais em qualquer situação, seja em ateliês de arte, no parque, etc. A criança tem muito que aprender sobre seu tempo de produção, e o professor, consequentemente, deve organizar modos de apoiar essa importante aprendizagem.

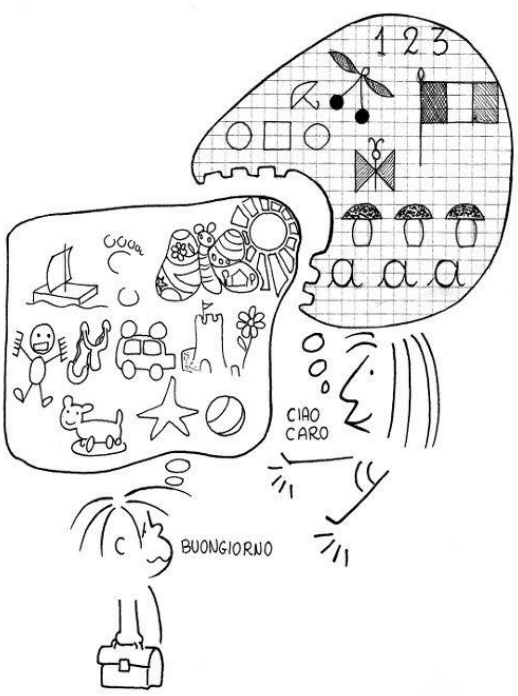
Nesse sentido, o planejamento docente deve considerar tempos e espaços flexíveis, que permitam o protagonismo infantil e a valorização das múltiplas formas de aprender. Só assim torna-se possível romper com a lógica da escola padronizada e promover uma educação sensível, responsiva e comprometida com a singularidade das infâncias.

Day (2006) reforça essa dimensão ao afirmar que ensinar também é uma atividade emocionalmente exigente, e que a dedicação do professor se revela na capacidade de manter o compromisso com o ensino mesmo diante das adversidades. A paixão pelo ensino, conforme o autor, não está relacionada a um dom ou a uma vocação inata, mas sim a um envolvimento afetivo e ético com os sujeitos e com a profissão. Tal perspectiva reafirma a necessidade de repensar a formação e o apoio aos professores, valorizando sua dimensão humana. Destaca ainda que

> [...] ensinar bem não depende unicamente do conhecimento do que se ensina, mas também do conhecimento daqueles a quem se ensina, e porque os professores e os alunos irão também eles mudar ao longo do tempo por causa das mudanças na vida e na sociedade, os professores precisam de revisitar as suas próprias identidades para conseguirem continuar a manter boas relações (Day, 2006, p. 94).

Nesse sentido, o ato de ensinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental é um exercício constante de reinvenção e de resiliência. A escuta sensível, o acolhimento e a valorização da infância são responsabilidades que atravessam a prática docente, exigindo do docente um olhar atento às singularidades das crianças e às possibilidades que elas expressam diariamente. No entanto, diante da burocratização do trabalho e das múltiplas demandas que, por vezes, extrapolam a função pedagógica, essas manifestações acabam passando despercebidas. A figura a seguir ilustra essa desconexão, evidenciando como o potencial infantil pode ser negligenciado no cotidiano escolar.

Figura 3 – A perda da singularidade infantil diante de práticas engessadas



Fonte: Tonucci (1990)

Olhar para o estudante e para as suas singularidades requer do professor tempo, escuta e sensibilidade, e, para além disso, exige estudo constante e continuidade nas propostas pedagógicas. Muito do que "servia" ao professor no passado, atualmente precisa ser reformulado, repensado e visto através de outras lentes. As crianças que passam pelo Ensino Fundamental, sobretudo nos anos iniciais, carregam outros olhares sobre o mundo, outros

anseios e modos de ser, que exigem abertura do docente para compreender e para acompanhar essas transformações.

A escuta do professor, portanto, deve ser ativa e atenta aos sentidos que as crianças atribuem às experiências escolares. Day (2006, p. 97) destaca que “a estrutura da paixão relaciona-se com os sentimentos, com a compreensão das outras pessoas, com a criação de ambientes que possam gerar sentimentos positivos e de saber como evitar e lidar com os que são negativos”. Neste mesmo sentido, o autor defende que é preciso promover ambientes nos quais os estudantes se sintam valorizados e desafiados a aprender com sentido.

Ao observarmos o percurso da criança nos cinco primeiros anos escolares, percebemos o quanto o professor precisa estar atento às transições, às conquistas e às fragilidades de cada etapa. No primeiro ano, o enfrentamento do universo da alfabetização e a transição da Educação Infantil marcam um momento sensível de adaptação. No segundo e no terceiro anos, surgem novos desafios com a ampliação do domínio da escrita, da leitura de mundo e do aprofundamento de conteúdos. No quarto ano, aparece a preocupação com avaliações e rendimento; enquanto no quinto ano, inicia-se um contato mais intenso com a fragmentação disciplinar e a preparação para o ensino por áreas do conhecimento.

Todas essas transformações impactam diretamente o trabalho docente. Mesmo com uma formação inicial por vezes vaga ou fragmentada, o professor dos anos iniciais precisa assumir o compromisso ético com uma educação que acompanhe as transformações sociais, culturais e subjetivas da contemporaneidade. Para isso, como reforça Day (2006, p. 57), “o cuidado, como parte do ensino, é essencial e está longe de ser um mero ideal sentimental. Trata-se de uma ideia-chave na explicação avançada por alunos de todas as idades sobre o que consideram ser um bom professor”.

A charge apresentada anteriormente ilustra simbolicamente esse dilema. A figura do professor engolindo os pensamentos e a criatividade do estudante nos faz refletir sobre os perigos da prática pedagógica descontextualizada, rígida e insensível às vozes das crianças. A escuta, a valorização das infâncias e o reconhecimento das subjetividades não podem ser apagadas pela rotina e pela burocracia escolar. Nesse cenário, a pergunta que ecoa é: que escola queremos para o futuro? E, antes disso, que professores estamos formando para essa escola que está por vir?

A docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental é marcada por um cotidiano intenso, permeado por múltiplas interações, desafios pedagógicos e afetivos. Nesse contexto, o fazer docente não se constitui de maneira isolada, mas ganha força na construção coletiva que se estabelece entre professores, estudantes, equipe gestora e famílias. A rotina diária é

atravessada por decisões que envolvem a escuta atenta das crianças, o planejamento compartilhado entre os docentes e a constante reinvenção de práticas diante das realidades que surgem.

A construção coletiva da docência se revela, portanto, no diálogo com os saberes da comunidade escolar, na reflexão conjunta sobre o currículo e nas ações pedagógicas que buscam atender às singularidades de cada grupo. Esse cotidiano não é estático, ele exige flexibilidade, sensibilidade e disposição para aprender com o outro. Como destaca Perrenoud (2002), ensinar é uma prática social complexa, que se reinventa no encontro com os sujeitos e com as situações vividas na escola.

Ao compreender que o trabalho docente nos anos iniciais não se resume à aplicação de conteúdos previamente definidos, mas se insere num movimento de escuta, mediação e criação conjunta, o professor assume uma postura de pesquisador do próprio cotidiano. Essa dimensão investigativa é essencial para identificar as necessidades da turma, elaborar estratégias de intervenção e promover experiências significativas de aprendizagem. O cotidiano escolar é também um espaço onde se apresentam muitos sentidos e emoções, pois nele as crianças trazem suas histórias, suas vivências e seus modos de ser, os quais desafiam o professor a construir uma prática pedagógica relacionada com esses saberes.

O planejamento, nesse sentido, deve ser concebido como um processo vivo, que considera os interesses das crianças, valoriza suas perguntas e abre espaço para a experimentação e a descoberta. Essa perspectiva rompe com a ideia de um professor solitário, responsável por dar conta de todas as demandas do processo educativo; ao contrário disso, valoriza-se o trabalho colaborativo entre docentes, a construção de redes de apoio e o fortalecimento da identidade profissional a partir da troca de experiências. A docência, nesses termos, é construída *com* e *para* o coletivo, em um movimento contínuo de aprendizagem e de reinvenção. Como afirma Moita (2013, p. 115),

> ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos.

No entanto, essa construção cotidiana enfrenta obstáculos; a sobrecarga de tarefas, a ausência de espaços institucionais para planejamento coletivo e a fragmentação das políticas educacionais muitas vezes isolam o professor e enfraquecem as possibilidades de ação conjunta. Por isso, é urgente repensar os tempos e os espaços da escola para garantir momentos de diálogo, de estudo e de partilha entre os educadores.

O currículo proposto para os anos iniciais, em muitos contextos escolares, se apresenta fragmentado e estruturado em atividades estáticas com pouca intencionalidade pedagógica e abertura para o trabalho interdisciplinar. Apesar das reflexões apontadas anteriormente sobre a centralidade da criança no planejamento docente, considerando os seus interesses, curiosidades e possibilidades de se relacionar com os conhecimentos, o que se observada com frequência é a prevalência de propostas desconexas com a realidade das crianças e o planejamento guiado por materiais didáticos e apostilas prontas, que limitam a indagação, a curiosidade e a experimentação.

Essa limitação não atinge apenas as crianças, mas também os professores, resultando em planejamentos estáticos e voltados a um currículo formal, sem o olhar para a criança presente. O professor, cada vez mais, tem se acostumado a realizar essas propostas sem refletir sobre o que desenvolve e propõe às crianças, principalmente nessa etapa de ensino, na qual muitas linguagens sobre o mundo estão se formando.

Vasconcellos (2019, p. 4) destaca uma reflexão importante sobre esse cenário, ao afirmar que

> na vida humana concreta e, em especial, na escola (particularmente depois do início do Ensino Fundamental) acostumamo-nos a fazer coisas que não têm sentido e a querer impô-las às novas gerações. A criança, pelo contrário, desde muito cedo faz todo um esforço para atribuir sentido ao mundo. Ora, um adulto devidamente 'integrado', que foi vendido ou se vendeu ao sistema, que faz coisas porque 'tem que fazer', que não vê a hora de terminar o trabalho, que foge dele como da peste (Marx), como não vai se sentir profundamente incomodado com um serzinho que na sua pureza, determinação e sinceridade pede, exige, um sentido para as coisas?

A crítica realizada pelo autor demonstra o distanciamento entre o que é proposto em normatizações e o que realmente é vivenciado nos contextos escolares. Além disso, aponta para a necessidade de práticas que rompam com a mecanização do ensino e do próprio fazer pedagógico, resgatando o sentido da docência como ato criador e transformador, comprometido com o desenvolvimento integral do ser humano.

Diante disso, é preciso que o planejamento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, seja pensado pelos professores como uma ação intencional, para além de uma obrigação burocrática. Vasconcellos (2019) descreve que o planejamento deve ter intencionalidade, pois quanto mais "fácil" ou "aligeirado" for o planejamento, mais dificultosa é a concretização do que foi "planejado". Ele destaca ainda um lembrete que: "[...] o papel aceita qualquer coisa; a transformação da realidade exige, entre outras coisas, mediação simbólica qualificada!" (Vasconcellos, 2019, p. 9).

Não se trata, portanto, apenas de escolher atividades ou conteúdos, mas de construir sentidos com as crianças, a partir de seus saberes, de suas curiosidades e do contexto onde vivem. Libâneo (1994, p. 222) afirma que "[...] o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.". Pensar um currículo por projetos, por exemplo, integrando diferentes áreas do conhecimento e valorizando a investigação e a problematização, é um caminho possível para ressignificar a prática nos anos iniciais e olhar para os contextos sociais apresentados. Ao assumir uma postura investigativa, o professor ressignifica o currículo reconhecendo a complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

Refletindo acerca de todas as proposições apresentadas, é encontrado um desafio recorrente no cotidiano dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: o tempo destinado ao planejamento pedagógico. Essa etapa fundamental da prática docente, muitas vezes, é reduzida a espaços burocráticos e preenchida por demandas institucionais que não dialogam com a prática docente. Planejar não é apenas escolher atividades prontas, é pensar intencionalmente nos caminhos de aprendizagem e nos sujeitos envolvidos nesse processo.

Essa prática envolve escuta, sensibilidade, estudo e exige que o professor mobilize diferentes estudos e conhecimentos para construir propostas que dialoguem com o cotidiano das crianças. Porém, em muitas instituições de ensino, o tempo destinado é cada vez mais curto, desvalorizando essa ação reflexiva e transformadora. Vasconcellos (2019, p. 13) confirma essa indagação ao afirmar que

> [...] as escolas e redes de ensino deveriam destinar um tempo maior para o planejamento. Porque aquilo que é investido ali não é tempo perdido, é investimento mesmo. Quanto sofrimento se pode evitar com um planejamento bem feito. Às vezes, o que um professor faz numa aula, o outro desfaz na aula seguinte. O que um professor faz no ano, outro desfaz no ano seguinte. Não por maldade, por simples falta de articulação. É claro que o ideal seria que o professor trabalhasse numa escola só, tempo integral, o tempo todo pudesse replanejar. Mas sabemos que isso ainda não é uma realidade da maioria das escolas. Então, pelo menos, ter um tempo razoável para o planejamento inicial.

Reconhecer, portanto, o planejamento como parte do trabalho docente, é validar essa prática como centro dos processos de ensino e de aprendizagem e, para além disso, afirmar o papel da escola como instituição formadora. Com a crescente precarização do trabalho docente, a intensificação das demandas burocráticas e a falta de reconhecimento da complexidade da profissão docente, abrimos espaço para um cenário de esvaziamento da escola como lugar de sentido.

> Com todas as mudanças que estão ocorrendo no mundo, em nosso país e no campo da educação, há uma urgência em se repensar a prática pedagógica. Pela primeira vez na

> História, a instituição Escola está em risco de extinção e por diferentes frentes: desde a falta de professores para assumirem as aulas, o avanço do ensino doméstico, a educação a distância, até a violência contra os mestres e a depredação das instalações escolares (Vasconcellos, 2019, p. 10).

A construção coletiva da docência nos anos iniciais, portanto, exige uma escola que valorize o trabalho em equipe, que promova a formação continuada e que reconheça a complexidade do ensinar. Como descreve Day (2006), o compromisso com o ensino está diretamente relacionado ao apoio institucional e à valorização do professor enquanto sujeito de práticas e de saberes.

Dessa forma, compreender o cotidiano escolar como um espaço de construção coletiva implica reconhecer que a docência é uma prática em constante movimento, que perpassa pelas relações humanas, pela escuta sensível e pela aposta na potência de cada criança. É nesse chão da escola, onde se cruzam afetos, desafios e conquistas, que se constrói, dia após dia, a beleza e a complexidade de ser professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

4.1 A FEMINIZAÇÃO[10] DA DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS

No campo educacional, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, observa-se que a escolha pela docência esteve, durante muito tempo, associada às poucas possibilidades profissionais destinadas às mulheres, especialmente àquelas que possuíam acesso limitado à escolarização e aos recursos financeiros. Tal condição também se relacionava à necessidade de exercer uma profissão compatível com o trabalho doméstico e com os cuidados destinados a casa e aos filhos (Guimarães, 2018).

Entretanto, embora atualmente à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental seja marcada pela presença majoritária de mulheres, é importante compreender que a atividade docente nem sempre esteve vinculada ao feminino. Historicamente, o exercício da docência no Brasil esteve associado, inicialmente, à atuação masculina, especialmente no contexto religioso e clerical. A educação, nesse período, era fortemente influenciada pela Igreja, que estabelecia normas, princípios morais e formas de organização do ensino, como descrito no segundo capítulo. Sobre esse processo histórico, Louro (2001, p. 449) destaca que

> [...] a atividade docente, no Brasil, como em muitas outras sociedades, havia sido iniciada por homens – aqui, por religiosos, especialmente jesuítas, no período compreendido entre 1549 e 1579. Posteriormente, foram os homens que se ocuparam com mais frequência, tanto como responsáveis pelas ‘aulas régias’ – oficiais – quanto como professores que se estabeleciam por conta própria.

[10] A feminização refere-se ao processo histórico e social em que determinada profissão ou espaço passa a ser ocupado majoritariamente por mulheres.

Nesse contexto, a inserção feminina na docência ocorreu de maneira gradual, acompanhando transformações sociais, culturais e educacionais que passaram a associar o ensino das crianças às características socialmente atribuídas ao feminino. Tornar-se docente passou a se relacionar às experiências construídas no cotidiano escolar, envolvendo práticas marcadas pelo cuidado, pela assistência e pelo enfrentamento das diferentes desigualdades sociais presentes na infância.

Ao discutir a presença das mulheres na escola, Louro (2001) apresenta que a trajetória feminina na docência não pode ser compreendida de forma homogênea ou simplificada. Segundo a autora, as mulheres, nas salas de aula e em diferentes espaços sociais, viveram relações marcadas por tensões, resistências, poderes e submissões. Dessa forma, compreender a feminização da docência exige reconhecer que as professoras não ocuparam apenas um lugar passivo na história da educação, mas também construíram formas de resistência, participação e transformação dentro dos espaços escolares, produzindo diferentes modos de ser professora.

Dessa forma, o trabalho docente nos anos iniciais passou a ser compreendido não apenas como um processo de ensino, mas também como uma prática atravessada por diferentes dimensões. Louro (2008, p. 57) aponta que

> diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas.

As reflexões de Louro (2008) permitem compreender que a escola não apenas reproduz desigualdades sociais e de gênero, mas também participa da construção de papeis sociais historicamente atribuídos às mulheres e aos homens. Nesse contexto, a docência nos anos iniciais passou a ser associada a características consideradas femininas, fortalecendo a ideia de que ensinar crianças estaria naturalmente relacionado ao cuidado. Essas concepções contribuíram historicamente para a feminização da profissão docente e também para processos de desvalorização do trabalho realizado pelas professoras.

Ser professora na Educação Básica vai muito além dos processos de ensino e aprendizagem. A relação entre os sujeitos envolvidos nesse contexto mobiliza dimensões éticas, humanas, emocionais e sociais que atravessam diariamente o fazer docente. Nesse cenário, a feminização da docência nos anos iniciais torna-se evidente, marcada pela presença majoritária

de mulheres que, historicamente, ocuparam esse espaço profissional. Ao nos intitulamos professoras e ao produzirmos escritas, pesquisas e dissertações como esta, também se dá visibilidade às vozes femininas que constituem a profissão docente e que, durante muitos anos, foram atravessadas por processos de exclusão, silenciamento e desigualdades salariais.

Ainda hoje, em diferentes espaços, a profissão docente é frequentemente associada à desvalorização profissional, constituindo-se como um desafio constante para aqueles que escolhem o caminho da docência. Muitas vezes, os discursos socialmente construídos sobre a profissão acabam contribuindo para o desânimo e até mesmo para a desistência da carreira docente.

Além disso, Louro (2001) problematiza que, em muitos contextos, a professora passou a ser associada à figura da "tia", reforçando compreensões que aproximam à docência de relações familiares e afetivas, mas afastam o reconhecimento do caráter profissional da profissão. Ao mesmo tempo em que essa associação valorizava dimensões afetivas da docência, também contribuí para invisibilizar os conhecimentos pedagógicos, científicos e formativos necessários ao exercício docente, reduzindo o trabalho das professoras a atributos considerados "naturais" às mulheres.

A feminização da docência nos anos iniciais também se relaciona às características próprias desse nível de ensino, marcado pela unidocência, que, por sua vez, exige uma atuação polivalente do professor. Essa especificidade do trabalho docente amplia as responsabilidades atribuídas às professoras, que acompanham a mesma turma ao longo da jornada escolar e articulam diferentes saberes e dimensões do processo educativo. Diferentemente das etapas em que o ensino é organizado por áreas específicas do conhecimento, nos anos iniciais do Ensino Fundamental a professora acompanha a mesma turma ao longo de grande parte da jornada escolar, sendo responsável pelo planejamento, desenvolvimento e avaliação de diferentes componentes curriculares.

Essa forma de organização do trabalho docente demanda a mobilização de múltiplos saberes pedagógicos, além da construção de vínculos permanentes com as crianças e suas famílias. Essa especificidade aproxima-se das reflexões de Tardif (2014), ao compreender que os saberes docentes são plurais e resultam da articulação entre diferentes conhecimentos construídos na formação, na experiência e nas relações estabelecidas no exercício da profissão.

Assim, a unidocência caracteriza-se não apenas pela atuação de um único professor junto à turma, mas pela responsabilidade de articular diferentes dimensões do processo educativo, envolvendo ensino, acompanhamento do desenvolvimento infantil, mediação de conflitos, acolhimento e diálogo constante com os diferentes sujeitos que compõem o contexto

escolar. Como afirma Louro (2008, p. 58), “a escola fabrica sujeitos; produz identidades étnicas, de gênero, de classe”, demonstrando que esse espaço participa da construção histórica das identidades docentes e das representações socialmente atribuídas às mulheres que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Compreender esse percurso histórico permite reconhecer que a docência nos anos iniciais é atravessada por aspectos sociais, culturais e profissionais que influenciam a constituição da identidade docente e as formas de exercer a profissão na atualidade. A partir dessas reflexões teóricas, o capítulo seguinte apresenta o percurso metodológico da pesquisa, descrevendo os procedimentos adotados para compreender como professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental percebem e avaliam os desafios que atravessam sua prática docente.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa pode ser considerada o ponto de partida para a investigação de um problema da vida que nos cerca. O conhecimento que vivenciamos é uma preocupação desde os primórdios da existência do homem, que buscava constantemente explicar, por meio de suas teorias, a organização social. Em vista disso, a pesquisa social, segundo Minayo (1994), deve ser vista como uma ciência legítima, pautada pela relação entre a realidade, da qual fazemos parte e somos atuantes, e a objetivação, que está presente no campo das Ciências Naturais.

A cientificidade na pesquisa social, neste sentido, aperfeiçoa a metodologia empregada, garantindo o equilíbrio entre princípios e procedimentos, distanciando-se do senso comum para garantir a credibilidade da pesquisa. Dessa forma, as ciências sociais são pautadas por diferentes critérios, principalmente, na relação dinâmica entre o pesquisador e o objeto de estudo. Ludke e André (1986) apontam que um dos principais desafios da pesquisa educacional é justamente a ideia de captar a realidade complexa do objeto de estudo.

Nessa perspectiva, o intuito da pesquisa educacional é aproximar e aprofundar as concepções teóricas com o cotidiano do educador, sabendo que, de certa forma, "a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador" (Ludke; André, 1986, p. 3). A ideologia do pesquisador, desse modo, está intrinsicamente ligada à pesquisa, norteando toda a compreensão dos fenômenos analisados.

5.1 NATUREZA E ABORDAGEM DA PESQUISA

O método utilizado para analisarmos este estudo é fundamental para nortear toda a pesquisa, pois, a partir dele, avançamos na construção dos conhecimentos. Lênin (1965, p. 148) assinala que "[...] o método é a alma da teoria", articulando assim as teorias, os pensamentos e os conhecimentos de toda a pesquisa. O papel do pesquisador, dessa forma, é a construção do conhecimento a partir da análise dos dados, relacionando-os com o que já se sabe sobre esse estudo. Do mesmo modo, Ludke e André (1986, p.1) apontam que "para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele".

Nas palavras de Minayo (1994, p. 18), "toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores [...]" ou, ainda, como expresso anteriormente, com um problema cotidiano para o educador, um problema social. Neste sentido, a problemática que direciona esta pesquisa é: Como professoras da rede pública estadual e da rede privada do município de Erechim/RS

percebem e avaliam os principais desafios que influenciam a sua prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Com o intuito de buscar esclarecimentos sobre essa problemática, objetivamos, com a temática dos desafios da profissão docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, identificar como professoras da rede pública estadual e da rede privada do município de Erechim/RS percebem e avaliam os principais desafios que influenciam a sua prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na sequência, apresenta-se o desenho metodológico da pesquisa, elaborado com o objetivo de sintetizar as principais etapas desenvolvidas ao longo da investigação. O quadro a seguir busca oferecer uma visão geral do percurso metodológico realizado, contemplando os caminhos percorridos, os procedimentos adotados e os instrumentos utilizados durante o desenvolvimento deste estudo.

Figura 4 – Organização metodológica da pesquisa

<table>
<tr><th colspan="2">OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO</th><th colspan="3">DADOS</th></tr>
<tr><th>OBJETIVO GERAL</th><th>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</th><th colspan="3">PESQUISA BIBLIOGRÁFICA</th></tr>
<tr><td rowspan="6">Identificar como as professoras da rede pública estadual e da rede privada do município de Erechim percebem e avaliam os principais desafios que influenciam a sua prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.</td><td>Analisar os fundamentos teóricos da profissão docente e da formação de professores no Brasil, considerando suas implicações para a constituição da identidade profissional.</td><td>PERCURSOS HISTÓRICOS E FORMATIVOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE</td><td>DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA</td><td>A DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</td></tr>
<tr><td colspan="4">PESQUISA DE CAMPO</td></tr>
<tr><td>Compreender, por meio das Cartas Pedagógicas, os percursos formativos, as experiências de vida e os processos de construção da identidade docente das professoras participantes.</td><td colspan="3">CATEGORIA I:
NARRATIVAS DE SI: PERCURSOS FORMATIVOS E IDENTIDADE DOCENTE</td></tr>
<tr><td>Identificar os saberes, as práticas pedagógicas e os desafios da docência evidenciados nas narrativas produzidas pelas participantes ao longo de suas trajetórias profissionais.</td><td colspan="3">CATEGORIA II:
O FAZER DOCENTE NOS ANOS INICIAIS: DOCÊNCIA, DESAFIOS E COTIDIANO ESCOLAR</td></tr>
<tr><td colspan="4">PRODUTO FINAL</td></tr>
<tr><td>Desenvolver um guia orientador para o uso das Cartas Pedagógicas como estratégia de formação continuada, favorecendo processos de reflexão crítica, autoria docente e desenvolvimento profissional.</td><td>CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA</td><td>O QUE SÃO AS CARTAS PEDAGÓGICAS?</td><td>COMO INSERIR ESSA METODOLOGIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA</td></tr>
</table>

Fonte: elaborado pela autora (2026).

A pesquisa está organizada em etapas que buscam atender às especificidades do objeto de estudo e aos objetivos propostos. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e de campo, desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo-interpretativo. Considerando que a investigação busca compreender as percepções,

experiências e significados atribuídos pelas professoras aos desafios da profissão docente, adota-se como fundamento a pesquisa narrativa-interpretativa. Nessa perspectiva, as narrativas produzidas pelas participantes constituem importantes fontes de compreensão das trajetórias, vivências e reflexões construídas ao longo da vida pessoal e profissional. Os procedimentos metodológicos que compõem este estudo são apresentados na sequência.

5.2 PESQUISA NARRATIVA-INTERPRETATIVA: ESCRITA DE SI E ESCREVIVÊNCIAS

Ao assumir uma perspectiva narrativa-interpretativa, esta pesquisa compreende que as experiências vividas pelos sujeitos constituem importantes fontes de conhecimento e reflexão. Nesse sentido, as Cartas Pedagógicas não foram utilizadas apenas como instrumento de produção de dados, mas como espaço de escrita de si, de produção de sentidos e de expressão das experiências docentes. Assim, torna-se necessário compreender os fundamentos da escrita narrativa e autobiográfica que sustentam esta investigação.

> E o que seria escrever nesse mundo? O que escrever, como escrever, para que e para quem escrever? Escrevivência, antes de qualquer domínio, é interrogação. É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. Escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida. Um mundo que busco apreender, para que eu possa, nele, me autoinscrever, mas, com a justa compreensão de que a letra não é só minha. (Evaristo, 2020, p. 35)

A escrita surgiu há muitos anos como uma forma de registro das experiências humanas, dos acontecimentos cotidianos e das marcas deixadas ao longo da história. Desde os primeiros registros, ela tornou-se fundamental para a compreensão dos diferentes contextos sociais, culturais e temporais, permitindo que aspectos do passado, do presente e até das projeções de futuro fossem preservados e reinterpretados pelas gerações seguintes. Constituindo-se não apenas como uma forma de comunicação, a escrita também é utilizada como um instrumento de memória, de expressão e de produção de sentidos sobre o mundo e sobre as experiências humanas.

Evaristo (2020), ao discutir o conceito de escrevivência, questiona sobre os sentidos da escrita e sobre como escrever pode nos inserir em um movimento de existência e reconhecimento. Além disso, para a autora, as experiências vividas atravessam os sujeitos e tornam-se parte daquilo que escrevem. Na docência, percebemos que as diferentes experiências, vivências e trajetórias produzem marcas que influenciam os modos de ser, pensar e exercer a profissão docente.

Dessa forma, escrever pode assumir diferentes significados e dimensões. Escrever é narrar a si mesmo, produzir sentidos, resistir e inscrever experiências no mundo. Historicamente, a escrita possibilitou registrar memórias, expressar sentimentos, denunciar injustiças, compartilhar conhecimentos e produzir movimentos de transformação social. Por meio dela, conhecemos histórias, manifestações culturais, poemas, músicas, protestos e marcas que constituem os sujeitos e as sociedades ao longo do tempo.

Escrever também é um movimento de construção de identidade, pois ao escrever sobre si, os sujeitos organizam pensamentos, revisitam experiências e atribuem sentidos às próprias trajetórias. Sobre isso, Foucault (1992, p. 144) afirma:

> É a própria alma que há que constituir naquilo que se escreve; todavia, tal como um homem traz no rosto a semelhança natural com os seus antepassados, assim é bom que se possa aperceber naquilo que escreve a filiação dos pensamentos que ficaram gravados na sua alma. Pelo jogo das leituras escolhidas e da escrita assimiladora, deve tornar-se possível formar para si próprio uma identidade através da qual se lê uma genealogia espiritual inteira. Num mesmo coração há vozes altas, baixas e medianas, timbres de homem e de mulher [...].

A escrita, então, não se limita a um simples registro de acontecimentos, mas constitui-se como um processo de reflexão. O exercício da escrita, porém, não é simples, pois exige reconhecimento, elaboração e reflexão daquilo que se irá transcrever. Freire (1997, p. 26) já nos dizia que “ninguém escreve se não escrever, assim como ninguém nada se não nadar”, ou seja, para escrever, é preciso do hábito e da experiência constante com a escrita.

Na escola e nos processos da docência, muito escutamos sobre isso: para tornarmo-nos escritores e leitores, é necessário viver o hábito da leitura e da escrita. Mais do que uma atividade técnica, escrever exige envolvimento, escuta e sensibilidade diante das experiências vividas. Na docência, especialmente, a escrita permite revisitar trajetórias, organizar pensamentos e refletir sobre os desafios e sentidos que atravessam o cotidiano escolar.

A escrita de si também é discutida por Foucault (1992), ao compreender a escrita como um exercício formativo. Para o autor, escrever sobre aquilo que se pensa, sente ou vivencia possibilita revisitar experiências, reorganizar pensamentos e produzir novas formas de compreender a si mesmo. Nesse sentido, a escrita possibilita um espaço de diálogo consigo próprio, suavizando sentimentos de solidão e contribuindo para processos de reflexão e consciência sobre as experiências vividas.

Foucault (1992, p. 133) afirma que “a escrita aparece regularmente associada à ‘meditação’, a esse exercício do pensamento sobre si mesmo que reactiva o que ele sabe, se faz presente um princípio, uma regra ou um exemplo, reflecte sobre eles, os assimila, e se prepara para enfrentar o real”. Dessa forma, a escrita de si não se reduz a um simples registro de

acontecimentos, mas se constitui como um ato de reflexão e transcrição de vivências e experiências.

Dessa forma, as discussões apresentadas se aproximam das abordagens narrativas e autobiográficas na formação de professores, que compreendem a escrita como um espaço de reflexão, produção de sentidos e constituição da identidade docente. Nessas perspectivas, narrar experiências e escrever sobre si possibilita aos sujeitos, nessa pesquisa as professoras, revisitar memórias, compreender trajetórias e atribuir sentidos às vivências construídas ao longo da vida pessoal e profissional.

Na formação docente, essas abordagens reconhecem que os professores também produzem saberes a partir de suas experiências, das relações estabelecidas no cotidiano escolar e das reflexões construídas sobre sua própria prática. Compreendem, ainda, que a escrita pode se constituir como um espaço de escuta e de registros, do que se está sendo vivenciado no cotidiano escolar, como Freire (1996, p. 119) aponta: “escutar é obviamente algo que vai além da capacidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. Assim, ao escrever sobre si e sobre a profissão, as professoras também narram experiências, sentimentos, desafios e percepções construídas nas relações vivenciadas no cotidiano escolar.

Para além de um exercício de transcrição ou de registro de vivências a escrita pode constituir-se como um importante instrumento formativo no contexto escolar. A escrita como espaço autoformativo permite aos professores revisitar experiências e reconhecer os processos que atravessam a constituição da identidade docente. Ao narrar suas vivências, o professor também constrói conhecimentos sobre si, sobre a profissão e sobre as relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, Loss (2026, p. 5) aponta que “[...] o investimento em práticas autoformativas revela-se essencial para a tomada de consciência sobre as emoções e os sentimentos nas relações humanas, fortalecendo o cuidar de si e do outro, e contribuindo para o desenvolvimento ético e estético da profissão docente. Assim, a escrita de si, especialmente no contexto da formação de professores, aproxima-se de práticas que favorecem a escuta, a reflexão e o reconhecimento das experiências vividas como parte constitutiva da profissão docente. Ao escrever, o professor também produz memória, elabora sentimentos e constrói possibilidades de compreender os desafios, as inquietações e as aprendizagens que atravessam sua trajetória pessoal e profissional.

Compreendida a escrita narrativa como fundamento desta investigação e reconhecida a potencialidade das narrativas na produção de sentidos sobre as experiências docentes, torna-se necessário apresentar os referenciais teóricos que sustentaram o desenvolvimento da pesquisa. Nesse contexto, a pesquisa bibliográfica assumiu papel fundamental ao possibilitar o aprofundamento das discussões relacionadas à formação de professores, à identidade docente, aos desafios da profissão e às abordagens narrativas e autobiográficas. Por meio do diálogo com diferentes autores e produções científicas, buscou-se construir um referencial teórico capaz de fundamentar as análises realizadas e contribuir para a compreensão da problemática investigada.

5.3 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa bibliográfica busca reunir as principais teorias referentes à problemática lançada à pesquisa. Segundo Minayo (1994, p. 18), "a teoria é construída para explicar ou compreender um fenômeno, um processo ou um conjunto de fenômenos e processos". Ademais, a autora destaca que as teorias colaboram para o esclarecimento do objeto de investigação e permitem maior clareza e organização dos dados coletados. A pesquisa bibliográfica é fundamental para analisar o problema a partir de teorias publicadas em livros ou outras obras. Nas palavras de Koche (2011, p. 122),

> [...] o investigador irá levantar o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando-as e avaliando sua contribuição para auxiliar a compreender ou explicar o problema objeto da investigação. O objetivo da pesquisa bibliográfica, portanto, é o de conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se um instrumento indispensável para qualquer tipo de pesquisa.

A partir da teorização apontada pelos diferentes autores, constrói-se a pesquisa bibliográfica descritiva-interpretativa, destacando as principais informações a respeito de cada temática. Alves-Mazzotti (2002, p. 31) salienta ainda que "o nível de teorização possível em um dado estudo vai depender do conhecimento acumulado sobre o problema focalizado, bem como da capacidade do pesquisador para avaliar a adequação das teorizações disponíveis aos fenômenos por ele observados". A elaboração teórica, sendo assim, é a orientação para a posterior definição das categorias de análise e de interpretação dos dados obtidos.

No quadro em continuidade, segue a organização dos principais autores e conceitos relacionados com a problemática principal da pesquisa, utilizados para a análise teórica:

Quadro 4 – Principais referenciais teóricos e conceitos que fundamentam a pesquisa

AUTORES	ANO	CONCEITOS
CAETANO, A. P.	2010	Ética na educação, responsabilidade, cuidado de si e do outro na profissão docente.
DAY, C.	2001; 2004	Desenvolvimento profissional, construção da identidade docente ao longo da carreira, paixão pelo ensino, compromisso ético-afetivo e dimensões emocionais da docência.
EVARISTO, C.	2020	Escrevivência, escrita sobre si, memória, experiência e produção de sentidos.
FOUCAULT, M.	1992	Escrita de si, constituição do sujeito, reflexão, identidade e processos formativos.
FREIRE, P.	1978; 1987; 1994; 1996; 2002	Prática educativa, diálogo, escuta, ética, reflexão crítica sobre a docência e Cartas Pedagógicas como espaço de diálogo e formação.
LOURO, G. L.	2001; 2008	Feminização da docência, gênero, identidade profissional e relações históricas entre mulher, cuidado e profissão docente.
LOSS, A. S.	2026	Autoformação, narrativas docentes e processos reflexivos na formação continuada.
LOSS, A. S.; BURDZINSKI, F.	2020	Infância nos anos iniciais do Ensino Fundamental, planejamento com foco na criança e no brincar.
NÓVOA, A.	1999; 2013; 2022; 2023	Profissionalização docente, identidade docente, inserção na carreira, indução profissional, articulação entre teoria e prática e ambientes formativos contemporâneos.
PERRENOUD, P.	2002	Prática reflexiva, profissionalização docente e desenvolvimento de competências profissionais.
SAVIANI, D.	2008	Trajetória histórica da formação docente no Brasil e políticas educacionais.

TARDIF, M.	2014	Saberes docentes, construção social dos conhecimentos profissionais e experiências da prática docente.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

A partir da sistematização apresentada no quadro anterior, observa-se que os autores selecionados contribuem de forma significativa para a compreensão dos diferentes aspectos que envolvem a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cada autor, aprofunda dimensões que se entrelaçam com a prática educativa, com os saberes construídos na experiência, com os processos históricos e identitários da profissão, com os desafios emocionais e éticos da carreira, bem como com os fundamentos voltados à infância. Esses aportes teóricos não apenas fundamentam as reflexões apresentadas, mas também sustentam a análise dos desafios enfrentados no cotidiano da profissão docente.

5.4 PESQUISA DE CAMPO

A metodologia empregada para a realização desta pesquisa envolve uma abordagem qualitativa, buscando responder a um questionamento da realidade, relacionado com significados reais, de ações e de atitudes características do ser humano, que, de certa forma, não podem ser quantificados ou expressos por valores numéricos (Minayo, 1994). Neste sentido, a pesquisa enquadra-se na abordagem qualitativa, pois objetiva identificar, a partir de relatos de professoras, realidades vivenciadas no cotidiano educacional.

Ainda referindo-se à abordagem qualitativa, Bodgan e Biklen (1982 *apud* Ludke; André, 1986, p. 11-13), destacam cinco principais características sobre esse estudo, apresentadas a seguir:

Quadro 5 – Características básicas da pesquisa qualitativa

1	A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
2	Os dados coletados são predominantemente descritivos.
3	A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
4	O “significado” que as pessoas dão as coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisar.
5	A análise de dados tende a seguir um processo indutivo.

Fonte: adaptado de Bodgan e Biklen (1982).

Neste sentido, a partir da abordagem qualitativa, buscamos analisar os principais dados obtidos, detendo a preocupação com a rigorosidade da pesquisa, mas também com o objeto de estudo em questão.

A partir das definições iniciais e da teorização da pesquisa, surgem possibilidades para análise do objetivo de estudo. A pesquisa de campo, neste sentido, "[...] se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo" (Neto, 1994, p. 51). Nessa etapa da pesquisa, foram coletados dados e informações relevantes para estudo e análise.

É importante destacar que, por se tratar de uma pesquisa social, as concepções de campo devem ser compreendidas para além do que a própria palavra sugere. Segundo Neto (1994), o recorte que o pesquisar faz em termos de espaço físico é considerado o campo empírico. É necessário, pois, considerar os sujeitos que estão interagindo nesses espaços e, a partir de uma construção histórica, torná-los objetos de estudo. A partir dessas concepções, o campo torna-se um espaço de manifestações e de relações entre o pesquisador e o grupo estudado.

Considerando as especificidades dos sujeitos envolvidos na pesquisa, é fundamental que a pesquisa de campo seja programada e organizada pelo pesquisador. Com o intuito de reunir informações sobre a temática de estudo, a pesquisa requer um rigor ético do pesquisador com o grupo envolvido, desde a compreensão da temática até o esclarecimento das etapas desenvolvidas. Dessa forma, a pesquisa de campo da pesquisa em questão pauta-se pela abordagem qualitativa, como descrito anteriormente, de cunho descritivo-interpretativo, buscando analisar apontamentos das professoras por meio de Cartas Pedagógicas.

No sentido descritivo, a pesquisa busca descrever as principais características dos fatos observados no cotidiano educacional, mais propriamente na formação docente. No sentido interpretativo, pois busca identificar os principais desafios enfrentados pelas professoras, respondendo à problemática da pesquisa.

5.4.1 Etapas da Pesquisa de Campo

A pesquisa de campo constituiu-se como uma etapa fundamental para o desenvolvimento deste estudo, pois possibilitou a aproximação da pesquisadora com os sujeitos e contextos investigados, contribuindo para a compreensão da problemática proposta. Nesse sentido, esta etapa buscou produzir elementos significativos para a análise da constituição docente a partir das narrativas construídas pelas participantes da pesquisa. A seguir,

apresentam-se os sujeitos participantes e os espaços investigados, bem como a organização dos procedimentos de coleta de dados desenvolvidos ao longo da investigação.

- PARTICIPANTES E ESPAÇO DA PESQUISA

Para a realização da primeira etapa, foi definido que seriam convidados a participar da pesquisa 10 professoras, sendo divididas pelos seguintes eixos e critérios: (1º eixo) cinco professoras da rede pública estadual – uma por ano de ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental – e (2º eixo) cinco professoras da rede privada – uma professora por ano de ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, foi delimitado o número de participantes para uma organização efetiva dentro do cronograma da pesquisa. Referente ao ano de atuação dos professores, foram determinados os anos iniciais do Ensino Fundamental, o que se justifica pela temática e pelo objetivo geral, buscando relacionar os relatos e as experiências com os demais estudos da pesquisa.

A intenção de diferenciar e buscar relatos nas duas redes de ensino, tanto pública quanto privada, é analisar quais são os diferentes desafios encontrados e como os docentes percebem-se perante os suportes institucionais, se há diferenças, principalmente, quando se refere à formação continuada do professor. No quadro a seguir, destacam-se algumas das principais escolas das redes pública estadual e privada do município de Erechim/RS que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 6 – Relação das escolas da rede estadual de Ensino Fundamental e da rede privada do município de Erechim/RS

ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL
Escola Estadual de Ensino Fundamental Bela Vista
Escola Estadual de Ensino Fundamental Lourdes Galeazzi
Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Agostinho
Escola Estadual de Ensino Fundamental São João Batista de La Salle
Escola Estadual de Ensino Fundamental São Vicente de Paula
Escola Estadual de Ensino Fundamental Victor Issler
Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Helvética Rotta Magnabosco
Escola Estadual de Ensino Fundamental Carlos Leopoldo Reichmann
Escola Estadual de Ensino Médio João Germano Imlau
Escola Estadual de Ensino Fundamental José Vicente da Maia

Escola Estadual de Ensino Fundamental Joaquim Pedro Salgado Filho
Escola Estadual de Ensino Fundamental Sete de Setembro
Escola Estadual Normal José Bonifácio
Colégio Estadual Professor Mantovani
Colégio Agrícola Estadual Ângelo Emílio Grando
Colégio Estadual Haidée Tedesco Reali
ESCOLAS PRIVADAS COM ENSINO FUNDAMENTAL
Colégio Franciscano São José
Colégio Marista Medianeira
Escola de Educação Básica da URI
Escola Adventista de Erechim

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Delimitou-se que as professoras participantes da pesquisa seriam do município de Erechim/RS, considerando que a cidade integra a região da Associação dos Municípios do Alto Uruguai (AMAU). Além disso, o município foi escolhido por constituir-se como o local de residência da pesquisadora e por manter vínculos educacionais com as escolas participantes da pesquisa. Soma-se a isso o fato de Erechim/RS sediar a UFFS, bem como o PPGPE, contexto que também fortalece sua relevância para o desenvolvimento deste estudo. O município apresenta a população de 105.705 habitantes, segundo o Censo do IBGE 2023 e é a 19ª cidade mais populosa do Rio Grande do Sul. A figura a seguir apresenta o mapa da região da AMAU e a localização do município de Erechim.

Figura 5 – Municípios que compõem a região da AMAU



Fonte: AMAU – Associação dos Municípios do Alto Uruguai.

A partir da seleção do local escolhido pela pesquisadora, considerando os critérios descritos anteriormente, as professoras foram convidadas a participar da pesquisa. Durante todo o percurso investigativo, tanto os espaços escolares quanto as participantes foram informadas sobre os objetivos e procedimentos da investigação, respeitando integralmente seus direitos e decisões. Ao serem convidadas, as professoras foram esclarecidas de que sua participação ocorreria de forma voluntária, assegurada pelos princípios éticos da pesquisa, garantindo, especialmente, o sigilo das informações pessoais e a preservação de suas identidades.

Com essa primeira etapa definida, a pesquisa seguiu para os procedimentos de coleta de dados, tendo como instrumento a escrita das Cartas Pedagógicas, aspecto descrito na seção seguinte.

- COLETA DE DADOS

A segunda etapa da pesquisa de campo, correspondendo à coleta de dados, foi realizada utilizando o instrumento das Cartas Pedagógicas[11], sendo que essa metodologia está inspirada,

[11] A proposta de coleta de dados também se inspirou em pesquisas desenvolvidas na UFFS que utilizaram as Cartas Pedagógicas como instrumento metodológico, entre elas a dissertação "A pandemia e as emoções de professores alfabetizadores de escolas da rede pública estadual de Erechim/RS: influência dos sentimentos no cotidiano escolar", de Eliana Luísa Chiaradia da Silva, vinculada ao PPGPE, e o estudo "Como a gente pode ser visto? A extensão universitária como lugar de reconhecimento de estudantes das classes populares", de Silvana Ribeiro, vinculada ao PPGICH.

principalmente, em três ensaios escritos em formato de cartas por Paulo Freire, que são: *Cartas à Guiné-Bissau* (1978), *Cartas a Cristina* (1994) e *Professora Sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (2002).

Esses três escritos foram inspiradores para esta pesquisa não apenas pelo conteúdo, mas pelo modo como são apresentados: com linguagem acessível, reflexiva e comprometida com o sujeito que ensina e aprende. As cartas de Freire nos ensinam que a palavra escrita, quando carregada de sentido e de afeto, pode ser um instrumento potente de transformação e de resistência. É nesse sentido que a proposta metodológica das Cartas Pedagógicas, utilizadas nesta pesquisa, busca resgatar esse lugar de escuta e de fala do professor como sujeito histórico, político e emocional.

As cartas aqui não se propõem como relatos neutros, mas como testemunhos de uma profissão viva, permeada de desafios, de dúvidas e de reinvenções. A escolha desse instrumento de pesquisa justifica-se pelas Cartas Pedagógicas aproximarem, de forma mais expressiva, os sentimentos e as emoções dos docentes frente à problemática de pesquisa apresentada, buscando evidenciar os desafios postos à profissão.

Em tempos tecnológicos, a escrita de cartas está em desuso pelas pessoas, sendo que é mais prático nos comunicarmos por mensagens instantâneas. Porém, ainda compreendemos que essa escrita, de certa forma, ressignifica a importância da comunicação e transparece, por meio de uma escrita mais simbólica, a conexão entre quem escreve e quem lê, de forma afetuosa, desprendendo-se de meios rápidos e superficiais.

A partir da escrita das cartas, buscamos aproximar as professoras participantes da pesquisa com a pesquisadora, sendo que, nas palavras de Camini (2012, p. 13):

> As cartas, via de regra, atingem tais emoções, o sentimento e a afetividade humana e, dessa forma, conseguem desafiar os sentimentos mais humanizadores e, assim, atingir a sensibilidade humana a partir da mensagem escrita em um certo contexto, mas que muitas vezes tem validade e fazem eco em novos contextos bem distintos daquele que o autor pensou ao escrever sua mensagem.

Na educação, esse meio de comunicação também não é recente, sendo que há muito tempo elas são utilizadas por autores como Paulo Freire para narrar reflexões importantes que orientam o cotidiano dos educadores em diferentes instituições educacionais. As cartas, especialmente em seu formato pedagógico, permitem uma escrita mais subjetiva e humanizada, na qual o autor compartilha não apenas conhecimentos técnicos ou teóricos, mas também afetos, experiências vividas e inquietações que atravessam o fazer docente.

A Carta Pedagógica configura-se como uma escrita de si, que possibilita ao sujeito expressar sentimentos, memórias e posicionamentos, articulando o vivido com o pensado.

Freire (2000), em sua obra *Pedagogia da Indignação*, utiliza as Cartas Pedagógicas como instrumentos dialógicos, por meio dos quais provoca reflexões sobre os desafios do cotidiano escolar e oferece elementos para repensar e transformar práticas docentes. Nesse sentido, essa escrita torna-se uma forma potente de refletir sobre a própria prática e sobre os sentidos atribuídos à profissão, como destacado no quinto capítulo da dissertação.

Ao optar pelas Cartas Pedagógicas como instrumento metodológico, buscamos não apenas recolher dados, mas construir uma escuta mais sensível e atenta ao que os professores vivem e sentem em seus cotidianos escolares. Essa escuta se materializa pela linguagem das cartas, que não impõe uma estrutura rígida, mas, ao contrário, permite ao docente narrar sua trajetória, seus desafios, suas esperanças e também suas resistências.

Dessa forma, as professoras selecionadas para a pesquisa foram convidadas, por meio de uma carta convite escrita pela pesquisadora (Apêndice A), a redigir suas próprias Cartas Pedagógicas. Para orientar esse processo, foi disponibilizado um roteiro sugestão, apresentado a seguir, com o objetivo de auxiliar na organização das reflexões, alinhadas ao problema de pesquisa.

Quadro 7 – Roteiro para escrita das Cartas Pedagógicas

Nº	**Questões orientadoras**
1	Iniciar apresentando-se brevemente: quem é você, sua formação, o que motivou sua escolha pela docência. Se desejar, comente sobre como se sentiu ao ser convidada a escrever esta carta.
2	Comentar sobre sua formação inicial (curso, instituição, ano de conclusão).
3	Indicar há quanto tempo atua como professora, e em quais níveis ou turmas.
4	Mencionar se realizou cursos de formação continuada e qual foi sua importância.
5	Relatar de onde vêm os principais saberes que utiliza no dia a dia como professora: formação inicial, cursos, experiência.
6	Comentar e opinar sobre os maiores desafios que enfrenta atualmente na docência.
7	Apontar como esses desafios impactam seu fazer pedagógico e sua relação com os alunos.
8	Se desejar, finalize sua carta com uma mensagem aos colegas docentes ou uma reflexão sobre o futuro da profissão.

9	Esta carta pode ser endereçada a uma pessoa de sua escolha, como um colega ou um estudante (apenas de forma fictícia) e também pode conter imagens, poemas, narrativas de si e da profissão.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

No que se refere aos critérios éticos da pesquisa, salientamos que os tópicos para escrita das Cartas Pedagógicas foram contextualizados aos participantes e estão de acordo com a pesquisa, estabelecidos a partir de critérios que potencializam esse momento. Os participantes, após o aceite da participação, antes da escrita da carta, assinaram o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, o qual também apresenta autorização para a utilização dos dados obtidos, mantendo o sigilo dos participantes.

- ANÁLISE DOS DADOS

Após a escrita das Cartas Pedagógicas pelas professoras selecionados na pesquisa, foram realizadas as transcrições e as análises de todo o material coletado. Nas palavras de Ludke e André (1986, p. 45),

> analisar os dados qualitativos significa "trabalhar" todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes.

Para garantir o anonimato das participantes, foram utilizadas siglas compostas por letras e números. A sigla "RP" refere-se às professoras da *rede privada*, enquanto "RE" identifica as professoras da *rede pública estadual*. Em ambos os casos, as letras são acompanhadas de numerações de 1 a 5, correspondentes ao ano de atuação de cada professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O quadro a seguir apresenta essa identificação, utilizada ao longo da pesquisa.

Quadro 8 – Identificação das Cartas Pedagógicas e das participantes da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO
CP1 – RP	Carta Pedagógica 1 – Professora do 1º ano da Rede Privada
CP2 – RP	Carta Pedagógica 2 – Professora do 2º ano da Rede Privada
CP3 – RP	Carta Pedagógica 3 – Professora do 3º ano da Rede Privada
CP4 – RP	Carta Pedagógica 4 – Professora do 4º ano da Rede Privada
CP5 – RP	Carta Pedagógica 5 – Professora do 5º ano da Rede Privada
CP1 – RE	Carta Pedagógica 1 – Professora do 1º ano da Rede Pública Estadual
CP2 – RE	Carta Pedagógica 2 – Professora do 2º ano da Rede Pública Estadual
CP3 – RE	Carta Pedagógica 3 – Professora do 3º ano da Rede Pública Estadual
CP4 – RE	Carta Pedagógica 4 – Professora do 4º ano da Rede Pública Estadual
CP5 – RE	Carta Pedagógica 4 – Professora do 5º ano da Rede Pública Estadual

Fonte: elaborado pela autora (2026).

A análise dos dados foi realizada a partir das três etapas previstas pela Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016), sendo elas: (1) a pré-análise, que "tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir um esquema precioso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise" (Bardin, 2016, p. 125). Esse primeiro momento é destacado por Bardin (2016) como a leitura do material a ser analisado, uma leitura flutuante para identificar os registos relevantes para a posterior organização das categorias temáticas utilizadas para a análise.

A segunda etapa consiste na (2) exploração do material, "[...] essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração" (Bardin, 2016, p. 131). Nessa etapa, foram determinadas as categorias temáticas a partir das aproximações, recorrências e significados presentes nas narrativas produzidas pelas participantes. Nas palavras de Bardin (2016, p. 134), "[...] a codificação corresponde a uma transformação [...] dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação de conteúdo ou de sua expressão [...]".

Por meio das leituras e agrupamentos dos dados, identificaram-se elementos relacionados aos percursos formativos, à constituição da identidade docente, às experiências profissionais e aos desafios vivenciados no cotidiano escolar pelas professoras. Esse movimento possibilitou a organização dos dados em categorias e subcategorias de análise,

construídas a partir das evidências emergentes das Cartas Pedagógicas e em diálogo com os objetivos da pesquisa. As categorias elaboradas são apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 9 – Categorização de análise das Cartas Pedagógicas

CATEGORIAS	EIXOS TEMÁTICOS
CATEGORIA I: NARRATIVAS DE SI: PERCURSOS FORMATIVOS E IDENTIDADE DOCENTE	▪ Escolha pela docência e influências na trajetória profissional; ▪ Percursos de formação inicial e continuada; ▪ Inserção profissional e construção da identidade docente; ▪ Profissionalização e constituição dos saberes docentes; ▪ Sentidos atribuídos à profissão docente.
CATEGORIA II: O FAZER DOCENTE NOS ANOS INICIAIS: DOCÊNCIA, DESAFIOS E COTIDIANO ESCOLAR	▪ Desafios da profissão docente nos anos iniciais; ▪ Relações humanas, éticas e afetivas no contexto escolar; ▪ Intensificação, burocratização e condições de trabalho docente; ▪ Sentimentos e estratégias construídas diante dos desafios da profissão.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Como pode ser observado no quadro, as categorias foram construídas a partir das narrativas produzidas pelas professoras participantes da pesquisa, buscando contemplar os principais aspectos relacionados aos objetivos do estudo. A primeira categoria estrutura-se com elementos referentes aos percursos formativos, às memórias, às experiências e aos processos de constituição da identidade docente. Já a segunda categoria contempla aspectos relacionados ao fazer docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando os desafios, as relações humanas e afetivas, as condições de trabalho e os sentimentos presentes no cotidiano da profissão.

Após a definição das categorias a partir dos dados coletados, é sugerida a etapa seguinte, sendo a (3) interpretação dos dados, a qual objetiva estabelecer os resultados a partir das

categorias, podendo surgir, então, gráficos e figuras que destacam as informações da análise. Conforme Bardin (2016, p. 131), o "analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas". A partir da análise de conteúdo baseada em Bardin (2016), buscou-se analisar de forma qualitativa os dados obtidos, a partir das três etapas descritas anteriormente. Essas categorias orientaram a organização e a interpretação dos dados, servindo como base para as análises apresentadas no capítulo seguinte.

5.5 PRODUTO FINAL

Contribuindo para a pesquisa aplicada na área da Educação, o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Erechim, possui a prerrogativa de apresentar um produto final articulado com a pesquisa realizada. Desse modo, "a modalidade profissional nos permite vivermos novos arranjos curriculares e incidirmos concretamente visando melhorias na educação básica e em outros espaços educacionais" (Pereira e Bagnara, 2024, p. 29).

A partir dos resultados obtidos na pesquisa e das análises realizadas, foi desenvolvido, como produto final, um guia orientador para o uso da carta pedagógica como instrumento formativo no contexto da formação continuada de professores[12]. O guia traz reflexões teóricas, sugestões práticas e propostas metodológicas para a aplicação da escrita de cartas em ambientes escolares, contribuindo para ações de desenvolvimento profissional que promovam o bem-estar docente, o fortalecimento identitário e o diálogo entre teoria e prática.

O guia produzido é destinado às escolas participantes da pesquisa, por meio das professoras que escreveram as Cartas Pedagógicas. Assim, o produto final articula os objetivos da pesquisa com uma proposta concreta voltada às instituições escolares, oferecendo uma ferramenta de escuta, reflexão e valorização da trajetória docente, alinhada aos princípios de uma formação continuada contextualizada, humanizadora e colaborativa.

[12] O Produto Educacional elaborado a partir desta pesquisa encontra-se no Apêndice D, página 120.

6 NARRATIVAS DOCENTES: AS VOZES PRESENTES NAS CARTAS PEDAGÓGICAS

> Ensinar é tocar existências, despertar consciências, provocar inquietações, construir vínculos e reconhecer que, dentro de uma sala de aula, ninguém sai intacto. A docência atravessa o outro, mas também nos atravessa o tempo inteiro. Ela nos transforma, nos confronta e nos obriga constantemente a repensar quem somos, o que defendemos e que humanidade estamos ajudando a construir. (CP3 – RP[13])

Ao longo dos capítulos anteriores, discutimos os processos históricos da formação docente, a construção da identidade profissional, os desafios da docência na Educação Básica e a escrita como prática autoformativa e reflexiva. Tais discussões tornam-se fundamentais para compreender que ser professor, como descrito no trecho da CP3 – RP[14], ultrapassa os limites técnicos da profissão, envolvendo experiências humanas, relações éticas, políticas e afetivas que atravessam diariamente o fazer docente.

Nesse contexto, as Cartas Pedagógicas escritas pelas 10 professoras participantes desta pesquisa, sendo elas cinco professoras da rede privada do município de Erechim/RS e cinco professoras da rede pública estadual do mesmo município, constituem-se como espaços de narrativas sobre a profissão docente, sob a percepção de diferentes espaços educativos. Por meio da escrita, as participantes narraram as suas experiências, as inquietações, os desafios e as percepções construídas ao longo de suas trajetórias profissionais, possibilitando compreender como os processos formativos e as vivências cotidianas atravessam a constituição da identidade docente.

Dessa forma, este capítulo busca articular as contribuições teóricas discutidas ao longo da pesquisa com as narrativas produzidas pelas professoras, compreendendo as Cartas Pedagógicas como instrumentos de escuta sensível e de produção de conhecimento sobre a docência. A partir das escritas, emergiram reflexões acerca da constituição da identidade profissional, dos desafios cotidianos da profissão e das experiências que marcam o tornar-se professora na Educação Básica.

As narrativas presentes nas Cartas Pedagógicas possibilitaram a construção de duas categorias principais de análise (*Quadro 9*), organizadas em eixos temáticos. Essa divisão foi elaborada a partir das aproximações e reflexões emergentes nas escritas das professoras, buscando contemplar a amplitude e a complexidade dos dados produzidos durante a pesquisa. A primeira categoria, "*Narrativas de si: percursos formativos e identidade docente"*, reúne aspectos relacionados às memórias, experiências, trajetórias formativas e processos de

[13] Trecho retirado da Carta Pedagógica 3, escrita por uma professora da Rede Privada de Ensino.
[14] Para a identificação das Cartas Pedagógicas e das professoras participantes, consultar o Quadro 8, página 76.

constituição da identidade docente. Já a segunda categoria, "*O fazer docente nos anos iniciais: docência, desafios e cotidiano escolar"*, contempla as experiências profissionais das participantes, evidenciando os desafios da profissão, as relações estabelecidas no contexto escolar, as condições de trabalho e os sentimentos que atravessam o exercício da docência.

Considerando os objetivos desta pesquisa e a articulação entre as narrativas docentes com os fundamentos teóricos discutidos ao longo da pesquisa, as categorias foram organizadas de modo a evidenciar aspectos relacionados à construção da identidade docente, aos desafios vivenciados no cotidiano escolar e à escrita como espaço de reflexão e autoformação.

6.1 NARRATIVAS DE SI: PERCURSOS FORMATIVOS E IDENTIDADE DOCENTE

A escolha pela docência não é um ato isolado, mas uma construção que pode iniciar de diferentes formas. As experiências vividas ao longo da infância, os vínculos estabelecidos com outros professores, os processos formativos e as vivências escolares podem contribuir para a construção da identidade docente. Tornar-se professora, nessa perspectiva, envolve diferentes movimentos e ressignificações construídas ao longo da vida pessoal e profissional. Ao discutir os saberes docentes, Tardif (2014, p. 70) afirma que

> os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças.

Assim, a constituição da identidade docente pode ser compreendida como um processo contínuo, marcado pelas experiências pessoais, pelos percursos formativos e pelas vivências construídas ao longo da vida e da carreira. Nas narrativas descritas nas Cartas Pedagógicas, as professoras retomam memórias relacionadas à infância, às referências de antigos professores e às experiências escolares que influenciaram suas escolhas profissionais. A seguir, destacam-se algumas das principais motivações relacionadas à escolha pela profissão docente, identificadas nas narrativas das professoras participantes da pesquisa:

Quadro 10 – Memórias e experiências que influenciaram a escolha pela docência das professoras participantes

CARTAS	PRINCIPAIS MOTIVAÇÕES	TRECHOS
CP1 – RP	Incentivo escolar e nostalgia das experiências vividas como estudante no 1º ano.	"Quem imaginaria que aquela menina da letra bonita, 'letra de professora', como a senhora mesma costumava dizer, se tornaria, de fato, uma educadora em sua vida adulta? E foi ali que tudo começou."
CP2 – RP	História de vida familiar, tendo crescido em um ambiente cercado por mulheres educadoras.	"[...] percebo que minha escolha pela docência iniciou muito antes da formação acadêmica. Ela nasce da minha própria história de vida, das experiências vividas ainda na infância e também das referências familiares que sempre estiveram muito presentes em minha trajetória."
CP3 – RP	Impactos positivos de seus antigos professores e a busca por uma prática humanizada.	"E talvez tenha sido ali, naquele encontro com uma prática pedagógica mais humana e reflexiva, que a possibilidade da docência começou verdadeiramente a nascer dentro de mim."
CP4 – RP	Acreditar no poder transformador da educação e no impacto emocional sobre os estudantes.	"[...] procuro sempre lembrar do porquê escolhi ser professora: eu acredito verdadeiramente no poder da educação e em como ela pode transformar a realidade das pessoas."
CP5 – RP	Amor pela aprendizagem e dedicação aos estudos desde a infância.	"Desde pequena gostava muito de aprender, descobrir coisas novas e me dedicar aos estudos, e foi justamente esse amor pela aprendizagem que me levou ao caminho da educação."

CP1 – RE	A entrada na escola despertou o desejo pela docência ainda na infância.	"Eu tinha 6 anos de idade quando entrei em uma escola pela primeira vez, estava iniciando a 1ª Série. Foi logo depois disso, de conhecer o universo escolar, que pensei 'quero ser professora'. Então, penso que foi ali minha escolha pela docência, não como um sonho de criança realizado, mas como uma percepção intuitiva de algo que se concretizaria no futuro."
CP2 – RE	A escolha pela docência foi motivada pelo compromisso com a educação e fortalecida pela permanência na sala de aula ao longo da trajetória profissional.	"Sou professora há 25 anos. Iniciei minha trajetória na docência aos 18 anos, logo após concluir o curso de Magistério. Desde então, nunca deixei a sala de aula."
CP3 – RE	Amor pelas crianças, pela aprendizagem e pela educação como possibilidade de transformação social.	"Minha trajetória profissional foi construída a partir do amor pelas crianças, pela aprendizagem e pela certeza de que a educação tem o poder de transformar vidas."
CP4 – RE	A docência manifestou-se na infância através do lúdico, mesmo com poucos recursos no interior	"Desde pequena, já demonstrava amor pela educação. Eu brincava com minhas irmãs e amigas de ser professora."
CP5 – RE	A trajetória iniciou-se movida por sonhos e pela construção de memórias ao longo de 26 anos na rede pública.	"Formei-me em Pedagogia quando ainda carregava mais sonhos do que certezas."

Fonte: elaborado pela autora (2026).

As narrativas apresentadas no quadro revelam que a escolha pela docência não ocorreu de maneira única ou isolada, mas foi sendo construída a partir de diferentes experiências pessoais, escolares e familiares, como nas cartas das professoras do 1º ano da rede pública estadual e da rede privada (CP1 – RE e CP1 – RP). Nesse sentido, Tardif (2014, p. 20) destaca que "a ideia de temporalidade, porém, não se limita à história escolar ou familiar dos

professores. Ela também se aplica diretamente à sua carreira, carreira essa compreendida como um processo temporal marcado pela construção do saber profissional". Tal compreensão permite reconhecer que o tornar-se professora é um movimento construído ao longo da vida, articulando experiências pessoais, processos formativos e vivências profissionais.

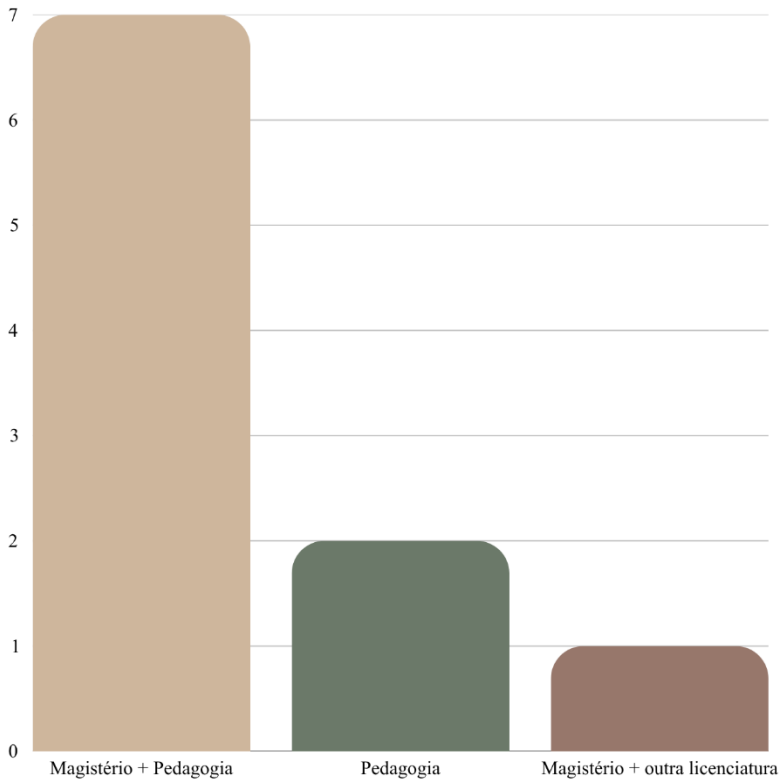
Além disso, as Cartas evidenciam que a docência é frequentemente associada a aspectos afetivos e simbólicos, como na CP3 – RP e na CP5 – RE. Em diferentes narrativas, as professoras relacionam sua escolha profissional ao desejo de ensinar, acolher e contribuir para a formação de outras pessoas. Essa percepção demonstra que a profissão é compreendida para além de seus aspectos técnicos, sendo marcada por relações humanas que mobilizam valores, sentimentos e compromissos com a educação.

Outro elemento recorrente refere-se à influência das relações familiares na construção da identidade docente, observada principalmente na CP2 – RP. Algumas professoras destacam terem crescido em ambientes cercados por mulheres educadoras, aspecto que remete ao processo histórico de feminização da docência. Essas experiências indicam como determinadas referências familiares contribuíram para aproximar as participantes da educação, influenciando suas escolhas profissionais e a forma como compreendem o papel social da professora.

A partir das narrativas, identifica-se que a escolha pela docência não pode ser compreendida apenas como uma decisão individual ou vocacional. As experiências relatadas pelas participantes demonstram que esse processo está inserido em diferentes contextos que contribuem para aproximar determinados sujeitos da profissão. Nesse sentido, à docência revela-se como uma construção histórica e social, atravessada por experiências de socialização que antecedem a formação acadêmica e continuam influenciando os modos de compreender e exercer a profissão ao longo da carreira.

Partindo das narrativas relacionadas à motivação pela docência, cada professora participante da pesquisa também descreveu, em sua Carta Pedagógica, aspectos relacionados à sua formação inicial. Entre os relatos, identificam-se experiências vinculadas ao Curso Normal/Magistério, à graduação em Pedagogia e a outras licenciaturas, percursos que marcaram o ingresso e a preparação para o exercício da profissão docente, como pode ser observado no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Formação inicial das professoras participantes



Fonte: elaborado pela autora (2026).

Os dados apresentados no gráfico demonstram que a formação inicial das participantes foi constituída por diferentes percursos formativos. Observa-se que parte significativa das professoras iniciou sua trajetória por meio do Curso Normal/Magistério, enquanto outras ingressaram diretamente na graduação em Pedagogia.

Esse dado aproxima-se das reflexões de Nóvoa (2022), ao destacar que a formação de professores, especialmente da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, permaneceu durante muito tempo vinculada às escolas normais. Como afirma o autor, “no que diz respeito à formação de educadores de infância e de professores do ensino fundamental, a indiferença foi quase total, até há pouco tempo, ficando esta tarefa nas mãos de escolas normais, de nível médio e não superior” (Nóvoa, 2022, p. 64). Tal compreensão ajuda a interpretar os percursos formativos descritos pelas participantes, revelando a presença histórica desse modelo na formação docente.

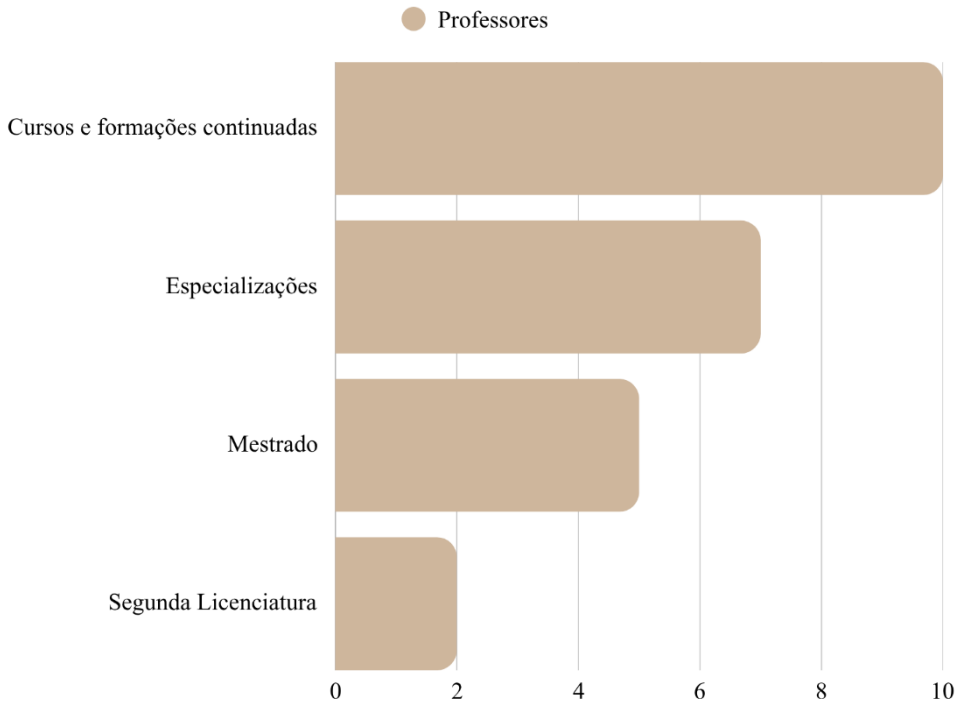
As narrativas também evidenciam que a formação não se restringe à obtenção de um diploma, mas constitui um processo permanente de desenvolvimento profissional. Na Carta Pedagógica 2, a professora destaca a importância desse percurso inicial para a constituição de sua identidade docente ao afirmar que “minha formação inicial na UFFS foi extremamente significativa para minha constituição docente. Recordo-me de uma formação profundamente

ética, humana e comprometida com a educação pública e com os processos formativos dos professores" (CP2 – RP). A narrativa indica que os percursos formativos ultrapassam a aquisição de conhecimentos técnicos, envolvendo também valores, concepções de educação e modos de compreender a profissão docente.

Nessa perspectiva, Nóvoa (2022, p. 64) destaca que "a ligação entre a formação e a profissão é central para construir programas coerentes de formação, mas é também central para o prestígio e para a renovação da profissão docente". Assim, os percursos formativos descritos nas Cartas Pedagógicas revelam que a construção da identidade docente ocorre em permanente articulação entre formação, experiência e exercício da profissão.

Para além da formação inicial, as professoras participantes também relataram diferentes movimentos de formação continuada realizados ao longo da carreira. Especializações, cursos de aperfeiçoamento, programas de pós-graduação e outras experiências formativas aparecem nas escritas como estratégias de qualificação profissional e de reflexão sobre a prática docente. Esses percursos podem ser observados no gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Percursos de formação continuada



Fonte: elaborado pela autora (2026).

Os dados apresentados no gráfico evidenciam que a formação continuada constitui uma dimensão significativa dos percursos profissionais das participantes. As diferentes formações

aparecem nas narrativas como estratégias de aprofundamento dos conhecimentos pedagógicos e de qualificação da prática docente. Nesse sentido, Nóvoa (2022, p. 68) destaca que:

> [...] a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, se enriquece e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores.

A perspectiva apresentada pelo autor permite compreender a formação continuada como um processo que ultrapassa a realização de cursos ou certificações, constituindo-se como um espaço de desenvolvimento profissional articulado às experiências vividas no cotidiano escolar. Esse entendimento também se apresenta nas narrativas das professoras participantes da pesquisa. Na Carta Pedagógica 5, por exemplo, a professora afirma que

> a experiência nos fortalece e nos ensina diariamente. Mas também compreendo que os aperfeiçoamentos e as formações continuadas são fundamentais para que possamos acompanhar as mudanças da educação e atender nossos estudantes com mais sensibilidade e qualidade (CP5 – RP).

Da mesma forma, a Carta Pedagógica 4, referente à professora da rede estadual, destaca que:

> Ao longo desses anos, também realizei diversos cursos de formação continuada, que foram de grande importância para a minha profissão, pois contribuíram para a atualização dos meus conhecimentos, o aprimoramento das minhas práticas pedagógicas e o fortalecimento do meu compromisso com uma educação de qualidade (CP4 – RE).

As narrativas demonstram que a formação continuada é compreendida pelas professoras como um elemento essencial para o desenvolvimento profissional e para a qualificação da prática pedagógica. Em ambas as cartas, as participantes associam os processos formativos à atualização dos conhecimentos, ao aprimoramento das práticas de ensino e à ampliação das possibilidades de atendimento às necessidades dos estudantes. Além disso, os relatos revelam que a formação continuada não é percebida apenas como uma exigência da profissão, mas como um espaço de reflexão, aprendizagem e fortalecimento do compromisso com a educação.

Tal compreensão aproxima-se das reflexões de Nóvoa (2022, p. 66), ao afirmar que “a formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida”. As narrativas das participantes colaboram essa compreensão ao evidenciarem que a formação continuada se fortalece nas experiências vividas no cotidiano escolar. Como relata a CP3 – RE, “os cursos, as leituras, as pesquisas desenvolvidas e as vivências compartilhadas com colegas, famílias e estudantes contribuíram significativamente para minha formação humana e

profissional". Ao relacionarem suas formações continuadas às experiências pessoais, as professoras demonstram, através das narrativas, que os processos formativos e a prática pedagógica estabelecem uma relação permanente de diálogo. Assim, a constituição da identidade docente ocorre por meio da articulação entre os conhecimentos acadêmicos, os saberes construídos na experiência e as aprendizagens produzidas ao longo da trajetória profissional, reafirmando a docência como uma profissão em constante desenvolvimento.

Questionamo-nos, então: como foi tornar-se professora na prática? Ao descreverem as motivações que as aproximaram da docência e os percursos formativos construídos ao longo da carreira, as professoras participantes da pesquisa também narram experiências relacionadas à indução profissional. Os primeiros anos da docência são apresentados como um período marcado por desafios, descobertas, aprendizagens e pela necessidade de articular os conhecimentos construídos na formação com as demandas concretas do cotidiano escolar.

Nesse contexto, o ingresso na profissão constitui uma etapa significativa da trajetória docente, contribuindo para a construção da identidade profissional e para a constituição dos saberes da experiência. Na Carta Pedagógica 3, podemos observar a seguinte narrativa:

> Foi então que, em 2024, assumi minha primeira regência de turma, um 3º ano do Ensino Fundamental. Talvez esse tenha sido um dos momentos mais simbólicos, intensos e contraditórios da minha trajetória até aqui. Depois de transitar por diferentes espaços da escola, compreender múltiplas funções e acompanhar diversas realidades, passei a ocupar o lugar da professora regente carregando não apenas conhecimentos teóricos, mas também inseguranças, expectativas, autocobranças e todos os atravessamentos construídos ao longo do percurso (CP3 – RP).

O relato expressa que o início da docência foi marcado por muitos sentimentos, como entusiasmo e insegurança. Ao assumir sua primeira turma, a professora descreve não apenas a mobilização dos conhecimentos construídos ao longo da formação, mas também os desafios emocionais que acompanham esse momento, como as expectativas, as autocobranças e as incertezas diante das responsabilidades atribuídas ao exercício da docência.

Essa narrativa demonstra, ainda, que os primeiros anos da carreira representam um período de intensa aprendizagem, no qual os conhecimentos teóricos passam a ser confrontados com as demandas concretas do cotidiano escolar. Essa compreensão também aparece na Carta Pedagógica 1, ao destacar que:

> Atualmente, tenho uma turma de alfabetização, na qual me sinto desafiada todos os dias. Percebo que a experiência em sala de aula é muito válida para aprimorar nossas práticas, mas não é somente isso que torna o nosso trabalho eficaz. Precisamos estar em constante movimento, buscando aperfeiçoamento por meio de cursos e formações, pois a educação está sempre em transformação. Novas metodologias, tecnologias, pesquisas e formas de ensinar surgem constantemente, e a formação continuada ajuda o docente a acompanhar essas mudanças (CP1 – RP).

Podemos identificar na narrativa que os desafios encontrados no cotidiano escolar impulsionam processos permanentes de aprendizagem e aperfeiçoamento profissional. Ao reconhecer a importância da experiência e, ao mesmo tempo, da formação continuada, a professora demonstra que a constituição profissional não ocorre de forma estática, mas por meio de movimentos contínuos de reflexão, atualização e reconstrução da prática docente.

Ainda que as formações iniciais e continuadas ofereçam subsídios importantes para a atuação profissional, é no exercício da profissão que muitos saberes são construídos e ressignificados. As experiências vividas na escola, as relações estabelecidas com as crianças, os colegas e as famílias, bem como os desafios encontrados no cotidiano, passam a integrar o processo de aprendizagem da docência. Nesse sentido, a constituição profissional do professor não se encerra com a conclusão da graduação, mas continua sendo construída ao longo da carreira, por meio das experiências e reflexões produzidas na prática. Ao discutir esse processo, Perrenoud (2002, p. 44) destaca que:

> [...] na formação inicial, na maior parte das vezes, formamos apenas bons iniciantes, cujas competências não deixarão de se ampliar e de se diversificar ao longo dos anos, não só porque houve formações contínuas, mas porque eles possuem capacidade de auto-regulação e de aprendizagem a partir de sua própria experiência e do diálogo com outros profissionais.

A reflexão proposta pelo autor permite compreender que a aprendizagem da docência ultrapassa os conhecimentos adquiridos na formação inicial. A Carta Pedagógica 5, narra uma importante percepção da professora:

> Hoje compreendo que nenhum diploma ensina completamente a ser docente. Aprende-se na escuta do aluno que chega calado, no abraço inesperado depois de um dia difícil, na menina que desenha flores no canto da folha de uma prova, ou que te desenha exercendo seu ofício, mais deslumbrante do que você está se sentindo (CP5 – RE).

A narrativa aponta para a reflexão de que a docência é aprendida também nas relações humanas que constituem o cotidiano escolar. Para além dos conhecimentos teóricos e pedagógicos construídos durante a formação, a professora destaca aprendizagens que emergem da convivência com os estudantes, da escuta sensível e das experiências vividas no exercício da profissão. Os primeiros anos da carreira constituem, assim, um período de intensas aprendizagens, no qual os professores mobilizam saberes construídos na universidade, ao mesmo tempo em que desenvolvem novos conhecimentos a partir das situações concretas encontradas no cotidiano escolar.

Dessa forma, a indução profissional configura-se como um importante momento de desenvolvimento da identidade docente e de ampliação dos saberes necessários no exercício da

profissão. As experiências narradas pelas professoras demonstram que tornar-se docente não é um processo concluído com a formação inicial, mas uma construção permanente, marcada por aprendizagens, desafios e relações que produzem sentidos sobre o ser professora.

Para além dos desafios vivenciados nos primeiros anos da carreira, os relatos das professoras demonstram que a profissionalização docente constitui um processo contínuo de construção de saberes e desenvolvimento profissional. Ao longo de suas trajetórias, as participantes descrevem aprendizagens construídas na formação acadêmica e nas experiências vividas no cotidiano escolar. Assim, os saberes docentes são constituídos e ressignificadas ao longo da carreira.

As reflexões presentes nas Cartas Pedagógicas evidenciam diferentes aprendizagens construídas ao longo da trajetória profissional, demonstrando processos de constituição dos saberes docentes e de desenvolvimento profissional, como apresenta-se nos trechos a seguir:

> [...] iniciei meus estudos no curso Normal do Magistério. Depois, cursei Pedagogia e me especializei em Educação a Distância [...] todas de suma importância para a qualificação do nosso trabalho como educadores. (CP1 – RP)
> Precisamos estar em constante movimento, buscando aperfeiçoamento por meio de cursos e formações, pois a educação está sempre em transformação. (CP1 – RP)
> Grande parte dos meus saberes foi construída na prática, mas também na escuta, na observação e na sensibilidade necessária ao trabalho docente. Compreendo que ser professora vai muito além do planejamento de conteúdos. Ser professora é construir vínculos, acolher, ouvir, incentivar e compreender as diferentes formas de aprender e estar no mundo. (CP2 – RP)
> [...] compreendi que a formação docente não se encerra em um diploma. Pelo contrário, talvez ela apenas comece ali. (CP3 – RP)
> [...] a verdadeira formação docente não acontece antes da prática. Ela acontece dentro dela. Em meio às demandas, aos planejamentos, às avaliações, às pressões institucionais, às inseguranças, aos conflitos escolares e à própria vida acontecendo paralelamente. (CP3 – RP)

As narrativas indicam que a profissionalização docente não é compreendida pelas participantes como um processo concluído com a formação inicial. Ao contrário, os relatos demonstram que os saberes necessários ao exercício da profissão são construídos continuamente, por meio das experiências pessoais e profissionais. A prática aparece como um espaço de aprendizagem, reflexão e produção de conhecimentos, no qual os professores desenvolvem competências que ultrapassam os conteúdos acadêmicos, envolvendo também aspectos relacionais, éticos e humanos.

Segundo Tardif (2014, p. 36), “[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já construídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações”. Nessa perspectiva, os saberes docentes são produzidos na articulação entre a formação acadêmica e as experiências construídas ao longo da carreira, sendo constantemente ampliados e ressignificados.

Nesse sentido, as experiências narradas pelas participantes permitem compreender que a identidade docente é continuamente ressignificada ao longo da carreira. Ao refletirem sobre suas práticas, enfrentarem novos desafios e ampliarem seus conhecimentos, as professoras constroem modos próprios de exercer a docência, reafirmando que o desenvolvimento profissional está diretamente relacionado às aprendizagens produzidas na experiência e à capacidade de atribuir novos sentidos ao fazer pedagógico.

Para além dos percursos formativos e profissionais, as Cartas Pedagógicas revelam os sentidos atribuídos à docência pelas professoras participantes da pesquisa. “Ser professora vai muito além do planejamento de conteúdos. Ser professora é construir vínculos, acolher, ouvir, incentivar e compreender as diferentes formas de aprender e estar no mundo.” (CP2 – RP) As narrativas expressam sentimentos, valores, desafios e significados construídos ao longo da trajetória profissional, evidenciando que a profissão docente é permeada por experiências que mobilizam dimensões afetivas, éticas e humanas.

Ao mesmo tempo, os relatos indicam as tensões presentes no exercício da profissão, especialmente diante das demandas emocionais e das dificuldades relacionadas à valorização docente. Ao afirmar que “em muitos momentos [...] sinto que o professor é visto apenas como aquele que ensina, mas pouco se fala sobre quem cuida daquele que cuida” (CP5 – RE), a professora chama atenção para uma dimensão frequentemente invisibilizada da docência: o cuidado com o próprio educador. A narrativa demonstra que o trabalho docente mobiliza não apenas conhecimentos pedagógicos, mas também aspectos emocionais que atravessam o cotidiano escolar e influenciam diretamente a atuação profissional. Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Day (2004, p. 101), ao destacar que:

> [...] os alunos precisam de professores que sejam capazes de serem eles próprios na sala de aula, que combinem o lado pessoal com o profissional, que sejam apaixonados pelo que ensinam e a quem ensinam, que tenham propósitos morais, que se comprometam a ensinar de uma forma criativa, que nunca se descrevam a si próprios apenas em termos das suas competências técnicas e que reconheçam que o ensino e a aprendizagem constituem um trabalho que envolve tanto as emoções como o intelecto do eu dos alunos.

Compreende-se, então, que a docência ultrapassa a dimensão técnica do ensino, envolvendo aspectos éticos, políticos e afetivos. Nesse sentido, as experiências descritas pelas professoras demonstram que os significados atribuídos à profissão são construídos nas relações estabelecidas com os estudantes, nos desafios enfrentados diariamente e nos sentimentos que atravessam o exercício da docência. Ser professora, portanto, envolve não apenas ensinar conteúdos, mas também lidar com emoções, construir vínculos e atribuir sentidos às experiências construídas ao longo da trajetória profissional.

No processo de escrita das Cartas Pedagógicas, as professoras não apenas narraram acontecimentos de suas trajetórias, mas revisitaram diferentes memórias construídas ao longo da profissão. A escrita constituiu-se, portanto, como um espaço de aproximação com experiências que, muitas vezes, permanecem esquecidas diante da intensidade do cotidiano escolar. Ao recordar sua trajetória, uma das participantes afirma que "quando fui convidada a escrever esta carta, senti uma nostalgia enorme e revivi minha caminhada pela educação com uma alegria imensa pelo caminho trilhado até aqui." (CP1 – RP). De modo semelhante, outra professora destaca que escrever sobre sua trajetória foi "revisitar memórias, encontros, aprendizagens e experiências que foram constituindo quem sou enquanto professora e ser humano" (CP2 – RP).

Além dos sentimentos de nostalgia e alegria, outras participantes também destacaram o movimento reflexivo provocado pela escrita. A professora da CP1 – RE relata que o convite para produzir a carta despertou "um misto de apreensão e expectativa", pois considerava desafiador transformar "tantas memórias, vivências e sentimentos em palavras" (CP1 – RE). Já a professora da CP3 – RP afirma que, ao receber o convite, sentiu "um misto de alegria, inquietação e, principalmente, responsabilidade", reconhecendo que a escrita poderia transformar experiências individuais em possibilidades coletivas de reflexão (CP3 – RP).

Essas manifestações revelam que a Carta Pedagógica ultrapassou a simples descrição de fatos vividos. Ao escrever, as participantes puderam olhar novamente para seus percursos, reconhecer experiências significativas e atribuir novos sentidos à própria docência. Em algumas cartas, esse movimento foi acompanhado por sentimentos de felicidade, inquietação e expectativa, demonstrando que a escrita mobiliza dimensões pessoais que também constituem o ser professora.

Dessa forma, os sentidos atribuídos à profissão docente são construídos nos percursos vivenciados, nas relações estabelecidas com os estudantes e nos desafios enfrentados no cotidiano escolar. As Cartas Pedagógicas expressam que ser professora envolve não apenas ensinar conteúdos, mas construir relações, produzir sentidos e transformar-se continuamente no exercício da profissão.

A partir dessas compreensões sobre os percursos e os sentidos da docência, a Categoria II volta-se para as práticas pedagógicas relatadas pelas participantes e para os desafios presentes em seu cotidiano profissional. As experiências registradas nas Cartas Pedagógicas permitem identificar como as professoras constroem suas ações diante das necessidades das crianças, das demandas da escola e dos desafios que atravessam o trabalho docente.

6.2 O FAZER DOCENTE NOS ANOS INICIAIS: DOCÊNCIA, DESAFIOS E COTIDIANO ESCOLAR

As Cartas Pedagógicas escritas pelas professoras descrevem diferentes percepções sobre a profissão docente e os desafios presentes no cotidiano escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mais do que narrativas sobre si ou sobre a própria docência, essas escritas possibilitam espaços de expressão nos quais as participantes compartilham diferentes inquietações e reflexões construídas ao longo de suas trajetórias profissionais.

Nesse sentido, as cartas permitem que experiências muitas vezes silenciadas encontrem lugar de escuta e diálogo, dando visibilidade às vozes das professoras e aos significados atribuídos ao exercício da profissão. Como destaca Foucault (1992, p. 150), “escrever é pois ‘mostrar-se’, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro”. Assim, as cartas recebidas revelam os desafios enfrentados pelas participantes e as marcas que essas experiências deixam em sua maneira de ser professora.

Na primeira categoria de análise, foram apresentados os percursos formativos que contribuíram para a constituição da identidade docente das participantes. Na Categoria II, a análise volta-se para o fazer docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e para os desafios que atravessam o cotidiano escolar. Inicialmente, discutem-se os desafios vivenciados pelas professoras em sua prática. Em seguida, são abordadas as relações humanas, afetivas e éticas presentes no contexto escolar, bem como a intensificação, a burocratização e a desvalorização do trabalho docente. Também são analisados os reflexos das políticas educacionais e das condições de trabalho na prática pedagógica, além dos sentimentos, das angústias e das estratégias construídas pelas participantes diante das situações vivenciadas na profissão.

O cotidiano dos anos iniciais do Ensino Fundamental apresenta desafios que se manifestam tanto nas situações vivenciadas em sala quanto nas demandas que ultrapassam o tempo de permanência dos professores nas instituições de ensino. As Cartas Pedagógicas relatam que ensinar envolve acompanhar diferentes ritmos de aprendizagem, considerar as necessidades emocionais das crianças e organizar propostas que favoreçam a participação de todos os estudantes.

Essas situações exigem atenção constante, planejamento e sensibilidade para entender as particularidades presentes em cada turma, ao mesmo tempo em que revelam a complexidade do trabalho docente diante das exigências que recaem sobre a profissão. Ao refletir sobre a escola, Nóvoa (2023) destaca que ela não se reduz à oferta de um serviço, pois constitui um espaço fundamental de formação humana e social. Para o autor,

> a escola não é apenas um serviço, por mais qualidade que tenha. É, acima de tudo, uma instituição, que nos constrói como sociedade, que nos abre ao mundo e aos outros, que alarga a liberdade dos alunos, que permite a cada um construir um futuro a que nunca teria chegado se tivesse ficado em 'casa', na escola do seu lugar de nascimento (Nóvoa, 2023, p. 42).

Essa perspectiva permite compreender que as demandas presentes no cotidiano escolar não podem ser analisadas apenas como responsabilidades individuais das professoras. Por ocupar um lugar essencial na formação das crianças e na construção da vida coletiva, a escola reúne expectativas sociais, pedagógicas e humanas que se refletem diretamente no trabalho docente. Uma das participantes destaca que um dos desafios de seu trabalho está em "atender à diversidade presente em sala de aula, considerando diferentes ritmos de aprendizagem, necessidades educacionais e emocionais diversas" (CP1 – RE). O trecho revela que a docência nos anos iniciais não se limita ao desenvolvimento dos conteúdos, mas envolve o acompanhamento de crianças que aprendem, se relacionam e respondem às propostas de diferentes maneiras.

A heterogeneidade das turmas, embora faça parte da realidade escolar, pode tornar-se um desafio quando não há condições adequadas para que os professores desenvolvam um trabalho atento às necessidades de cada estudante. Nóvoa (2023, p. 56) descreve que "vivemos em uma época de profunda mudança geracional e de revolução na educação. [...] O trabalho dos professores vai sofrer alterações profundas, também pelo impacto do mundo digital". Nesse contexto, o planejamento precisa ser constantemente revisto, pois as situações vivenciadas em sala nem sempre correspondem ao que foi previsto.

Outra participante ressalta que "nem sempre é simples conseguir ouvir as crianças em sua totalidade [...] essa escuta ultrapassa o simples ato de ouvir com os ouvidos; ela exige olhar atento, presença, sensibilidade e disponibilidade para compreender as múltiplas formas de expressão das infâncias" (CP2 – RP). A fala revela que os desafios do cotidiano docente também se relacionam à construção de uma escuta sensível, capaz de perceber aquilo que as crianças expressam por meio de palavras, comportamentos e diferentes formas de participação.

Além dos desafios já apresentados, as Cartas Pedagógicas também evidenciam outras situações recorrentes no cotidiano das participantes. A análise dos relatos permitiu identificar desafios relacionados à sobrecarga de trabalho, à inclusão e à diversidade de necessidades, à falta de recursos e apoio institucional, à desvalorização docente e ao desgaste emocional. O quadro a seguir apresenta a recorrência desses aspectos nas cartas analisadas.

Quadro 11 – Ocorrência de desafios nas Cartas Pedagógicas analisadas

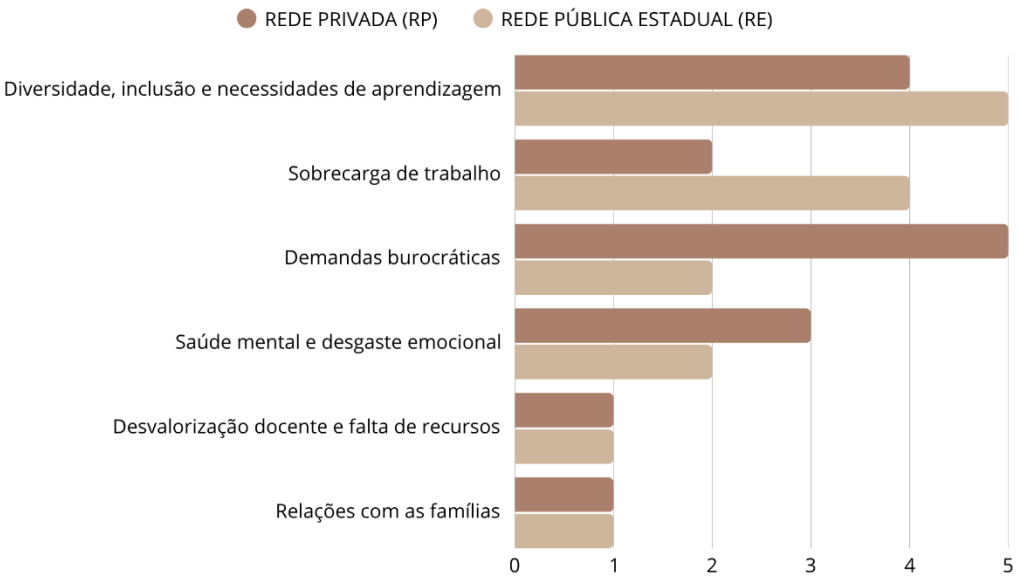
DESAFIOS IDENTIFICADOS	**REDE DE ENSINO E NÚMERO DE CARTAS**	
	REDE PRIVADA (RP)	REDE PÚBLICA ESTADUAL (RE)
Diversidade, inclusão e necessidades de aprendizagem	CP2, CP3, CP4, CP5	CP1, CP2, CP3, CP4, CP5
Sobrecarga de trabalho	CP3, CP4	CP1, CP2, CP3, CP5
Demandas burocráticas	CP1, CP2, CP3, CP4, CP5	CP2, CP5
Saúde mental e desgaste emocional	CP2, CP3, CP5	CP3, CP5
Desvalorização docente e falta de recursos	CP4	CP5
Relações com as famílias	CP2	CP3

Fonte: elaborado pela autora (2026).

É importante destacar que uma mesma Carta Pedagógica pode apresentar mais de um desafio. Assim, o quadro não representa uma classificação das professoras ou das redes de ensino, mas uma organização das recorrências identificadas nas escritas. Dessa forma, os dados apresentados no quadro demonstram que os desafios narrados pelas professoras estão relacionados tanto às situações vivenciadas diretamente em sala de aula quanto às condições que atravessam o trabalho docente.

Com o objetivo de facilitar a visualização dessas recorrências, o Gráfico 3 apresenta a frequência com que os principais desafios foram identificados nas Cartas Pedagógicas, considerando as professoras da rede privada e da rede pública estadual.

Gráfico 3 – Frequência dos desafios identificados nas Cartas Pedagógicas



Fonte: elaborado pela autora (2026).

Em ambas as redes de ensino, a diversidade, a inclusão e as necessidades de aprendizagem aparecem como aspectos recorrentes, indicando que acompanhar crianças com diferentes ritmos, demandas pedagógicas e necessidades emocionais constitui uma preocupação presente nas Cartas Pedagógicas. A recorrência desse desafio evidencia que o trabalho docente extrapola o ensino dos conteúdos, exigindo das professoras disponibilidade para responder às múltiplas demandas presentes no cotidiano escolar.

Segundo Nóvoa (2023), “tudo nos desvia do nosso trabalho, do tempo, da reflexão, de uma relação serena com a profissão”. O autor defende a necessidade de “limpar” o cotidiano dos professores das demandas que produzem “um grande esgotamento pessoal, uma falta de sentido na nossa relação com a profissão, desmotivação e mal-estar” (Nóvoa, 2023, p. 45).

Entre as professoras da rede pública estadual, observa-se maior recorrência de referências à diversidade, à inclusão e às necessidades de aprendizagem, bem como à sobrecarga de trabalho. Esses dados evidenciam que as participantes percebem a necessidade de atender às singularidades das crianças em meio a demandas que exigem tempo, planejamento e acompanhamento contínuo. Essa realidade também aparece na Carta Pedagógica 5, da rede pública estadual, na qual a professora relata que “a desvalorização da escola pública e da profissão docente, a escassez de recursos materiais e pedagógicos e o avanço acelerado das tecnologias digitais constituem barreiras complexas para o trabalho educativo” (CP5 – RE).

A professora destaca ainda que “o professor se vê diante do desafio de ensinar os conteúdos curriculares e, ao mesmo tempo, atender às necessidades socioemocionais dos estudantes” (CP5 – RE). Os trechos demonstram que as demandas vivenciadas pelas professoras não se restringem ao acompanhamento dos diferentes ritmos de aprendizagem, mas esbarram também na escassez de recursos, na desvalorização da escola pública e nas transformações tecnológicas que interferem nas possibilidades de planejamento e de desenvolvimento das propostas pedagógicas.

Já entre as professoras da rede privada, as demandas burocráticas constituem o desafio mais recorrente entre as participantes, evidenciando que registros, planejamentos, relatórios e outras exigências institucionais também ocupam espaço significativo no cotidiano profissional, especialmente nessa rede de ensino. Ao discutir a burocratização do trabalho docente, Nóvoa (2023, p. 45) afirma que:

> As possibilidades tecnológicas multiplicam infinitamente os impulsos burocráticos – inquéritos, questionários, relatórios, tabelas, estatísticas, etc. – que, graças às tecnologias, são a custo quase zero para os burocratizadores, mas têm custos elevadíssimos para os burocratizados.

A reflexão do autor aproxima-se da experiência relatada na Carta Pedagógica 3, a professora da rede privada evidencia que as demandas burocráticas ultrapassam o preenchimento de documentos e interferem diretamente no tempo destinado ao planejamento e à reflexão sobre a prática. Ao relatar seu cotidiano, destaca que “as lacunas de aprendizagem acumuladas pelos estudantes, as demandas burocráticas excessivas, os imprevistos cotidianos, as mudanças de rota feitas em cima da hora, as imposições da gestão ou da própria mantenedora e a constante necessidade de reorganizar planejamentos sem tempo suficiente para reflexão pedagógica” atravessam o trabalho docente (CP3 – RP). A professora acrescenta que “o excesso de cobranças, prazos e demandas burocráticas reduz o tempo de escuta, de criação, de observação sensível e até mesmo de construção de vínculos mais significativos” (CP3 – RP).

De modo semelhante, a Carta Pedagógica 4 apresenta que as demandas burocráticas se somam aos desafios da inclusão e podem ampliar a sobrecarga emocional das professoras. A professora afirma que os profissionais precisam lidar com as demandas relacionadas às crianças e “ainda com a parte burocrática da profissão que parece crescer a cada dia com o surgimento de novas demandas” (CP4 – RP).

O quadro e o gráfico apresentados também tornam visíveis que aspectos relacionados à saúde mental e ao desgaste emocional aparecem nas duas redes, assim como referências à desvalorização docente, à falta de recursos e às relações com as famílias. Embora apareçam

com menor frequência, esses aspectos revelam desafios que atravessam diferentes contextos escolares e, ainda que mencionados por um número menor de participantes, demonstram que o exercício da docência envolve dimensões que ultrapassam o trabalho pedagógico, alcançando as condições de trabalho, as relações institucionais e o bem-estar das professoras. Nesse sentido, os dados permitem compreender que os desafios docentes não se restringem ao ensino dos conteúdos, pois envolvem relações humanas, condições de trabalho, exigências institucionais e demandas que repercutem na vida profissional e pessoal das professoras.

A docência, nesse sentido, envolve dimensões éticas, políticas e afetivas que atravessam o cotidiano das professoras e se relacionam aos desafios apresentados anteriormente. Os saberes e as práticas pedagógicas evidenciadas nas Cartas Pedagógicas expressam essas dimensões, especialmente nas relações construídas no fazer docente, tanto com os estudantes quanto com os diferentes aspectos que constituem o cotidiano escolar. Nas narrativas das professoras, é possível identificar essas dimensões quando descrevem sobre a importância da escuta, da atenção e também do quanto isso preocupa-as quando não é realizado da melhor forma.

Observa-se ainda uma cobrança muito grande nas narrativas das professoras. Essa preocupação aparece de forma expressiva na Carta Pedagógica 3, quando a professora relata que as turmas numerosas e as diferentes demandas das crianças dificultam acompanhamentos mais individualizados. Segundo ela, “em muitos momentos, sentimos que estamos tentando alcançar todos, mas sem conseguir estar verdadeiramente presentes para ninguém da maneira como gostaríamos” (CP3 – RP). O trecho revela uma cobrança que parte da própria professora, que reconhece a importância de estar atenta às necessidades de cada criança, mas se depara com limites concretos impostos pela organização do trabalho escolar.

As Cartas Pedagógicas apresentam também que a atenção às crianças não é compreendida pelas professoras como um aspecto complementar ao ensino, mas como parte do próprio compromisso docente. Nessa perspectiva, Freire (1996, p. 25) afirma que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém.” As contribuições do autor permitem compreender que as relações humanas construídas na docência integram o processo educativo. Contudo, diante das diferentes demandas atribuídas às professoras, essas relações podem acabar ficando em segundo plano, como destaca a Carta Pedagógica 5:

> A rotina escolar é frequentemente marcada pela pressão do cumprimento de conteúdos, avaliações e exigências burocráticas que limitam o tempo destinado às

> relações humanas. Assim, o professor se vê diante do desafio de ensinar os conteúdos curriculares e, ao mesmo tempo, atender às necessidades socioemocionais dos estudantes (CP5 – RE).

Esse trecho demonstra que o cuidado e a escuta não podem ser atribuídos ao papel exclusivo do professor, pois exigem condições políticas e institucionais para acontecerem. Ao abordar o cotidiano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é importante considerar as diferentes transformações e processos de aprendizagem que se desenvolvem em cada etapa escolar. No Capítulo 4 , foram descritos alguns desses processos, destacando-se que cada ano apresenta características, necessidades e desafios próprios, que exigem da professora atenção às singularidades das crianças e continuidade no acompanhamento de suas aprendizagens.

As políticas institucionais podem ser importantes aliadas do trabalho docente, na medida em que oferecem condições, orientações e espaços de apoio para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. A dimensão política e institucional do trabalho docente aparece na Carta Pedagógica 3, quando a professora relata que:

> Muitas vezes, eu também convivia com a ausência de explicações claras sobre os próprios processos escolares. Não compreendia exatamente quais eram os limites da minha função, o que realmente cabia a mim enquanto professora, quais responsabilidades eram institucionais, pedagógicas ou coletivas. Havia expectativas implícitas, cobranças silenciosas e uma necessidade permanente de demonstrar produtividade, organização e eficiência. Faltava acompanhamento mais próximo da gestão, espaços reais de escuta e orientações que ajudassem professores iniciantes a compreender os próprios percursos dentro da escola (CP3 – RP).

Esses trechos revelam que as possibilidades de escuta, acompanhamento e construção de vínculos com as crianças são atravessadas pelas formas como o trabalho é organizado pelas instituições, pelas exigências de produtividade e pelos espaços, ou pela ausência deles.

As condições institucionais que sustentam o trabalho docente também aparecem de maneiras distintas nas Cartas das duas redes de ensino. Na rede privada, a Carta Pedagógica 4 destaca que “a falta de formações e momentos adequados de troca de experiências dificultem a prática inclusiva, o que muitas vezes acaba gerando uma sobrecarga psicológica nos profissionais da educação [...]” (CP4 – RP). A fala aponta que a responsabilidade pela inclusão acaba recaindo sobre a professora, mesmo quando não há espaços formativos e apoio especializado suficientes.

Na rede pública estadual, a Carta Pedagógica 5 expressa que “a desvalorização da escola pública e da profissão docente, a escassez de recursos materiais e pedagógicos e o avanço acelerado das tecnologias digitais constituem barreiras complexas para o trabalho educativo” (CP5 – RE). A professora acrescenta ainda que as exigências relacionadas às tecnologias e à

inclusão “frequentemente chegam à escola sem o devido suporte formativo e estrutural” (CP5 – RE).

Os trechos evidenciam que, embora as professoras atuem em redes distintas, as condições institucionais interferem diretamente em suas possibilidades de acompanhar as crianças e desenvolver propostas pedagógicas. Enquanto a professora da rede privada destaca a insuficiência de espaços de formação e de troca, a professora da rede pública estadual descreve limites relacionados aos recursos e ao suporte estrutural. Em ambos os contextos, os relatos indicam que a atenção às necessidades das crianças não pode depender apenas do esforço individual das professoras.

As reflexões descritas aproximam-se da proposição de Nóvoa (2023, p. 68), ao afirmar que:

> A passagem de uma identidade individual a uma constituição coletiva é essencial para a emergência de um conhecimento profissional docente. É indispensável valorizar os diálogos e os encontros profissionais e os dispositivos que permitem a cooperação e a colaboração; ou, dito de outro modo, que permitem um trabalho de reflexão, de partilha e de análise, no seio de ‘comunidades de conhecimento’ organizadas por professores.

As contribuições de Nóvoa permitem compreender, ainda, que políticas institucionais alinhadas ao exercício da docência precisam favorecer espaços de diálogo, cooperação e reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas. Ao garantir momentos de encontro e partilha entre os professores, as instituições podem contribuir para que os desafios do cotidiano não sejam enfrentados de forma isolada. Dessa maneira, o acompanhamento das crianças, a organização das propostas pedagógicas e a busca por alternativas diante das dificuldades podem ser construídos coletivamente, considerando as necessidades presentes em cada contexto escolar.

O que acontece, então, quando as professoras se deparam com um cotidiano repleto de desafios e com políticas institucionais ou formas de gestão que não garantem espaços de fala e diálogo? Quais sentimentos emergem nesses contextos e quais estratégias são construídas diante das exigências que atravessam o exercício da docência?

As Cartas Pedagógicas respondem a esses questionamentos quando revelam que os desafios vivenciados pelas professoras ultrapassam as demandas relacionadas ao ensino e repercutem diretamente na forma como elas experienciam a profissão. As narrativas demonstram os sentimentos de insegurança, ansiedade, sobrecarga, frustração e, por vezes, impotência diante das diferentes exigências que atravessam o cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, os relatos demonstram que essas experiências também impulsionam movimentos de

reflexão, reinvenção da prática e busca constante por alternativas que possibilitem enfrentar os desafios da docência.

Entre as participantes, a Carta Pedagógica 3 expressa de maneira significativa os impactos emocionais produzidos por esse contexto ao relatar que:

> Em meio às sobrecargas, à falta de acompanhamento mais próximo e às pressões cotidianas, comecei a desenvolver crises de ansiedade dentro e fora da escola. Houve momentos em que já não conseguia avaliar meus estudantes com clareza, escrever com tranquilidade ou até mesmo pensar na ida à escola de forma leve. E talvez uma das questões mais difíceis tenha sido perceber o quanto esses atravessamentos impactavam diretamente meu fazer pedagógico e minha relação com as crianças. Porque professores emocionalmente exaustos também encontram dificuldades para sustentar processos de escuta, criatividade, sensibilidade e presença. Muitas vezes, eu me percebia mais impaciente, mais rígida ou excessivamente preocupada em 'dar conta' dos conteúdos e das demandas burocráticas do que verdadeiramente disponível para viver os processos das crianças. (CP3 – RP).

O relato apresenta que as exigências presentes no cotidiano escolar não produzem apenas impactos na organização do trabalho, mas também repercutem na saúde emocional das professoras. A narrativa, de forma muito sensibilizante, permite compreender que sentimentos como ansiedade, esgotamento e autocobrança não surgem de forma isolada, mas são construídos em um contexto marcado pelo acúmulo de responsabilidades, pela intensificação do trabalho e pelas expectativas atribuídas à profissão docente.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Marchesi (2008, p. 104), ao afirmar que:

> As emoções no trabalho dependem em grande medida do contexto no qual os profissionais desenvolvem sua atividade, das convicções sociais sobre o ensino e da regulação cultural do mundo emocional. Não é possível compreender as emoções somente a partir da individualidade do professor: é preciso incluir o entorno profissional, social e cultural em que cada um desenvolve seu trabalho.

Nesse sentido, as emoções apresentadas pelas professoras nas narrativas não são compreendidas como respostas individuais sobre as dificuldades da profissão, mas sim como percepções e manifestações sobre as relações vivenciadas nas condições de trabalho atuais, a organização dos espaços institucionais, sejam eles privados ou públicos, as políticas institucionais e as expectativas socialmente construídas entorno da profissão docente.

A preocupação das professoras também se revela no cuidado destinado ao próprio docente. Ao refletir sobre os desafios da profissão, a professora da Carta Pedagógica 5 descreve que, "em muitos momentos [...] sinto que o professor é visto apenas como aquele que ensina, mas pouco se fala sobre quem cuida daquele que cuida" (CP5 – RE). A escrita reforça um aspecto recorrente nas Cartas: embora as professoras assumam cotidianamente responsabilidades relacionadas ao acolhimento, à escuta e ao acompanhamento das crianças,

nem sempre encontram espaços institucionais que favoreçam o cuidado com sua própria saúde emocional e com suas necessidades profissionais.

Marchesi (2008, p. 122) afirma que “quando a administração educacional se preocupa com que os professores tenham oportunidades de formação e apoia os projetos de inovação de grupos docentes, a probabilidade de que se sintam mais satisfeitos aumenta.” A afirmação do autor contribui para a compreensão que o bem-estar docente não depende apenas do compromisso individual das professoras, mas também das condições institucionais construídas pelas redes de ensino e pelas equipes gestoras.

Entretanto, as narrativas evidenciam que, mesmo diante das limitações presentes no cotidiano escolar, as professoras buscam construir estratégias para garantir a aprendizagem das crianças. A CP2 – RE relata que: “Procuro diariamente pensar em alternativas, adaptar materiais e criar possibilidades para garantir um ensino de qualidade aos meus estudantes, mesmo diante das limitações existentes.” O trecho demonstra o compromisso da professora com a prática pedagógica e sua capacidade de mobilizar diferentes estratégias frente aos desafios encontrados. Contudo, esse esforço individual não substitui a necessidade de políticas institucionais que favoreçam espaços de formação, diálogo e apoio aos professores. Dessa forma, fortalecer o exercício da docência implica reconhecer que a qualidade do trabalho docente depende tanto das estratégias das professoras quanto das condições oferecidas pelas instituições de ensino.

As análises desenvolvidas nesta categoria permitem compreender que o fazer docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental é constituído por desafios que extrapolam o ensino dos conteúdos escolares. As Cartas Pedagógicas expressam que a docência envolve relações humanas, responsabilidades éticas, demandas institucionais e aspectos emocionais que atravessam o cotidiano das professoras e influenciam diretamente sua prática pedagógica.

Ao mesmo tempo em que revelam situações de sobrecarga, burocratização, desvalorização e desgaste emocional, as narrativas também demonstram o compromisso das participantes com as crianças, a preocupação em construir relações de acolhimento e a busca constante por alternativas para enfrentar os desafios da profissão. Assim, os relatos permitem compreender que a docência se constitui em um processo permanente de construção, no qual os saberes profissionais são continuamente mobilizados, ressignificados e fortalecidos nas experiências vividas no cotidiano escolar.

A partir da análise das duas categorias, fundamentada nos trechos das Cartas Pedagógicas produzidas pelas participantes da pesquisa, foi possível compreender que os desafios da profissão docente não podem ser analisados sem considerar os percursos formativos e a construção da identidade profissional das professoras. As narrativas revelam que a forma

como cada participante compreende e enfrenta os desafios da docência está diretamente relacionada às experiências vividas, aos processos de formação e aos sentidos atribuídos à profissão.

Os resultados apontam que a profissão docente se constitui em um processo permanente de construção. As experiências relatadas pelas participantes demonstram também, que a formação inicial, a formação continuada e os saberes produzidos no cotidiano escolar influenciam diretamente a maneira como as professoras interpretam os desafios da profissão. Com o aporte teórico dos autores utilizados durante a pesquisa, compreende-se que tais desafios não se restringem às características individuais das docentes, mas são produzidos nas relações estabelecidas entre a formação, as condições institucionais, as políticas educacionais e o contexto escolar.

As Cartas Pedagógicas permitiram compreender, ainda, que as percepções das professoras sobre os desafios da docência são influenciadas pelos diferentes contextos em que atuam. Embora as participantes pertençam a redes de ensino distintas, as narrativas apresentam aproximações importantes, especialmente no que se refere à intensificação do trabalho docente e às exigências que extrapolam o ensino dos conteúdos.

Ao mesmo tempo, evidenciam especificidades de cada contexto: na rede privada, destacam-se as demandas burocráticas e seus reflexos na organização da prática pedagógica; já na rede pública estadual, sobressaem os desafios relacionados às transformações tecnológicas, ao engajamento dos estudantes e às condições de trabalho. Apesar dessas particularidades, a pesquisa permite concluir que os desafios da profissão docente são compartilhados e exigem respostas que ultrapassam o esforço individual das professoras, demandando políticas institucionais, espaços de formação e ações coletivas de valorização da docência.

Outro aspecto que merece destaque refere-se ao potencial das Cartas Pedagógicas como dispositivo de pesquisa e de formação continuada. Ao narrar suas trajetórias, as professoras não apenas produziram dados para esta investigação, mas também revisitaram suas experiências, reconheceram aprendizagens e atribuíram novos significados à própria profissão. Esse movimento revela que a escrita narrativa pode constituir um importante recurso para os processos formativos, favorecendo espaços institucionais de escuta, diálogo, reflexão e valorização das experiências docentes, perspectiva que fundamenta o Produto Educacional desenvolvido nesta pesquisa.

Além disso, as narrativas docentes reforçam que esta pesquisa não se encerra com a conclusão desta dissertação. As Cartas Pedagógicas abriram novas possibilidades de investigação e possibilitaram reflexões que ultrapassam os objetivos inicialmente propostos.

Permanece, portanto, o desafio de continuar pesquisando a profissão docente, ampliando os espaços de escuta e diálogo com as professoras, as instituições de ensino e as redes educacionais, reconhecendo que compreender a docência exige, antes de tudo, ouvir aqueles que a constroem diariamente.

Partindo das reflexões construídas ao longo da análise das categorias, apresentam-se, no próximo capítulo, as Considerações Finais da pesquisa, retomando os principais resultados, as contribuições do estudo e as possibilidades para a continuidade das investigações sobre a profissão docente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Cada aprendizagem construída por uma criança representa o resultado de um trabalho realizado com compromisso e amor pela educação. Que possamos sempre olhar para cada criança como um ser humano único, com sua história, sentimentos, potencialidades e necessidades. Ser professora é caminhar junto, aprender todos os dias e acreditar no potencial de cada criança. É direcionar o olhar para as possibilidades de cada uma, criando caminhos para que possam aprender, construir e conquistar. (CP1 – RE[15])

As inquietações que deram origem a esta pesquisa não nasceram apenas das discussões teóricas, mas também da vivência cotidiana como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao longo da minha trajetória pessoal e profissional, diferentes situações despertaram questionamentos sobre a profissão docente, especialmente diante dos desafios que atravessam o cotidiano escolar e, muitas vezes, permanecem invisibilizados. Foi dessas inquietações sobre as divergências entre a teoria e a prática, que surgiu o desejo de compreender como outras professoras percebem e avaliam os desafios que influenciam sua prática pedagógica.

Nessa perspectiva, esta pesquisa buscou responder ao seguinte problema: como professoras da rede pública estadual e da rede privada do município de Erechim/RS percebem e avaliam os principais desafios que influenciam a sua prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Para tanto, estabeleceu-se como objetivo identificar essas percepções por meio da escrita de Cartas Pedagógicas, compreendendo que as narrativas produzidas pelas participantes poderiam revelar aspectos da profissão que, muitas vezes, não encontram espaço de expressão em outros contextos formativos.

Ao longo do percurso investigativo, os referenciais teóricos possibilitaram compreender que a docência é uma profissão historicamente construída, marcada por transformações sociais, políticas e educacionais que influenciam tanto a formação inicial quanto o exercício profissional. As contribuições de autores como Nóvoa, Tardif, Freire, Day e Louro, permitiram reconhecer que tornar-se professora constitui um processo permanente de construção da identidade docente, no qual os saberes da experiência, a reflexão sobre a prática e as relações humanas assumem um papel central na constituição da profissão.

Ao concluir esta etapa da pesquisa, compreendo que investigar os desafios da docência significou também revisitar minha própria trajetória como professora e pesquisadora. Ler e analisar as narrativas das participantes permitiu perceber que muitas inquietações vividas individualmente são compartilhadas por outras profissionais que, em diferentes contextos

[15] Trecho retirado da Carta Pedagógica 1, escrita por uma professora da Rede Pública de Ensino.

escolares, sejam eles públicos ou privados, enfrentam desafios semelhantes e constroem, diariamente, possibilidades de permanecer na profissão. Essa constatação reforça uma das principais aprendizagens deste estudo: compreender que a docência exige, antes de tudo, ouvir aqueles que a constroem cotidianamente.

As análises desenvolvidas ao longo desta pesquisa permitiram aproximar as discussões teóricas das experiências narradas pelas professoras participantes, evidenciando que a profissão docente é construída por diferentes percursos. As duas categorias de análise revelaram diferentes dimensões da docência, possibilitando compreender tanto os processos de constituição da identidade profissional quanto os desafios que marcam o exercício da profissão nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mais do que retomar os resultados apresentados no capítulo de análise, interessa, neste momento, compreender o que essas narrativas permitem pensar sobre a profissão docente e sobre os processos formativos que podem ser construídos a partir da escuta das professoras.

A primeira categoria evidenciou que tornar-se professora constitui um processo que ultrapassa a formação inicial. As Cartas Pedagógicas revelaram que a escolha pela docência foi sendo construída por meio das experiências vividas na infância, das influências familiares, das relações estabelecidas com antigos professores e das diferentes oportunidades formativas ao longo da carreira. Esses elementos permitem compreender que discutir a profissão docente requer considerar não apenas os conhecimentos adquiridos nos espaços formais de formação, mas também os percursos pessoais e profissionais que atribuem sentidos ao ser professora.

Embora cada professora tenha construído sua trajetória de maneira singular, as narrativas evidenciaram elementos comuns, como o compromisso com a aprendizagem, a busca permanente por formação continuada e o desejo de qualificar a própria prática. Nesse sentido, os percursos narrados reafirmam a formação docente como um processo contínuo, que não se encerra na formação inicial, mas se reconstrói nas experiências, nas relações e nos desafios vivenciados ao longo da profissão.

Respondendo ao objetivo central desta pesquisa, a segunda categoria demonstra que os desafios vivenciados pelas professoras não se apresentam como situações individuais, mas refletem as diferentes exigências que constituem a profissão docente na atualidade. As narrativas produzidas pelas participantes aproximam-se de muitas situações que também observo cotidianamente como professora, especialmente a intensificação e a burocratização do trabalho docente, que, em diversos momentos, acabam distanciando o fazer pedagógico do real sentido de ensinar. A análise dessas experiências possibilita compreender que os desafios da profissão não podem ser atribuídos exclusivamente às professoras ou à sua capacidade

individual de responder às demandas escolares, pois estão relacionados também às condições institucionais, sociais e formativas nas quais o trabalho docente se desenvolve.

Ser professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental é desafiador. Assim como em outros espaços da Educação Básica, essas demandas afetam diretamente o trabalho docente e exigem constantes processos de adaptação, reflexão e aprendizagem. Entretanto, as narrativas demonstram que os desafios não produzem somente dificuldades: também mobilizam movimentos de busca, aprendizagem e ressignificação da prática, evidenciando a capacidade das professoras de construir respostas diante das transformações presentes no cotidiano escolar.

Ao longo das narrativas, torna-se evidente que a profissão docente exige um movimento permanente de formação. As transformações sociais, culturais e tecnológicas demandam que o professor acompanhe essas mudanças, buscando compreender de que forma elas podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, esse movimento não pode ser entendido apenas como uma responsabilidade individual, mas como um compromisso que também depende de políticas institucionais, condições de trabalho e oportunidades de formação que possibilitem ao professor responder, com qualidade, às demandas do contexto escolar contemporâneo.

As Cartas Pedagógicas se revelaram como uma importante estratégia de pesquisa e de formação continuada. Ao longo desta investigação, foi possível compreender que a escrita das narrativas ultrapassa a função de produção de dados, constituindo-se como um espaço de autorreflexão e valorização das experiências docentes. Ao narrar suas trajetórias, as professoras não apenas compartilharam desafios e aprendizagens, mas também revisitaram suas histórias, reconheceram os saberes construídos na experiência e produziram novos olhares sobre a própria profissão.

Essa compreensão reforça o potencial das Cartas Pedagógicas como dispositivo formativo. Em um contexto no qual as demandas do cotidiano escolar frequentemente reduzem os espaços de diálogo entre professores, a escrita possibilita que as experiências individuais sejam compartilhadas, discutidas e transformadas em conhecimento coletivo sobre a docência. Mais do que registrar memórias, as Cartas dão visibilidade às vozes dos professores e reafirmam que suas narrativas constituem importantes fontes de reflexão sobre a profissão.

É justamente nesse aspecto que esta pesquisa busca contribuir para o campo da Educação e, particularmente, para os estudos sobre a profissão docente. Ao articular os desafios da docência aos percursos formativos e à constituição da identidade profissional por meio das Cartas Pedagógicas, o estudo evidencia que compreender a profissão requer criar espaços nos quais as professoras possam narrar, interpretar e atribuir novos sentidos às próprias

experiências. A contribuição da pesquisa está, portanto, não somente na identificação dos desafios presentes no cotidiano dos anos iniciais, mas na compreensão de que a própria narrativa desses desafios pode constituir um movimento formativo, transformando experiências individuais em possibilidades de reflexão sobre a profissão docente.

Foi a partir dessas compreensões que se elaborou, como produto educacional desta pesquisa, o "Guia Orientador para o uso de Cartas Pedagógicas na formação continuada de professores". O material foi desenvolvido com o propósito de apoiar escolas, equipes gestoras e formadores na organização de propostas de formação continuada fundamentadas na escrita, na escuta e no diálogo entre professores. Espera-se que esse Guia Orientador contribua para ampliar os espaços de reflexão coletiva nas instituições de ensino, fortalecendo processos formativos que reconheçam os professores como protagonistas de suas próprias trajetórias e produtores de conhecimentos sobre a docência.

Cabe reconhecer, ainda, os limites que constituem esta investigação. A pesquisa foi desenvolvida com um grupo de dez professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pertencentes a duas redes específicas de ensino, pública estadual e privada, no município de Erechim/RS. Esse recorte possibilitou aprofundar a escuta e a análise das experiências das participantes, mas não permite que os resultados sejam generalizados para outros contextos, etapas da Educação Básica ou redes de ensino. Compreende-se, portanto, que as narrativas analisadas expressam experiências situadas e podem abrir possibilidades para novas investigações que ampliem o número de participantes, contemplem outros contextos educacionais e estabeleçam diálogos com diferentes realidades da profissão docente.

Ao concluir esta pesquisa, compreendo que investigar os desafios da docência significou também reafirmar a esperança na profissão. As narrativas das professoras mostraram que, apesar das dificuldades, permanecem o compromisso com a aprendizagem das crianças, o desejo de continuar aprendendo e a convicção de que a educação continua sendo um espaço de transformação.

Mais do que apresentar respostas prontas, esta pesquisa buscou abrir espaços de escuta, diálogo e reflexão. Espero que as Cartas Pedagógicas continuem encontrando lugar nas escolas, não apenas como instrumento de pesquisa, mas como possibilidade de formação, de encontro entre professores e de valorização das histórias que constituem a profissão docente. Que possamos, enquanto professores, pesquisadores e formadores, continuar construindo esse futuro todos os dias, na escola, na formação de professores e, sobretudo, nas relações humanas que dão sentido à educação.

Por fim, encerro este trabalho com uma última carta. Mais do que um fechamento, ela representa a continuidade deste percurso investigativo, reunindo as aprendizagens, as inquietações e as esperanças construídas ao longo desta pesquisa. É um convite ao diálogo com você, leitor, e também uma forma de reafirmar a crença de que narrar experiências, partilhar percursos e escutar professores continua sendo um dos caminhos mais humanos para compreender e transformar a educação.

8 CARTA FINAL: AS EXPERIÊNCIAS QUE ME TRANSFORMAM DIARIAMENTE

Luana Rotta Confortin

Getúlio Vargas/RS

25 de junho de 2026

Querido leitor!

Gostaria de finalizar minhas escritas da mesma forma como elas começaram: com uma carta.

Pesquisar, escrever, analisar, reler, questionar e reescrever foram verbos que acompanharam cada etapa deste percurso. Em muitos momentos, enquanto analisava as Cartas Pedagógicas das professoras participantes, percebia que também vivia, como professora, muitas das experiências narradas por elas. Talvez seja justamente isso que torna a pesquisa tão significativa: ela deixa de ser apenas um estudo acadêmico e passa a transformar quem a realiza.

As narrativas docentes foram muito mais do que relatos emocionantes. Elas deram voz a sentimentos que também me acompanham desde o início da minha trajetória profissional, ainda na Educação Infantil. Ao longo desses anos, muitas vezes me questionei sobre a distância entre aquilo que aprendemos na formação inicial e a complexidade do cotidiano escolar. Essa inquietação, que motivou esta pesquisa, também apareceu nas escritas das dez professoras participantes. Cada carta reafirmou que ser professora exige estudo permanente, disposição para aprender, coragem para enfrentar desafios e, sobretudo, esperança para continuar acreditando na educação, mesmo quando as condições de trabalho parecem insistir em apagar o entusiasmo de quem ensina.

Enquanto escrevia as últimas páginas desta dissertação, vivi uma experiência que confirmou ainda mais o sentido deste trabalho. Nas últimas semanas, participei de uma formação com professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma instituição filantrópica do município de Getúlio Vargas/RS. Compartilhei algumas experiências da minha trajetória, dialogamos sobre concepções de criança, infância e espaço e, no segundo momento do encontro, desafiei os professores em uma proposta utilizando Cartas Pedagógicas.

Depois de uma breve contextualização sobre essa pesquisa, os professores foram convidados a produzir Cartas Pedagógicas, em grupos, a partir de perguntas que provocavam a reflexão sobre suas práticas pedagógicas. Aos poucos, o ambiente foi sendo tomado por conversas, lembranças, trocas de experiências e diferentes percepções sobre a profissão. As discussões despertaram memórias, inquietações e aprendizagens compartilhadas, que,

posteriormente, deram origem às cartas produzidas pelos grupos. Em seguida, vieram as leituras, os olhares emocionados, os sorrisos e a certeza de que a escrita, quando acompanhada da escuta e do diálogo, pode criar espaços que, muitas vezes, a rotina escolar não permite.

Foi nesse momento que compreendi que esta pesquisa não termina com a defesa desta dissertação. Ela continua em cada professor que encontra, na escrita, uma oportunidade para refletir sobre sua profissão, em cada escola que escolhe abrir espaços de escuta e diálogo e em cada formação continuada que reconhece os professores como protagonistas de seus próprios percursos.

Espero que este trabalho, assim como o Guia elaborado a partir dele, possa inspirar outros educadores a escreverem suas histórias, compartilharem seus desafios e reconhecerem os saberes construídos ao longo da profissão. Afinal, compreender a docência também significa reconhecer que cada professor carrega uma história que merece ser ouvida.

Obrigada por chegar até aqui!

Com carinho,

Luana Rotta Confortin



REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. *In*: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. **A bússola do escrever:** desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p. 25-41.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO ALTO URUGUAI – AMAU. Mapa de abrangência da AMAU. Erechim: AMAU, [s.d.]. Disponível em: https://www.amau.com.br/site/mapa-abrangencia-amau/mapa-amau-2/. Acesso em: 15 maio 2025.

AUGUSTO, S. O. A experiência de aprender na Educação Infantil. *In*: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

BAGNARA, I. C.; PEREIRA, T. I. **Produtos no Mestrado Profissional em Educação.** Curitiba: CRV, 2024.

BAPTISTA, I. **Dar Rosto ao Futuro**. A educação como compromisso ético. Porto: Profedições, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 fev. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 22/2019, de 7 de novembro de 2019. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 maio 2024.

CAETANO, A. P. V. **Ética da rel(ig)ação e da responsabilidade.** *In*: AFONSO, E. M. T. Projeto "Pensamento ético-deontológico de professores". Formação ético-deontológico de professores – Textos de apoio. Lisboa: EDUCA, 2010, p. 46-48.

CAMINI, I. **Cartas pedagógicas:** aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores:** Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DAY, C. **A paixão pelo ensino.** Porto: Porto Editora, 2006.

EVANGELISTA, O.; FIERA, L.; TITTON, M. Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. Universidade à Esquerda, 14 nov. 2019. Disponível em: https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/. Acesso em: 07 julho 2025.

EVARISTO, C. A escrevivência e seus subtextos. **Escrevivência:** a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo, 2020, p. 26-46, 2020.

FOUCAULT, M. O que é um autor? Trad. António Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro. Lisboa: Editora Vega. 1992.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau:** registros de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Professora Sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCHE, J. C. **Fundamentos da metodologia científica**: teoria da ciência e prática da pesquisa. 14 ed. rev. ampl. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

LOSS, A. S. **Educação emocional e profissão docente. Revista Intersaberes**, v. 21, e26do106, 2026. ISSN 1809-7286.

LOSS, A.S.; SOUZA, F.B. A criança nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. *In*: LOSS, A.S.; SOUZA, F.B. BITTENCOURT, Z.A. (orgs) **Fundamentos Didáticos e Pedagógicos para pensar a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental:** Diálogos com a BNCC. Curitiba: CRV, 2020.

LOSS, A. S.; CAETANO, A. P. V. A autoformação e a ética do ser educador. *In*: EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, 12., 2015, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 38939-38952.

LOSS, A. S.; CAETANO, A. P. V. Pesquisadora da UFFS defende educação emocional nos ambientes escolares. Entrevista, 2021. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/noticias/pesquisadora-da-uffs-defende educacao-emocional-nos-ambientes-escolares. Acesso em: 07 fev. 2026.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LOURO, G. L. História das mulheres no Brasil. Del Priore, Mary (org.). 5 ed. São Paulo: Contexto. 2001.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHESI, A. **O bem-estar dos professores:** competências, emoções e valores. Tradução: Naila Tosca de Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. *In:* NÓVOA, A. **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

NETO, O. C. **O trabalho de campo como descoberta e criação.** *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NÓVOA, A. **Escolas e Professores:** Proteger, Transformar, Valorizar. Salvador: [sn], 2022.

NÓVOA, A. **Professores:** libertar o futuro. 1. ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

NÓVOA, A. **Profissão professor.** Porto: Porto editora, 1999.

NÓVOA, A. **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SAVIANI, D. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SILVA, V. G.; ALMEIDA, P. C. A. (Coord.). **Ação docente e profissionalização**: referentes e critérios para formação. **Textos Fundação Carlos Chagas** - FCC, v. 44, abr. 2015. São Paulo: FCC/SEP, 2015.

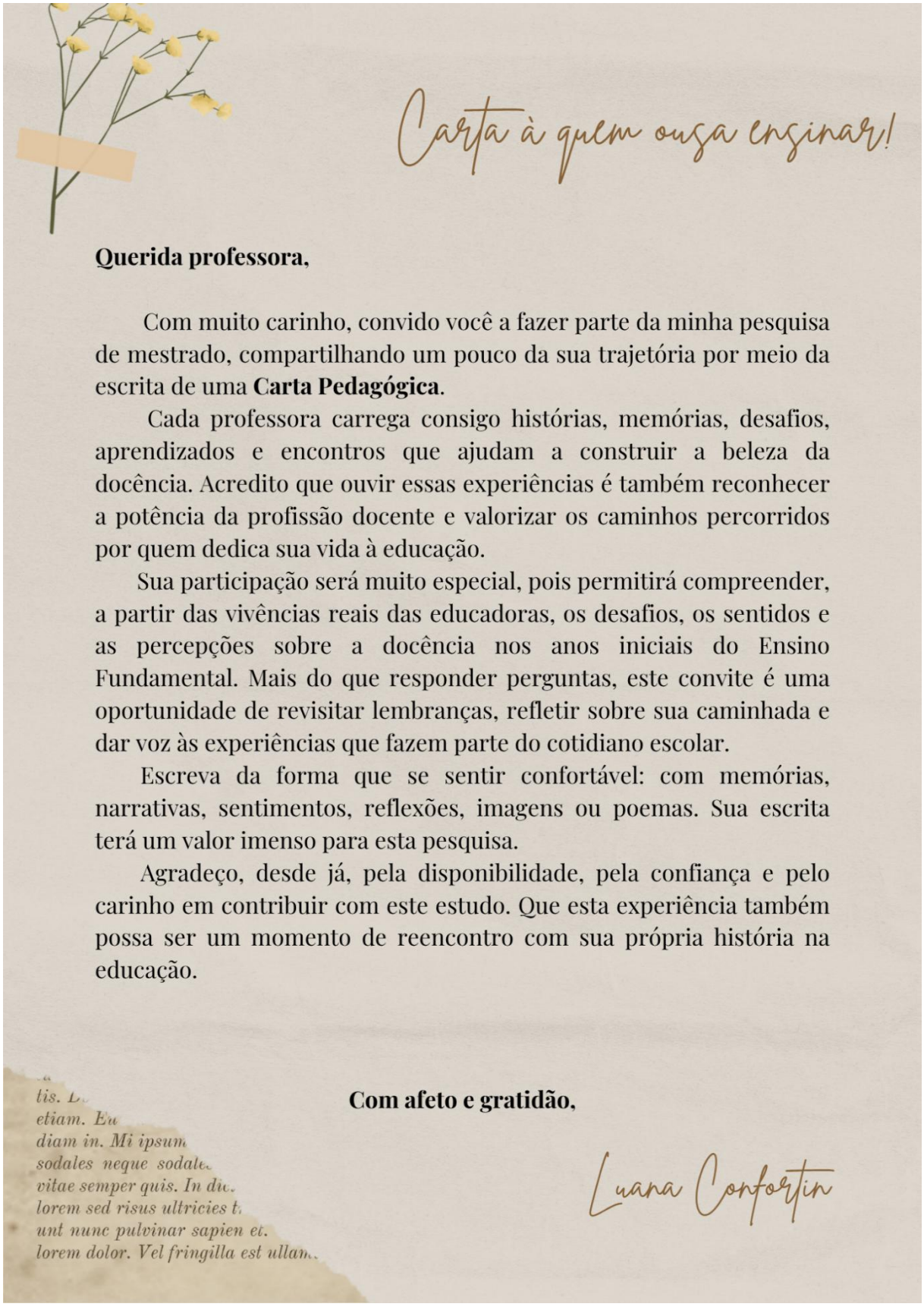
TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TONUCCI, F. (Frato). **Vinhetas sobre infância e educação.** Disponível em: <https://enelcorazondeinfantil.blogspot.com/2013/10/vinetas-de-frato.html>. Acesso em: 15 de maio 2025.

VASCONCELLOS, C. S. Sobre o Planejamento Escolar: Momentos Iniciais, Projeto de Ensino Aprendizagem e Trabalho por Projetos. In: **Gestão da Sala de Aula.** São Paulo: Libertad, 2019.

VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J. C. S.; KAPUZINIAK, C. **Docência:** uma construção ético-profissional. Campinas, SP: Papirus, 2005.

APÊNDICE A – CARTA CONVITE PARA A ESCRITA DAS CARTAS PEDAGÓGICAS



Carta à quem ousa ensinar!

Querida professora,

Com muito carinho, convido você a fazer parte da minha pesquisa de mestrado, compartilhando um pouco da sua trajetória por meio da escrita de uma **Carta Pedagógica**.

Cada professora carrega consigo histórias, memórias, desafios, aprendizados e encontros que ajudam a construir a beleza da docência. Acredito que ouvir essas experiências é também reconhecer a potência da profissão docente e valorizar os caminhos percorridos por quem dedica sua vida à educação.

Sua participação será muito especial, pois permitirá compreender, a partir das vivências reais das educadoras, os desafios, os sentidos e as percepções sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mais do que responder perguntas, este convite é uma oportunidade de revisitar lembranças, refletir sobre sua caminhada e dar voz às experiências que fazem parte do cotidiano escolar.

Escreva da forma que se sentir confortável: com memórias, narrativas, sentimentos, reflexões, imagens ou poemas. Sua escrita terá um valor imenso para esta pesquisa.

Agradeço, desde já, pela disponibilidade, pela confiança e pelo carinho em contribuir com este estudo. Que esta experiência também possa ser um momento de reencontro com sua própria história na educação.

tis. L
etiam. Eu
diam in. Mi ipsum
sodales neque sodale
vitae semper quis. In di
lorem sed risus ultricies t
unt nunc pulvinar sapien et.
lorem dolor. Vel fringilla est ullam

Com afeto e gratidão,

Luana Confortin

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ESCRITA DAS CARTAS PEDAGÓGICAS

ROTEIRO PARA ESCRITA DAS CARTAS PEDAGÓGICAS

Título: Construção da identidade docente: Um estudo a partir de cartas pedagógicas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Erechim/RS

Objetivo Geral: Identificar como professoras da rede pública estadual e da rede privada do município de Erechim/RS percebem e avaliam os principais desafios que influenciam a sua prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Questões Orientadoras para a Escrita da Carta Pedagógica:

1. Iniciar apresentando-se brevemente: quem é você, sua formação, o que motivou sua escolha pela docência. Se desejar, comente sobre como se sentiu ao ser convidada a escrever esta carta.
2. Comentar sobre sua formação inicial (curso, instituição formativa, ano de conclusão).
3. Indicar há quanto tempo atua como professora, e em quais níveis ou turmas.
4. Mencionar se realizou cursos de formação continuada e qual foi sua importância.
5. Relatar de onde vêm os principais saberes que utiliza no dia a dia como professora: formação inicial, cursos, experiência.
6. Comentar e opinar sobre os maiores desafios que enfrenta atualmente na docência.
7. Apontar como esses desafios impactam seu fazer pedagógico e sua relação com as crianças.
8. Se desejar, finalize sua carta com uma mensagem aos colegas docentes ou uma reflexão sobre os sentidos e valores da profissão.
9. Esta carta pode ser endereçada a uma pessoa de sua escolha, como um colega ou um estudante (apenas de forma fictícia) e também pode conter imagens, poemas, narrativas de si e da profissão.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE:
UM ESTUDO A PARTIR DE CARTAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ERECHIM/RS

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: UM ESTUDO A PARTIR DE CARTAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ERECHIM/RS", desenvolvida por Luana Rotta Confortin, discente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim, sob orientação da Professora Dra. Adriana Salete Loss.

O **objetivo central** do estudo é identificar como professoras da rede pública estadual e da rede privada do município de Erechim/RS percebem e avaliam os principais desafios que influenciam a sua prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Enquanto objetivos específicos, determinamos os seguintes:

- Analisar os fundamentos teóricos da profissão docente e da formação de professores no Brasil, considerando suas implicações para a constituição da identidade profissional.
- Compreender, por meio das Cartas Pedagógicas, os percursos formativos, as experiências de vida e os processos de construção da identidade docente das professoras participantes.
- Identificar os saberes, as práticas pedagógicas e os desafios da docência evidenciados nas narrativas produzidas pelas participantes ao longo de suas trajetórias profissionais.
- Favorecer processos de reflexão crítica, autoria docente e desenvolvimento profissional, a partir da elaboração de um guia orientador para o uso das Cartas Pedagógicas como estratégia de formação continuada.

Justifica-se a escolha pela temática pela necessidade de pensar a educação de forma coletiva e integrada, considerando as diferentes experiências dos professores, além de ter como intuito a promoção de melhorias nas práticas dos docentes, compreendendo os desafios enfrentados no ambiente escolar, referente às demandas curriculares.

O convite a sua participação se deve à sua atuação como docente nos anos iniciais do

Ensino Fundamental, sendo esta instituição pública ou privada. A sua participação é de suma importância pois, além de estar colaborando com a pesquisa, também está auxiliando no desenvolvimento de novas possibilidades aos professores frente aos diferentes desafios encontrados na profissão docente, através do produto educacional que será desenvolvido.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em relatos através das Cartas Pedagógicas sobre a temática proposta. Também poderá ter acesso à leitura do Guia Orientador proposto e entregue as instituições participantes da pesquisa. O tempo para a escrita das Cartas, dependerá de sua organização pessoal, porém combinaremos previamente uma data, afim de respeitar os prazos da pesquisa. A escrita das Cartas Pedagógicas será orientada a partir de um roteiro sugestão, que será entregue no contato presencial da pesquisadora e do participante.

As narrativas serão transcritas e armazenadas em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, as Cartas identificadas apenas com os codinomes dos participantes, serão guardadas na Universidade Federal da Fronteira Sul pelo período de cinco anos, sob acesso e responsabilidade exclusivos da pesquisadora e da orientadora do estudo.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de apresentar as suas percepções frente aos desafios da profissão docente, propondo, a partir dessas proposições, estratégias para flexibilizar propostas desenvolvidas pela comunidade escolar, desenvolvendo mais apoio pedagógico e formação continuada, além de disponibilizar a outros docentes reflexões sobre o tornar-se professor. O material será recebido exclusivamente no e-mail da pesquisadora: lu_confortin@hotmail.com.

A participação nesta pesquisa apresenta riscos mínimos, como possíveis desconfortos emocionais ou psicológicos, incluindo constrangimentos, estresse, medo e vergonha relacionados às suas concepções sobre a docência ou questões de privacidade ao compartilhar aspectos de sua prática profissional. Há ainda riscos potenciais de quebra de confidencialidade, desconforto social ou profissional e, eventualmente, cansaço ou indisponibilidade de tempo.

Para minimizar tais riscos, a escrita das Cartas Pedagógicas terá uma abordagem humanizada, com escuta atenta e acolhimento. A escrita se restringirá às informações necessárias para a pesquisa. A participante terá total liberdade para se abster de escrever a qualquer questão ou desistir da participação a qualquer momento. Caso algum risco se concretize:

(I) em situações de desconforto emocional ou psicológico, será oferecido acolhimento imediato e, se necessário, encaminhamento para serviços de apoio psicológico;

(II) em caso de cansaço ou indisponibilidade, a escrita das cartas poderá ser interrompida ou encerrada;

(III) na hipótese de quebra de privacidade, os dados comprometidos serão descartados, assegurando a proteção das informações.

Ademais, as instituições envolvidas (escola pública e privada) serão informadas formalmente caso algum risco se concretize, de modo a garantir o apoio necessário às participantes. Assim, busca-se assegurar que a participação seja voluntária, ética e anônima.

Os resultados da pesquisa serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas, assegurando o sigilo das informações e o anonimato das participantes, sem qualquer identificação pessoal ou institucional. Além disso, será realizada a devolutiva dos resultados às participantes por meio do envio de uma síntese da pesquisa em formato digital, bem como a disponibilização do material produzido, caso haja interesse.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue à pesquisadora responsável.

Desde já agradecemos sua participação!

CAAE: 93216425.4.0000.5564

Número do Parecer de aprovação no CEP/UFFS: 8.363.209

Data de Aprovação: 16 de abril de 2026

_____

Luana Rotta Confortin

Tel: (54) 9 9692 6623

E-mail: lu_confortin@hotmail.com

Endereço para correspondência: Rua Espírito Santo, 151. CEP: 99709-296

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS:

Telefone: (0XX) 49- 2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

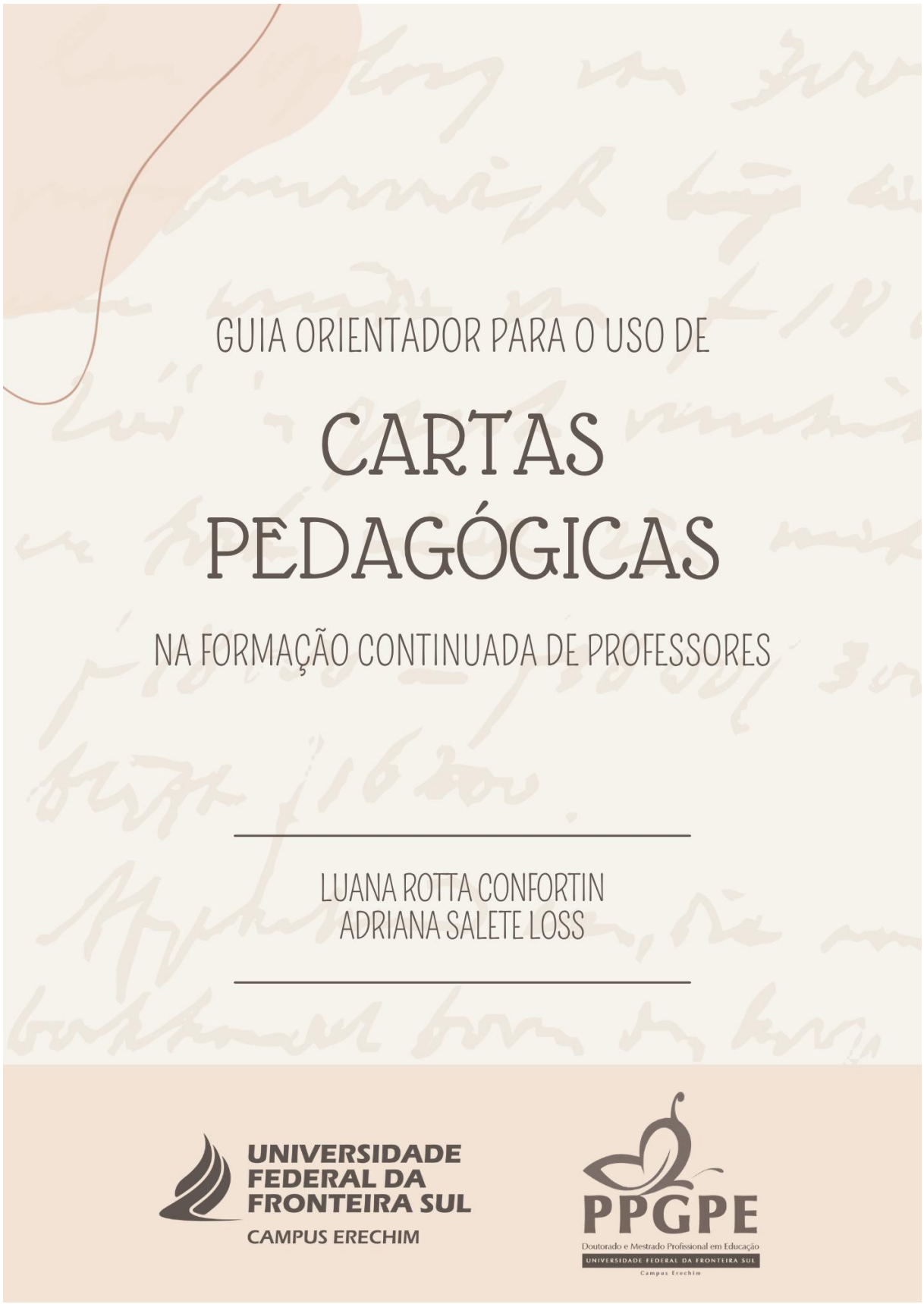
Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE D – PRODUTO FINAL



SUMÁRIO

3 SOBRE AS AUTORAS

4 INTRODUÇÃO

6 CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA

7 OBJETIVOS DO GUIA

9 CARTAS PEDAGÓGICAS

11 POTENCIALIDADES DAS CARTAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA

13 COMO ORGANIZAR UMA PROPOSTA FORMATIVA COM CARTAS PEDAGÓGICAS?

19 PROPOSTAS DE CARTAS PEDAGÓGICAS

27 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

30 LEITURAS COMPLEMENTARES

31 REFERÊNCIAS

SOBRE AS AUTORAS



LUANA ROTTA CONFORTIN

Possui graduação em Pedagogia, pela Universidade Federal da Fronteira Sul (2023). Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, pela UFFS. Pós - graduada do curso Processos e Produtos Criativos e Suas Interfaces, pela UFFS (2025). Atua como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Marista Medianeira, desenvolvendo práticas pedagógicas voltadas à formação integral das crianças e à construção de experiências significativas de aprendizagem. Suas áreas de interesse e pesquisa concentram-se na docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na formação de professores, nas Tecnologias Digitais e nas Metodologias Criativas.



ADRIANA SALETE LOSS

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com estágio de doutorado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal, e Pós-Doutorado em Educação pela mesma instituição. Possui graduação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), além de Mestrado em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Atualmente é Professora Associada da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), atuando na graduação e na pós-graduação. Suas áreas de interesse e pesquisa concentram-se na formação de professores, educação emocional, processos autoformativos, educação popular, currículo, didática, avaliação da aprendizagem e educação intercultural, com ênfase na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Este Guia Orientador é resultado de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Erechim/RS. A investigação buscou identificar como professoras da rede pública estadual e da rede privada do município de Erechim percebem e avaliam os principais desafios que influenciam a sua prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A partir das compreensões produzidas durante a pesquisa, este Guia foi elaborado com o propósito de oferecer subsídios para a utilização de Cartas Pedagógicas em contextos de formação continuada de professores.

Mais do que uma proposta metodológica, este material convida educadores a revisitarem suas histórias, compartilharem experiências e refletirem sobre suas práticas, reconhecendo-se como sujeitos em permanente processo de formação.

“

Com o tempo, compreendi que a formação docente não acontece de maneira linear ou definitiva. Ela é permanente, inacabada e construída continuamente nas relações, nas experiências, nos estudos, nas dúvidas e até mesmo nas frustrações que atravessam o cotidiano da profissão.

CP3 - RP[1]

[1]Trecho retirado da Carta Pedagógica 3 - Professora da Rede Privada de ensino

CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA

A formação continuada constitui um importante espaço para o desenvolvimento profissional dos professores, possibilitando momentos de estudo, reflexão e compartilhamento de experiências construídas no cotidiano escolar. Entretanto, diante das diferentes demandas que atravessam o exercício da docência, nem sempre os educadores encontram oportunidades para narrar suas vivências, dialogar sobre os desafios da profissão e reconhecer os saberes produzidos ao longo de suas trajetórias.

Nesse contexto, as Cartas Pedagógicas apresentam-se como uma possibilidade de favorecer processos formativos fundamentados na escuta, na escrita e no diálogo. Ao narrar experiências, os professores tornam visíveis os sentidos atribuídos à profissão, compartilham desafios, aprendizagens e expectativas, além de reconhecerem que sua trajetória também constitui fonte de conhecimento e formação.

A proposta apresentada neste Guia foi elaborada a partir de uma pesquisa desenvolvida com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, cujas narrativas evidenciaram que a escrita das Cartas Pedagógicas ultrapassa o registro de experiências. Escrever sobre a própria trajetória possibilita revisitar memórias, reconhecer aprendizagens construídas ao longo da profissão e atribuir novos significados às vivências docentes. Quando compartilhadas em espaços de formação, essas narrativas favorecem a construção de diálogos, fortalecem a identidade profissional e ampliam a compreensão sobre os desafios que constituem o fazer docente.

Este Guia propõe um percurso formativo que pode ser desenvolvido em diferentes contextos educativos, como escolas, redes de ensino, grupos de estudo e programas de formação continuada. Mais do que orientar a produção de Cartas Pedagógicas, o material busca incentivar a criação de espaços de escuta, acolhimento e reflexão coletiva, valorizando as experiências dos professores como parte essencial dos processos de formação.

OBJETIVOS DO GUIA

✓ Promover espaços de diálogo, escuta sensível e valorização dos saberes docentes.

✓ Incentivar processos de autoformação por meio da reflexão sobre trajetórias, experiências e desafios da profissão.

✓ Apresentar as Cartas Pedagógicas como estratégia de formação continuada.

✓ Oferecer subsídios para organização de propostas formativas.

“

[...] reafirmo minha convicção de que ser professora é uma escolha que envolve compromisso, responsabilidade e, sobretudo, amor. Apesar dos desafios diários, sigo acreditando no poder transformador da educação e na importância de cultivar a esperança em cada criança que passa por nossas vidas.

CP3 - RE[2]

[2]Trecho retirado da Carta Pedagógica 3 - Professora da Rede Pública Estadual de ensino

CARTAS PEDAGÓGICAS

As Cartas Pedagógicas constituem uma forma de escrita narrativa que permite aos educadores compartilhar experiências e refletir sobre sua trajetória pessoal e profissional.

Diferentemente de relatórios ou textos acadêmicos, elas favorecem uma escrita mais próxima, sensível e autoral, na qual o professor pode revisitar sua história, reconhecer aprendizagens e produzir novos sentidos para as vivências construídas ao longo da profissão.

Mais do que um instrumento de escrita, as Cartas Pedagógicas constituem um espaço de diálogo, escuta e reflexão. Ao escrever, o professor revisita sua trajetória, reconhece aprendizagens construídas ao longo da profissão e amplia seu olhar sobre a docência.



> "As cartas, via de regra, atingem tais emoções, o sentimento e a afetividade humana e, dessa forma, conseguem desafiar os sentimentos mais humanizadores e, assim, atingir a sensibilidade humana a partir da mensagem escrita em um certo contexto, mas que muitas vezes tem validade e fazem eco em novos contextos bem distintos daquele que o autor pensou ao escrever sua mensagem."
>
> Camini (2012, p. 13)

“

Apresento-me como professora da escola pública, movida pelo desejo de compartilhar reflexões construídas a partir da vivência cotidiana na sala de aula. Esta Carta nasce das experiências, inquietações, desafios e esperanças que acompanham o exercício da docência em tempos tão complexos e desafiadores para a Educação.

CP5 - RE[3]

[3]Trecho retirado da Carta Pedagógica 5 - Professora da Rede Pública Estadual de ensino

POTENCIALIDADES DAS CARTAS PEDAGÓGICAS

na Formação Continuada

As Cartas Pedagógicas constituem uma importante estratégia de formação continuada, pois convidam os professores a olhar para sua trajetória profissional, reconhecendo aprendizagens, desafios e saberes construídos no cotidiano escolar. Ao escrever sobre si e sobre a profissão, a experiência vivida transforma-se em oportunidade de reflexão e desenvolvimento profissional.

Outro aspecto relevante refere-se ao seu potencial autoformativo. Ao organizar pensamentos, memórias e experiências, o professor amplia a compreensão sobre sua prática e sobre os caminhos percorridos ao longo da profissão. Nesse sentido, Loss (2026, p. 5) destaca que "o investimento em práticas autoformativas revela-se essencial para a tomada de consciência sobre as emoções e os sentimentos nas relações humanas", fortalecendo o desenvolvimento profissional e humano dos educadores.

Quando utilizadas em espaços coletivos de formação, as Cartas Pedagógicas também favorecem o compartilhamento de experiências entre os professores. As narrativas possibilitam a troca de diferentes perspectivas, fortalecem o diálogo entre os participantes e valorizam os saberes construídos ao longo da carreira.

Por fim, as Cartas contribuem para a criação de espaços de escuta e acolhimento. Ao compartilhar suas narrativas, os professores encontram oportunidades para dialogar sobre a profissão, fortalecer vínculos e reconhecer que a formação docente também se constrói nas experiências vividas e partilhadas com os outros.



A experiência nos fortalece e nos ensina diariamente. Mas também compreendo que os aperfeiçoamentos e as formações continuadas são fundamentais para que possamos acompanhar as mudanças da educação e atender nossos estudantes com mais sensibilidade e qualidade.

CP5 - RP[4]

[4] Trecho retirado da Carta Pedagógica 5 - Professora da Rede Privada de ensino

COMO ORGANIZAR UMA PROPOSTA FORMATIVA COM CARTAS PEDAGÓGICAS?



01

PREPARAÇÃO DE UM ESPAÇO ACOLHEDOR



A escrita das Cartas Pedagógicas convida os participantes a revisitarem experiências, memórias e sentimentos relacionados à profissão docente. Por esse motivo, é importante que a proposta aconteça em um ambiente acolhedor, tranquilo e que favoreça a escuta e o diálogo.

SUGESTÕES:

- Organizar as cadeiras em círculo;
- Disponibilizar papel, canetas e envelopes;
- Utilizar uma música ambiente suave;
- Garantir um ambiente de respeito e confidencialidade;
- Valorizar a escuta sem julgamentos.

A organização do espaço pode contribuir para que os professores se sintam confortáveis durante o processo de escrita e partilha das narrativas. Sempre que possível, organize os participantes em círculo e disponibilize materiais que favoreçam a produção escrita.

MOMENTO DE SENSIBILIZAÇÃO 02



Antes da escrita, é importante proporcionar um momento de sensibilização que desperte memórias, sentimentos e reflexões sobre a trajetória docente.

Esse momento pode ocorrer por meio da leitura de um poema, uma Carta Pedagógica, uma narrativa, uma música ou até mesmo uma fotografia que dialogue com a temática proposta.

ALGUMAS POSSIBILIDADES... →

- Leitura de uma Carta Pedagógica;
- Exibição de um vídeo curto;
- Leitura de um poema;
- Compartilhamento de uma memória marcante;
- Perguntas disparadoras.

03

ESCRITA DA CARTA PEDAGÓGICA

Após a sensibilização, os professores são convidados a iniciar a escrita.

Não existe uma estrutura rígida para a Carta Pedagógica. O mais importante é que a escrita permita narrar experiências, compartilhar reflexões e atribuir sentidos às vivências construídas ao longo da trajetória profissional.



SUGESTÕES:

- O que me trouxe até a docência?
- Quais experiências marcaram minha trajetória?
- Quais desafios atravessam minha prática?
- O que aprendi ao longo da caminhada?
- Que mensagem gostaria de deixar para outro educador ou para quem eu gostaria de escrever essa Carta?



PARTILHA E AUTORREFLEXÃO 04

QUE APRENDIZAGENS ESTA ESCRITA ME PROPORCIONOU?

Após a escrita, os participantes podem ser convidados a compartilhar trechos de suas Cartas. A leitura deve ser sempre voluntária, respeitando o tempo, os limites e o desejo de cada participante. Mais do que socializar as narrativas, esse momento busca favorecer uma escuta atenta e respeitosa entre os professores.

Nessa perspectiva, Freire (1996, p. 119) afirma que "escutar é obviamente algo que vai além da capacidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro".

A etapa final consiste em retomar as experiências compartilhadas e registrar as principais aprendizagens construídas ao longo da proposta. Esse momento convida os professores a reconhecerem os caminhos percorridos na profissão e a compreenderem que a escuta, o diálogo e a partilha de experiências também constituem importantes possibilidades de formação.

“

Ao finalizar esta Carta Pedagógica, percebo que revisitar minha trajetória também foi revisitar afetos, memórias, encontros e aprendizados que seguem constituindo meu fazer docente diariamente.

CP2 - RP[5]

[5] Trecho retirado da Carta Pedagógica 2 - Professora da Rede Privada de ensino

PROPOSTAS DE CARTAS PEDAGÓGICAS



01 CARTA PARA UMA PROFESSORA MARCANTE

OBJETIVO:

Revisitar memórias da infância, da escolarização e das experiências que influenciaram a escolha pela docência.

Ao escrever esta carta, o professor é convidado a recordar pessoas que deixaram marcas significativas em sua trajetória escolar e que, de alguma forma, contribuíram para a construção de sua identidade docente.

ROTEIRO SUGESTÃO:

- Quem foi uma professora marcante em sua vida?
- O que você aprendeu com ela?
- Que características dessa professora permanecem em sua prática?
- De que forma essa experiência influenciou sua escolha pela docência?

02 CARTA PARA SI MESMA NO INÍCIO DA CARREIRA

OBJETIVO:

Refletir sobre desafios, aprendizagens e transformações vivenciadas ao longo da profissão.

Esta proposta convida o professor a estabelecer um diálogo entre quem era no início da carreira e quem se tornou ao longo dos anos de atuação.

ROTEIRO SUGESTÃO:

- Quais eram seus maiores sonhos ao ingressar na profissão?
- Quais desafios você não imaginava enfrentar?
- Que conselhos daria para si mesma naquele momento?
- O que aprendeu ao longo da caminhada docente?

03 CARTA PARA A PROFISSÃO DOCENTE

OBJETIVO:

Narrar sentimentos, desafios, conquistas e sentidos atribuídos ao exercício da docência.

Nesta proposta, a profissão docente torna-se a destinatária da carta, possibilitando reflexões sobre os significados construídos ao longo da trajetória profissional.

ROTEIRO SUGESTÃO:

- O que significa ser professora para você?
- Quais desafios mais marcaram sua trajetória?
- Quais conquistas gostaria de celebrar?
- O que a docência lhe ensinou sobre si mesma?

04 CARTA PARA UMA CRIANÇA QUE MARCOU SUA TRAJETÓRIA

OBJETIVO:

Refletir sobre as relações humanas presentes na docência e sobre as aprendizagens construídas com os estudantes.

A proposta busca reconhecer as marcas que as crianças deixam na trajetória dos educadores e a dimensão humana presente na profissão docente.

ROTEIRO SUGESTÃO:

- Quem foi essa criança?
- O que ela lhe ensinou?
- Por que essa lembrança permanece viva?
- Como essa experiência influenciou sua forma de ensinar?

05 CARTA PARA UM ÓRGÃO PÚBLICO EDUCACIONAL

OBJETIVO:

Expressar percepções, desafios, necessidades e sugestões relacionadas à profissão docente, contribuindo para reflexões sobre as políticas educacionais e as condições de trabalho dos professores.

Esta proposta convida os educadores a direcionarem sua escrita a uma secretaria de educação, coordenadoria, conselho ou outro órgão responsável pelas políticas educacionais. A carta possibilita que os professores expressem suas experiências, inquietações e sugestões, tornando visíveis aspectos do cotidiano escolar que muitas vezes permanecem silenciados.

ROTEIRO SUGESTÃO:

- Quais são os principais desafios que você enfrenta em sua atuação docente?
- O que gostaria que os gestores educacionais soubessem sobre o cotidiano da profissão?
- Quais condições poderiam contribuir para o fortalecimento do trabalho docente?
- Que mudanças você considera importantes para a valorização dos professores?

06 CARTA PARA O FUTURO

OBJETIVO:

Projetar desejos, expectativas e compromissos relacionados à profissão docente.

Por meio desta escrita, os professores são convidados a refletir sobre o futuro da profissão e sobre os caminhos que desejam continuar construindo.

ROTEIRO SUGESTÃO:

- Como você deseja estar daqui a alguns anos?
- Quais aprendizagens pretende continuar construindo?
- Que sonhos ainda deseja realizar na profissão?
- Que mensagem gostaria de deixar para a professora que será no futuro?

“

Finalizo esta carta deixando uma mensagem aos colegas docentes: nossa profissão exige dedicação, estudo e sensibilidade, mas também nos proporciona momentos únicos de crescimento e transformação. Cada aprendizagem construída por uma criança representa o resultado de um trabalho realizado com compromisso e amor pela educação.

CP1 - RE [6]

[6] Trecho retirado da Carta Pedagógica 1 - Professora da Rede Pública Estadual de ensino

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As Cartas Pedagógicas constituem uma estratégia potente para os processos de formação continuada, pois possibilitam que os professores reflitam sobre suas trajetórias pessoais, profissionais e coletivas. Orientadas por perguntas intencionalmente elaboradas e alinhadas aos objetivos da proposta formativa, favorecem a produção de narrativas que dão visibilidade aos desafios, às aprendizagens e aos saberes construídos no cotidiano escolar.

Quando desenvolvida em um ambiente acolhedor, fundamentado na escuta, no diálogo e no respeito às diferentes experiências, a escrita torna-se uma oportunidade de autoformação e fortalecimento da identidade profissional. Mais do que registrar memórias, as Cartas Pedagógicas convidam os professores a reconhecerem sua própria trajetória e a refletirem sobre os caminhos que desejam construir na profissão.

Este Guia também pode contribuir com equipes gestoras e coordenadores pedagógicos na organização de propostas de formação continuada. Ao utilizar as Cartas Pedagógicas como material formativo, as instituições podem conhecer mais profundamente os desafios e as necessidades de seus professores, favorecendo a construção coletiva de estratégias que fortaleçam o desenvolvimento profissional e qualifiquem as práticas educativas.

Espera-se que este material inspire novos espaços de escuta, diálogo e reflexão, reafirmando que a escrita das Cartas Pedagógicas pode constituir uma experiência significativa de formação, na qual cada narrativa contribui para compreender a profissão docente e fortalecer aqueles que a constroem diariamente.

Se você deseja conhecer mais sobre a pesquisa que fundamentou este Guia, convidamos à leitura da dissertação: "A DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DO MUNICÍPIO DE ERECHIM/RS SOBRE OS DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE". Nela, são apresentados o percurso da pesquisa, as análises realizadas das Cartas escritas pelas participantes e as reflexões que fundamentaram a elaboração deste produto educacional.

“

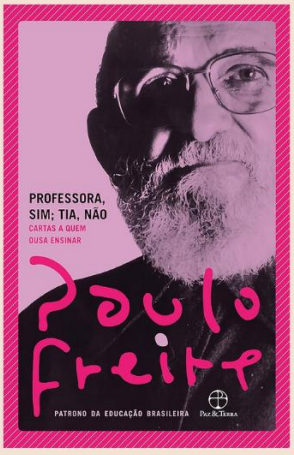
E talvez um dos maiores desafios, e também uma das maiores belezas da docência, seja justamente compreender que ensinar não significa possuir todas as respostas, mas continuar, apesar das incertezas, escolhendo diariamente permanecer diante do outro com responsabilidade, sensibilidade e esperança.

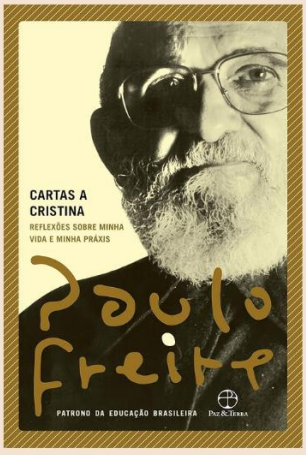
CP3 - RP[7]

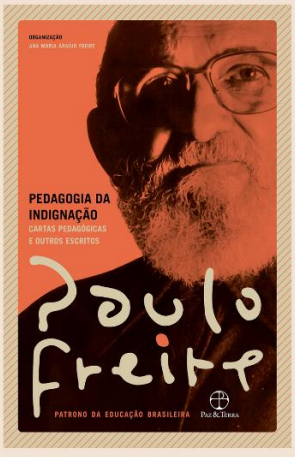
[7] Trecho retirado da Carta Pedagógica 3 - Professora da Rede Privada de ensino

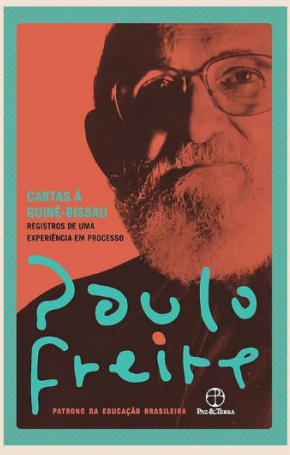
LEITURAS COMPLEMENTARES

As Cartas Pedagógicas estão presentes em diferentes obras de Paulo Freire como uma forma de diálogo, reflexão e partilha de experiências. Para ampliar as possibilidades de compreensão dessa escrita e inspirar sua utilização nos processos formativos, sugerimos algumas leituras do autor que aproximam a escrita de cartas da educação, da formação e da prática docente.









REFERÊNCIAS

CAMINI, I. Cartas pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LOSS, A. S. Educação emocional e profissão docente. Revista Intersaberes, v. 21, e26do106, 2026. ISSN 1809-7286. Acesso em 07 jul. 2026

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERCEPÇÕES DE PEDAGOGAS DO MUNICÍPIO DE ERECHIM/RS SOBRE OS DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE

Pesquisador: LUANA ROTTA CONFORTIN

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 93216425.4.0000.5564

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 8.363.209

Apresentação do Projeto:

Ao longo da trajetória na docência, foi possível passar por diferentes áreas da Educação Básica, o que permitiu observar, aprender e favorecer a
consolidação da prática docente nos espaços formativos frequentados. Em diversos momentos, foram observadas diferentes estratégias e materiais
pedagógicos utilizados como suporte para o planejamento das diferentes metodologias, sendo elas impostas ou não. Em conversas e na prática
cotidiana, percebemos, como demanda do professor, a necessidade de uma reinvenção constante para promover o engajamento das crianças.
Outro aspecto relevante observado nesses contextos é como, cada vez mais, os docentes acabam desacreditados da sua profissão. Talvez por uma
sociedade que acredita em substituições tecnológicas ou, ainda, as exigências das instituições e as atribuições que recaem sobre os docentes,
ultrapassando os limites das suas responsabilidades. A falta da consciência de classe e a percepção histórica da educação também são aspectos
importantes para debate, além da desunião frente a essa profissão, que está em uma crescente alarmante.Tendo em vista essas prerrogativas e
com as reflexões propostas ao longo do curso e das disciplinas do Mestrado

Profissional em Educação - PPGPE, da Universidade Federal da
Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim, especialmente no âmbito da Linha de Pesquisa 1 - Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão
Educacional -, delimitamos a problemática da pesquisa, emergente da observação diária desses contextos e das demandas da prática profissional.
Sendo assim, buscamos a compreensão do problema em questão: Como as pedagogas da rede pública estadual e da rede privada do município de
Erechim/RS percebem e avaliam os principais desafios que influenciam a sua prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental? A
temática do presente projeto, relacionada aos desafios da profissão docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, objetiva identificar como as
pedagogas da rede pública estadual e da rede privada do município de Erechim/RS percebem e avaliam os principais desafios que influenciam a
sua prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessas percepções, refletimos acerca da formação inicial dos professores e suas
oscilações. Nóvoa (1999) aponta que, ao longo da história, a formação de professores tem se diversificado entre instituições com modelos
acadêmicos e práticos, centralizados, principalmente, nas escolas com métodos aplicados. Para o mesmo autor, é necessário repensar esse modelo
acadêmico e transformá-lo em modelos profissionais, que vislumbram a formação-ação de fato. É preciso pensar que, para além de uma formação,
nesses espaços, se estará também fomentando uma profissão que necessita de reconhecimento em diferentes instâncias. O Ensino Fundamental é
compreendido como uma das etapas da Educação Básica, em que ocorrem muitas mudanças e transformações. Nos anos iniciais do Ensino
Fundamental, percebemos que as demandas e os conteúdos intensificam-se, exigindo que o professor seja mediador da aprendizagem e busque
considerar que os estudantes que estão nesse espaço são crianças que precisam estar também na participação do planejamento. As Diretrizes
Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos descrevem a importância de um ser docente observador e que propõe a partir de
anseios e de questionamentos, pensando em um currículo com a criança participante. Destacam, ainda, que o papel do professor deve aproximar-se

ao de orientador da pesquisa e da aprendizagem, diferente do transmissor de conteúdo.Ademais, é importante salientar que os contextos
educacionais perpassam diariamente por mudanças sociais que afetam diretamente os educadores e as suas práticas pedagógicas. Essas
realidades estão relacionadas à diversidade das crianças, aos diferentes interesses e habilidades, à crescente falta de motivação e a métodos
ultrapassados, que carecem da criatividade e do olhar do professor. Essas demandas recaem, de certa forma, sobre os professores, que precisam
investigar e questionar seus métodos, mas, além disso, dar conta de situações mais complexas. Pensando em um contexto de sala de aula, além
das exigências institucionais, o professor necessita constantemente estar resolvendo situações de diversas complexidades, incertezas e conflitos,
que divergem entre crianças, escola e famílias. No convívio diário e diante das diferentes situações problematizadas no contexto educacional,
percebemos o quanto a trajetória pessoal do ¿ser professor¿ faz parte da formação docente. Nóvoa (2013, p. 17) afirma que ¿é impossível separar
o eu profissional do eu pessoal¿. Sendo assim, nas ações diárias como docente, é fundamental conhecer-se, questionar os motivos que nos
formaram enquanto educadores, reconhecer a nossa prática e buscar soluções para nos constituirmos e determinar os principais desafios da nossa
prática que precisam ser externalizados. Muito observamos, neste sentido, a heterogeneidade do ensinar e como, em algumas instituições, esse
processo é silenciado. Assim como as crianças, os professores também se constituem em muitas linguagens. A multiplicidade de estratégias
utilizadas pelos docentes, da mesma forma, é percebida como um grande desafio para as instituições, que, por vezes, tornam o ensinar enjaulado
ou da mesma maneira para todos, desconsiderando perspectivas, histórias e concepções. A profissão docente não pode ser compreendida apenas
com um viés técnico, é necessário humanizar a educação nas relações com o outro e consigo mesmo.Diante dos contextos apresentados,
justificamos esta pesquisa pelo seu potencial de contribuir significativamente para a esfera educacional, tanto no âmbito acadêmico, fornecendo
compreensões aprofundadas das práticas pedagógicas realizadas por docentes,

quanto para as escolas, envolvendo gestores e educadores. Tem o intuito, além disso, de promover reflexões sobre a prática docente e de compreender desafios
enfrentados no ambiente escolar, referentes às demandas curriculares e da profissão. Ao explorar as experiências dos docentes no contexto da
educação básica, o estudo proporciona uma análise sobre as necessidades formativas, emocionais e pedagógicas que influenciam o cotidiano dos
professores. A proposta também se apresenta como uma forma de expressão das pedagogas participantes da pesquisa, impulsionando diálogos e
escritas referentes a esse campo educacional. Ao dispormos dessas escritas, acolheremos as histórias, as indagações e as afirmações daquelas
que tanto fazem pela educação.Dessa forma, a metodologia utilizada para a pesquisa é de caráter qualitativo e, inicialmente, dá-se a partir da
pesquisa bibliográfica, utilizando-se autores como Day (2001, 2004), Nóvoa (1999, 2013, 2022, 2023), Tardif (2014), Saviani (2009), entre outros. A
partir das reflexões dos autores, são formados os capítulos teóricos que embasarão a pesquisa. Como instrumento para coleta de dados, serão
utilizadas as Cartas Pedagógicas , em que os as pedagogas selecionadas para a pesquisa escreverão uma carta seguindo um roteiro previamente
entregue pela pesquisadora, com base nos objetivos da pesquisa. O projeto está organizado em capítulos, dialogando com assuntos específicos,
com a temática principal e com o problema de pesquisa. O primeiro capítulo do referencial teórico, intitulado como ¿Tornar-se professor: caminhos
históricos na formação da identidade docente¿, apresenta um recorte histórico da profissionalização docente no Brasil, evidenciando as mudanças
estruturais e políticas que influenciaram a construção da identidade profissional. O capítulo contempla ainda a discussão sobre os marcos legais da
formação, com ênfase na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), documentos
fundamentais para compreender os princípios que sustentam a formação inicial e continuada dos professores.O segundo capítulo, cujo título é
¿Conhecimentos, experiências e saberes: desafios da profissão docente na Educação Básica¿, aponta reflexões sobre os principais desafios
enfrentados na atuação docente, organizados em três principais eixos de análise:

a indução profissional e o distanciamento entre teoria e prática; a
burocratização e o esvaziamento do trabalho pedagógico no cotidiano escolar, e a necessidade de práticas reflexivas e formativas no contexto da
formação continuada. Esse capítulo busca integrar os saberes acadêmicos e os saberes da experiência, contribuindo para uma compreensão mais
aprofundada sobre o ser e o fazer docente. O terceiro capítulo, por sua vez, denominado como ¿A docência nos anos iniciais do Ensino
Fundamental: sentidos e particularidades do ensinar¿, aprofunda as especificidades da atuação docente nesse nível de ensino, abordando os
desafios pedagógicos, afetivos e institucionais enfrentados pelos professores dos anos iniciais. Apresenta ainda um subcapítulo em que se discute a
construção coletiva da docência a partir das práticas cotidianas. Na sequência, será apresentado o Percurso Metodológico da pesquisa, no qual se
destacam as suas características, as etapas, os instrumentos de coleta e de análise, bem como a descrição da proposta do produto educacional.
Finaliza-se o projeto com a previsão das etapas da coleta de dados e da análise.
Hipótese:
Parte das pedagogas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto da rede pública estadual quanto da rede privada de Erechim/RS, percebem
sua prática pedagógica impactada por fatores como a sobrecarga de funções, a desvalorização docente, a ausência de tempo para o planejamento
e as exigências institucionais. Supõe-se que essas condições interferem diretamente na motivação, na autonomia e na qualidade do trabalho
pedagógico, evidenciando a necessidade de espaços formativos reflexivos e colaborativos que fortaleçam o reconhecimento profissional e a
identidade docente.

Objetivo da Pesquisa:
Objetivo Primário:
Identificar como as pedagogas da rede pública estadual e da rede privada do município de Erechim/RS percebem e avaliam os principais desafios
que influenciam a sua prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Objetivo Secundário:
Analisar as contribuições teóricas de conceitos relacionados à profissão docente, destacando a contextualização histórica da formação de
professores no Brasil; Identificar, por meio das Cartas Pedagógicas, os percursos formativos e as narrativas de vida pessoal e acadêmica das
pedagogas participantes; Compreender as práticas pedagógicas e os desafios da docência, considerando os saberes construídos ao longo da
trajetória e da atuação profissional; Elaborar um guia orientador para o uso das Cartas Pedagógicas em processos de formação continuada no
contexto escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Riscos:
A participação nesta pesquisa apresenta riscos mínimos, como possíveis desconfortos emocionais ou psicológicos, incluindo constrangimentos,
estresse, medo e vergonha relacionados às suas concepções sobre a docência ou questões de privacidade ao compartilhar aspectos de sua prática
profissional. Há ainda riscos potenciais de quebra de confidencialidade, desconforto social ou profissional e, eventualmente, cansaço ou
indisponibilidade de tempo.
Para minimizar tais riscos, a escrita das Cartas Pedagógicas terá uma abordagem humanizada, com escuta atenta e acolhimento. A escrita se
restringirá às informações necessárias para a pesquisa. A participante terá total liberdade para se abster de escrever a qualquer questão ou desistir
da participação a qualquer momento. Caso algum risco se concretize:
(I) em situações de desconforto emocional ou psicológico, será oferecido acolhimento imediato e, se necessário, encaminhamento para serviços de
apoio psicológico;
(II) em caso de cansaço ou indisponibilidade, a escrita das cartas poderá ser interrompida ou encerrada;
(III) na hipótese de quebra de privacidade, os dados comprometidos serão descartados, assegurando a proteção das informações.
Ademais, as instituições envolvidas (escola pública e privada) serão informadas formalmente caso algum risco se concretize, de modo a garantir o



apoio necessário às participantes. Assim, busca-se assegurar que a participação seja voluntária, ética e segura.

Benefícios:

O benefício da colaboração nesta pesquisa é o de apresentar as percepções dos desafios da profissão docente pelo olhar das pedagogas,

propondo, a partir dessas proposições, estratégias para flexibilizar propostas desenvolvidas pela comunidade escolar, desenvolvendo mais apoio

pedagógico e formação continuada, além de disponibilizar a outros docentes reflexões sobre o tornar-se professor.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Desenho:

O estudo caracteriza-se como qualitativo, de natureza aplicada e de caráter exploratório, com foco na investigação das concepções, trajetórias

profissionais e desafios enfrentados por pedagogas da rede pública estadual e privada do município de Erechim/RS. A pesquisa busca interpretar

qualitativamente os dados e, a partir deles, oferecer subsídios práticos que contribuam para a valorização do trabalho docente e para a reflexão

sobre a prática pedagógica. Sua relevância está na valorização das experiências docentes e na produção de conhecimentos sobre a docência nos

anos iniciais, e sua aplicabilidade consiste na elaboração de um guia orientador para o uso de Cartas Pedagógicas em processos de formação

continuada.

A pesquisa será realizada no município de Erechim/RS, envolvendo pedagogas atuantes em escolas da rede pública estadual e da rede privada de

ensino. O estudo de campo ocorrerá entre maio de 2026 e junho de 2026, dependendo da disponibilidade das participantes e dos trâmites éticos.

Considerando o tempo limitado da pesquisa e a necessidade de viabilidade, serão incluídas apenas pedagogas que concordarem em participar da

coleta de dados. O campo empírico será composto por pedagogas responsáveis por diferentes séries do Ensino Fundamental, convidadas a

participar voluntariamente. A escolha das participantes justifica-se pelo fato de serem profissionais que vivenciam diariamente os desafios da

docência e podem oferecer relatos significativos sobre suas trajetórias,



práticas pedagógicas e percepções sobre a profissão.
Após a aprovação do Comitê de Ética, a pesquisadora entrará em contato com as pedagogas que atendam aos critérios do estudo. Em seguida,
será encaminhado um convite formal apresentando os objetivos, os procedimentos da pesquisa e os aspectos éticos envolvidos. A participação será
voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo assegurado o direito de desistência a qualquer
momento, sem prejuízo.
A coleta de dados será realizada pela pesquisadora responsável, em ambiente remoto ou em local previamente acordado com as participantes,
garantindo privacidade e conforto. Os dados serão produzidos por meio da elaboração de Cartas Pedagógicas, nas quais as participantes narrarão
suas trajetórias profissionais, desafios enfrentados e percepções sobre a docência. O roteiro para elaboração das cartas será desenvolvido pela
pesquisadora, considerando os objetivos do estudo.
As cartas serão analisadas por meio da Análise de Conteúdo, com categorização temática, buscando compreender os principais desafios e
significados atribuídos à prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os dados serão armazenados em dispositivo externo, de acesso
restrito à pesquisadora.
Para garantir o anonimato das participantes, serão utilizados códigos alfanuméricos, sendo ¿PE¿ para docentes da rede pública estadual e ¿PP¿
para docentes da rede privada, seguidos por numeração sequencial. Esses registros serão utilizados exclusivamente para fins de análise da
pesquisa e serão mantidos em segurança pelo período de cinco anos, após o qual serão excluídos, assegurando sigilo e confidencialidade.
A participação nesta pesquisa apresenta riscos mínimos, como possíveis desconfortos emocionais decorrentes da reflexão sobre experiências
profissionais. Para minimizá-los, a pesquisadora adotará abordagem acolhedora, garantindo liberdade para que as participantes não respondam a
questões que gerem desconforto. Caso necessário, serão realizados encaminhamentos para serviços de apoio.
A devolutiva dos resultados será realizada por meio do envio de uma síntese da

pesquisa às participantes, em formato digital, bem como pela
disponibilização do produto educacional elaborado. Os resultados também serão compartilhados com as instituições de ensino envolvidas,
contribuindo para processos formativos e reflexivos no contexto escolar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Todos de acordo após as modificações.

Recomendações:
Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Não há pendências e/ou inadequações éticas, baseando-se nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, e demais normativas complementares. Logo, uma vez que foram procedidas pelo/a pesquisador/a responsável todas as correções apontadas pelo parecer consubstanciado, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul (CEP/UFFS) julga o protocolo de pesquisa adequado para, a partir da data deste novo parecer consubstanciado, agora de APROVAÇÃO, iniciar as etapas de coleta de dados e/ou qualquer outra que pressuponha contato com os/as participantes.

Considerações Finais a critério do CEP:
Prezado (a) Pesquisador(a)
A partir desse momento o CEP passa a ser corresponsável, em termos éticos, do seu projeto de pesquisa – vide artigo X.3.9. da Resolução 466 de 12/12/2012.
Fique atento(a) para as suas obrigações junto a este CEP ao longo da realização da sua pesquisa. Tenha em mente a Resolução CNS 466 de 12/12/2012, a Norma Operacional CNS 001/2013 e o Capítulo III da Resolução CNS 251/1997. A página do CEP/UFFS apresenta alguns pontos no documento “Deveres do Pesquisador”.

Lembre-se que:
1. No prazo máximo de 6 meses, a contar da emissão deste parecer consubstanciado, deverá ser enviado um relatório parcial a este CEP (via NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil) referindo em que fase do projeto a pesquisa se encontra. Veja modelo na página do CEP/UFFS. Um novo relatório parcial deverá ser enviado a cada 6 meses, até que seja enviado o relatório final.

2. Qualquer alteração que ocorra no decorrer da execução do seu projeto e que não tenha sido prevista deve ser imediatamente comunicada ao CEP por meio de EMENDA, na Plataforma Brasil. O não cumprimento desta determinação acarretará na suspensão ética do seu projeto.
3. Ao final da pesquisa deverá ser encaminhado o relatório final por meio de NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil. Deverá ser anexado comprovação de publicização dos resultados. Veja modelo na página do CEP/UFFS.

Em caso de dúvida:
Contate o CEP/UFFS: (49) 2049-3745 (8:00 às 12:00 e 14:00 às 17:00) ou cep.uffs@uffs.edu.br;
Contate a Plataforma Brasil pelo telefone 136, opção 8 e opção 9, solicitando ao atendente suporte Plataforma Brasil das 08h às 20h, de segunda a sexta;
Contate a "central de suporte" da Plataforma Brasil, clicando no ícone no canto superior direito da página eletrônica da Plataforma Brasil. O atendimento é online.
Boa pesquisa!

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situaçã
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2676108.pdf	14/04/2026 11:34:17		Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_concordancia.pdf	14/04/2026 11:34:08	LUANA ROTTA CONFORTIN	Aceito
Outros	Prorrogacao_prazo.pdf	14/04/2026 11:33:40	LUANA ROTTA CONFORTIN	Aceito
Cronograma	Cronograma_modificado.pdf	14/04/2026 11:19:43	LUANA ROTTA CONFORTIN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado.pdf	14/04/2026 11:19:29	LUANA ROTTA CONFORTIN	Aceito
Outros	Carta_Pendencias.pdf	14/04/2026 11:18:00	LUANA ROTTA CONFORTIN	Aceito

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

Outros	Roteiro_Cartas_Pedagogicas.pdf	22/10/2025 22:55:22	LUANA ROTTA CONFORTIN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	22/10/2025 22:54:23	LUANA ROTTA CONFORTIN	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	22/10/2025 22:52:00	LUANA ROTTA CONFORTIN	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	17/10/2025 00:31:02	LUANA ROTTA CONFORTIN	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.pdf	17/10/2025 00:14:52	LUANA ROTTA CONFORTIN	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CHAPECO, 16 de Abril de 2026

Assinado por:
Renata dos Santos Rabello
(Coordenador(a))