



Reflexão e Ação

ISSN: 1982-9949

ISSN-L: 0103-8842

eders@unisc.br

Universidade de Santa Cruz do Sul

Brasil

de Carvalho Rela, Suelen Aparecida; Dias dos Anjos, Daniela
FURARAM A MINHA BOLHA: DESAFIOS DE UMA PROFESSORA EM INÍCIO DE CARREIRA 1
Reflexão e Ação, vol. 32, núm. 3, 2024, Septiembre-Diciembre, pp. 164-182
Universidade de Santa Cruz do Sul
Brasil

DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v32i3.19843>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=722582707012>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante

Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

FURARAM A MINHA BOLHA: DESAFIOS DE UMA PROFESSORA EM INÍCIO DE CARREIRA¹

THEY PUNCTURED MY BUBBLE: CHALLENGES OF A TEACHER AT THE BEGINNING OF HER CAREER

ME PINCHARON LA BURBUJA: DESAFÍOS DE UNA DOCENTE AL INICIO DE SU CARRERA

Suelen Aparecida de Carvalho Rela²

Daniela Dias dos Anjos³

RESUMO

Este trabalho integra uma pesquisa de doutorado em andamento e visa explorar, por meio das narrativas de egressos de um curso de graduação em Pedagogia, de uma Instituição de Ensino Superior do estado de São Paulo, o início da carreira docente a partir de suas histórias e experiências. A pesquisa tem por objetivo geral compreender como egressos do curso de Pedagogia desta instituição vivenciaram o início na profissão, e como objetivos específicos: analisar as tensões por eles enfrentadas ao entrarem no campo profissional; e buscar indícios de como a formação inicial impacta o início da carreira. Neste texto, toma-se como foco a narrativa de **Era**⁴, que viveu em seu primeiro ano como professora, o enfrentamento de uma situação de violência contra criança que adentrou os muros da escola⁵.

Palavras-chave: professor iniciante; narrativa; pedagogia; violência intrafamiliar, educação infantil .

ABSTRACT

This project is part of an ongoing doctoral research project and aims to explore, through the narratives of graduates from a Pedagogy undergraduate program at a Higher Education Institution in the state of São Paulo, the beginning of their teaching careers based on their stories and experiences. The general objective of the research is to understand how graduates of this institution's Pedagogy program experienced the start of their profession. The specific objectives are: to analyze the tensions they faced upon entering the professional field and to seek evidence of how initial training impacts the beginning of their careers. This text focuses on the narrative of Era, who, in her first year as a teacher, faced a case of child violence that reached the school's premises.

Keywords: novice teacher; narrative; pedagogy; intrafamily violence; early childhood education.

RESUMEN

Este trabajo forma parte de una investigación doctoral en curso y tiene como objetivo explorar, a través de las narrativas de egresados de un programa de licenciatura en Pedagogía de una Institución de Educación Superior del estado de São Paulo, el inicio de sus carreras docentes a partir de sus historias y experiencias. El objetivo general de la investigación es comprender cómo los egresados del programa de Pedagogía de esta institución vivieron el comienzo de su profesión. Los objetivos específicos son: analizar las tensiones que enfrentaron al ingresar en el campo profesional y buscar indicios de cómo la formación inicial impacta el inicio de la carrera. Este texto se centra en la narrativa de Era, quien, en su primer año como docente, enfrentó una situación de violencia infantil que llegó a los muros de la escuela.

Palabras clave: docente principiante; narrativa; pedagogía; violencia intrafamiliar; educación infantil.

¹ Pesquisa realizada com financiamento CAPES

² Universidade São Francisco – USF – Itatiba – São Paulo – Brasil – <https://orcid.org/0000-0001-7808-2630> – sucarvalhorela@gmail.com

³ Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas – São Paulo – Brasil – <https://orcid.org/0000-0002-7695-835X> – daniela.anjos.prof2015@gmail.com

⁴ **ERA** (nome fictício da participante da pesquisa)

⁵ Uma primeira versão deste trabalho foi apresentada em forma de resumo no X CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica.

INTRODUÇÃO

Uma professora iniciante, uma criança vítima de violência intrafamiliar, uma escola de educação infantil de uma rede pública de ensino são as personagens de um enredo complexo que buscamos narrar e analisar neste texto.

O trabalho, aqui apresentado, integra uma pesquisa de doutorado em andamento que visa explorar por meio das narrativas de egressos de um curso de graduação em Pedagogia, de uma Instituição privada de Ensino Superior do estado de São Paulo, o início da carreira docente a partir de suas histórias e experiências. A pesquisa tem por objetivo geral compreender como egressos do curso de Pedagogia desta instituição vivenciaram o início na profissão, e como objetivos específicos: analisar as tensões por eles enfrentadas, ao entrarem no campo profissional, e buscar indícios de como a formação inicial impacta o início da carreira.

Nesta pesquisa, a construção dos dados se deu pelas narrativas escritas e orais, que tiveram como suporte os instrumentos da pedagogia Freinet (Freinet, 2001)⁶, que visa uma escola ligada à vida, promovendo o diálogo para uma formação humanizadora. Neste cenário, esta pesquisa se insere em uma abordagem epistemológica e metodológica da pesquisa (auto)biográfica tal como referenciada por Passeggi (2020), em uma perspectiva que valoriza a dimensão pessoal e subjetiva das experiências dos sujeitos, destacando a importância das narrativas de vida como fonte de conhecimento e reflexão no campo educacional. De acordo com a autora, a abordagem (auto)biográfica objetiva explorar as múltiplas dimensões da identidade e subjetividade dos sujeitos, reconhecendo a singularidade de cada trajetória de vida e sua relevância para compreender o processo educacional.

Seis professores iniciantes e egressos do referido curso foram convidados a produzir narrativas escritas e orais sobre o início da carreira docente e, neste texto, tomaremos como foco a narrativa de **Era**, compartilhada em uma roda de conversa, realizada em dezembro de 2023. **Era** terminou a graduação em agosto de 2022 e atua como professora contratada na rede pública de ensino de uma cidade no interior de São Paulo desde então, no segmento da educação infantil.

⁶ Para saber mais: SILVA, Fernanda Duarte Araújo Silva. As técnicas freinetianas: a livre expressão e as possibilidades de trabalho com a escrita. In: ARENA, Adriana Pastorello Buim; RESENDE, Valeria Aparecida Dias L.(org.). **Diálogos com a Pedagogia Freinet: fundamentos e práticas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

Entre as diferentes situações narradas pela professora, uma se destaca e será nosso objeto de análise neste trabalho. Ela conta a situação de uma aluna vítima de violência intrafamiliar, com a qual a escola e ela mesma tiveram que lidar, provocando muitas emoções e sentimentos contraditórios, *“situações que ‘mexeram com o meu eu’*. Foi um choque de realidade, foi realmente pegar um alfinete e furar a minha bolha”. Durante o curso de Pedagogia, **Era** foi uma estudante com excelente desempenho. Parte do seu curso foi vivido no contexto da pandemia, mas, como sua mãe é professora de uma rede pública de educação, ela não teve dificuldades para realizar o estágio. Fez na sala da mãe e ela, inclusive, a ajudou quanto ao uso da tecnologia. Além disso, realizou vários estágios remunerados em escolas durante sua formação. Contudo, seu excelente desempenho acadêmico e bastante contato com a escola não a impediram de vivenciar uma realidade escolar para a qual não se sentiu preparada para enfrentar, tal como ocorre com outros professores iniciantes, conforme apontado por diversos estudos (Anjos, 2006; Carvalho; Moura, 2023; Leone; Leite, 2011; Lopes; Rhoden, 2023).

Essas dificuldades podem estar relacionadas com a lacuna entre a teoria acadêmica e a realidade da sala de aula, o que possibilita o conflito da práxis, nem sempre vivido no período da graduação e outros fatores que compreendem o contexto do cotidiano escolar, por exemplo a pressão para atender a diversas expectativas, entre elas as dos pais, dos alunos e, até mesmo, as da administração escolar; com o integrar-se a uma equipe já estabelecida e lidar com colegas e superiores que apresentam crenças diferentes, conflitos interpessoais e dificuldades de comunicação; com o adaptar-se à cultura e aos procedimentos específicos de cada escola, de cada instituição que tem suas próprias normas e práticas; e com o decidir entre impor regras e compreender as necessidades individuais dos alunos. Situações essas bastante desafiadoras para os recém-formados.

Neste trabalho, a partir dos enunciados de **Era**, vamos analisar a experiência da professora iniciante, ao lidar com uma situação de violência, objetivando compreender a multiplicidade de fatores e atores envolvidos neste processo: a criança vítima de violência, a família da criança, a diretora da escola, a assistente social, o conselho tutelar, a médica da UBS, o estatuto da criança e do adolescente (ECA), e a professora, que se viu profundamente afetada, ao se defrontar com uma situação concreta, desafiadora, buscando apoiar e proteger a criança e, ao mesmo tempo, entender qual seria o seu papel diante daquele fato. Esse papel da professora será o centro da nossa análise, especialmente a forma como ela lidou com a situação e os desafios que enfrentou. Investigaremos como ela, em sua condição de iniciante, se viu afetada por tudo, enquanto tentava entender sua função e responsabilidades. A experiência da professora será considerada do ponto

de vista tanto emocional quanto profissional, refletindo sobre o impacto desta vivência em sua prática e bem-estar

Em um primeiro momento, apresentaremos os estudos biográficos que têm orientado este trabalho, para, em seguida, a narrativa de **Era**, e tecer análises, com base na inspiração da análise dialógica do discurso (Brait, 2006, 2012a, 2012b; Destri; Marchezin, 2021).

A análise dialógica do discurso (ADD) busca compreender o entrelaçamento entre os diferentes discursos em contextos específicos, examinando as relações dialógicas estabelecidas entre os interlocutores. Por meio da análise de marcas linguísticas e estratégias discursivas, a ADD procura evidenciar as dinâmicas de poder, identidade e significação presentes nos discursos, contribuindo para compreender as práticas discursivas em diferentes contextos sociais e culturais (Destri; Marchezan, 2021).

Consideramos, a partir do estudo de Destri e Marchezin (2021), que a atividade analítica, assim como a descrição e a interpretação, são três atividades – descrição, análise e interpretação – que se complementam. A descrição é a primeira aproximação com o objeto de estudo, quando o pesquisador apresenta o objeto em seus elementos fundamentais que delineiam sua configuração geral e específica. A análise refere-se à prática teórica aplicada ao enunciado concreto, enquanto a interpretação é a atividade que confere um posicionamento embasado e especial à análise, permitindo estabelecer o sentido das relações identificadas na análise.

PRIMEIRAS PALAVRAS: FATOS, EMOÇÕES E SENTIMENTOS

Era narra da seguinte maneira sua experiência com uma das suas alunas de 4 anos de idade, que chegou à escola em que atuava como professora, com marcas no corpo, sinal de violência. (grifos nossos)

*Essa menina, que entrou nova na escola, passou por uma situação em que precisamos levá-la ao hospital fazer corpo de delito, então assim, digo que foi um semestre extremamente delicado, que **eu precisei de um acompanhamento psicológico** muito maior do que eu já tinha antes porque entrou em situações que “mexeram com o meu **eu**”...*

Em um dia ela chegou completamente roxa. A cabeça roxa, as costas roxas, os braços roxos; elas são três irmãs que frequentam a mesma escola. Para mim, ela dizia assim, quando eu perguntava o que tinha acontecido:

– “Eu caí, eu caí!”

Eu insistia perguntando onde havia caído, do que estava brincando quando caiu, e ela apenas respondia que tinha caído.

Ela tem irmãs mais novas. Uma ainda não fala, está no berçário, e a do meio, ela dizia:

–“Minha mãe bateu! Bateu de cinta”, fazia o gesto, mostrando onde (a fivela) tinha acertado.

Isso **aconteceu numa terça-feira**, então provavelmente imaginamos que isso teria ocorrido no fim de semana, e na segunda ela ainda ficou em casa para se resguardar”

Especificamente em uma terça-feira, essa criança chegou e estava calor, era aquela semana de muito calor. Ela veio vestindo manga comprida, mas retiramos a manga e emprestamos uma regatinha para ela. Quando ela foi embora, ela insistia em colocar uma blusa, e eu dizia assim: “Não! Você não vai colocar a blusa. Está muito calor, você vai passar mal”, e ela **chorava, chorava, chorava, chorava**. Provavelmente, o que imaginamos é que, por ser a irmã mais velha, a mãe conseguiu estabelecer acordos e combinações para que ela não tirasse o moletom, e é por isso que ela chorou. Eu não sei, e realmente ela foi embora chorando usando a regata. Hoje, talvez eu teria agido de outra forma, teria colocado o moletom para evitar que ela sofresse mais agressões. No dia seguinte, chamamos a guarda, ligamos no mesmo dia, mas eles não foram. Então chamamos novamente a guarda, fomos até o hospital, **a família chegou lá**, a médica, conforme relato da minha diretora, ao pegar as meninas e tirar a roupa delas, perguntou: “Mãe, o que você fez com essas meninas?” (fala da médica segundo relato da diretora). Quando ela **olhou** para a família, a resposta foi: “Foi queda” (fala da família). Minha diretora acredita que o pai seja conhecido no bairro, e então a médica **olhou** para a família, voltou e disse: “Ah, foi queda! Não acredito! Elas não param em casa, né!” “Não! Elas ficam brincando, caíram na casa da vó (fala da mãe).” **E ficou por isso mesmo**. O relatório [da médica] indicou que a família cuida muito bem da criança. **Isso me tirou do sério; agora está tudo bem, e eu consigo falar sobre isso. No entanto, foi uma semana em que eu não conseguia dormir porque só pensava nessa menina, na vontade que dá de a gente pegar ela. A vontade que dá é de pegá-la e trazê-la para minha casa, falando que ninguém sabe para onde ela foi. O conselho tutelar foi acionado, mas ficou por aí. Não tomou nenhuma providência, não realizou uma reunião com a mãe para dizer que do jeito que está não dá para continuar.** Na escola, nós vamos descobrindo as coisas, e soubemos que ela tinha acabado de retornar para a família porque estava no lar, e a mãe entrou na justiça dizendo que já estava limpa há um ano e queria a guarda de volta.

Essa criança tem uma denúncia no conselho tutelar, mas as coisas, elas não funcionam como elas deveriam acontecer. Essa minha aluna, ela foi transferida pra minha escola porque a minha escola ela tem o projeto oficinas da infância de período integral, e aí por esse motivo é que ela foi transferida em novembro, pra garantir que ela comesse todas as refeições do dia. Às sextas-feiras a gente pegava as frutas que provavelmente até segunda-feira já estaria passada ou assim, que sobravam mesmo porque iria virar descarte e colocava na bolsa dela pra ela levar embora pra ter o que comer no fim de semana.

Eu acho que mais do que tudo, esse ano de uma forma geral, foi um choque de realidade, foi realmente pegar um alfinete e furar a minha bolha; dois mil e vinte e três pra mim, foi isso. Não é nem sair da minha bolha porque não sei se eu tava preparada para sair, mas realmente **estouraram a minha bolha e respingou em tudo**. (...), mas assim, se teve uma coisa também que eu percebi esse ano é que as coisas também não funcionam como é pra funcionar. A gente nunca quer ser esse professor que diz: a teoria é uma coisa, na prática é outra, mas recai sobre isso, entendeu. E aí as coisas e perdem, porque acaba se tornando burocrático para o professor. Tem que fazer o relatório, e aí é no fim das contas, onde precisa finalizar ou encaminhar todo o processo para, né justamente, penso até que seja por conta desse **poder paralelo que a gente tem e vivência, e que é tão presente nas escolas de periferia**. A diretora me autorizou a fazer um descritivo ao conselho, mas quando questionei se poderia representar, veio a negativa pelo fato de eu ser contratada

Com emoção e detalhes, a egressa narra a experiência vivida com uma das alunas que chegou à escola onde **Era** atuava como professora. Na época com 4 anos de idade, a criança apresentava sinais evidentes de violência doméstica. O relato apresenta a complexidade das

situações enfrentadas no cotidiano escolar e os desafios emocionais e práticos que envolvem o trabalho docente.

Essa menina que entrou nova na escola, passou por uma situação em que precisamos levá-la ao hospital fazer corpo de delito, então assim, digo que foi um semestre extremamente delicado.

Esta situação específica marcou a professora, que, com os olhos marejados, recorda também do dia em que a criança chegou à escola com hematomas visíveis na cabeça, costas e braços. Ao ser questionada, a menina insistia em dizer que havia caído, sem fornecer detalhes convincentes. Enquanto isso, sua irmã mais nova, que também frequentava a escola, mencionava que a mãe havia “*batido de cinta*”, fazendo gestos que indicavam os locais em que tinha apanhado.

– “Minha mãe bateu! Bateu de cinta”, fazia o gesto, mostrando onde (a fivela) tinha acertado.

O caso se agravou, quando a criança chegou vestindo manga comprida em um dia de calor intenso, e **Era**, preocupada, trocou a roupa por uma regata, mas, ao final do dia, a menina insistia para colocar o moletom.

*Quando ela foi embora, ela insistia em colocar uma blusa, e eu dizia assim: “Não! Você não vai colocar a blusa. Está muito calor, você vai passar mal”, e ela **chorava, chorava, chorava, chorava**. Provavelmente, o que imaginamos é que, por ser a irmã mais velha, a mãe conseguiu estabelecer acordos e combinações para que ela não tirasse o moletom, e é por isso que ela chorou. Eu não sei, e realmente ela foi embora chorando usando a regata.*

Era reflete que, se vivenciasse essa experiência novamente, talvez sua atitude não teria sido a mesma:

Hoje, talvez eu teria agido de outra forma, permitindo que ela usasse a blusa para evitar possíveis represálias em casa.

Esse momento simbolizou para **Era** o quanto as escolhas cotidianas em sala de aula carregam implicações para além dos muros da escola. No decorrer dessa situação, a equipe escolar tomou providências, ao acionar a guarda municipal e encaminhar a criança ao hospital. Contudo, a reação da médica – que, conforme relatado pela diretora, teria minimizado a gravidade dos fatos, sugerindo que os machucados eram decorrentes de quedas – gerou profunda frustração em **Era**.

“O relatório [da médica] indicou que a família cuidava muito bem da criança. Isso me tirou do sério; não conseguia dormir porque só pensava nela”, desabafa a professora.

Outro ponto sensível foi o contexto socioeconômico da criança. Transferida para a escola de **Era** devido à existência de um projeto de educação integral que garantiria refeições diárias, a menina e suas irmãs, muitas vezes, levavam frutas sobrando para casa para que tivessem o que comer nos finais de semana. **Era** descreve esse período como um choque de realidade: *“Foi como se tivessem pegado um alfinete e estourado a minha bolha. Dois mil e vinte e três foi o ano em que respingou em tudo”*.

Essa minha aluna, ela foi transferida pra minha escola porque a minha escola ela tem o projeto oficinas da infância de período integral, e aí por esse motivo é que ela foi transferida em novembro, pra garantir que ela comesse todas as refeições do dia. Às sextas-feiras a gente pegava as frutas que provavelmente até segunda-feira já estaria passada ou assim, que sobravam mesmo porque iria virar descarte e colocava na bolsa dela pra ela levar embora pra ter o que comer no fim de semana.

Por fim, **Era** destaca as questões que permeiam o entorno presente nas escolas periféricas como barreiras para a ação efetiva: *“A diretora me autorizou a fazer um descritivo ao conselho tutelar, mas, quando questionei se poderia representar, veio a negativa pelo fato de eu ser contratada”*. Por trabalhar por tempo determinado, a relação da professora com esta escola e toda a situação da aluna se encerraria juntamente com o ano letivo, não considerando todo envolvimento emocional ao qual a professora estava imersa.

Esse episódio evidenciou não apenas o despreparo das redes de proteção à infância, mas também a fragilidade do suporte emocional e institucional fornecido aos professores iniciantes. Josso (2004, p. 42) nos diz que

o processo de formação dá-se a conhecer por meio dos desafios e apostas nascidos da dialética entre a condição individual e a condição coletiva. [...] As experiências que descrevem concretamente um processo de formação podem assim ser perspectivadas pela maneira como o autor da narrativa compreende a sua humanidade por meio das transações nas quais ela se objetiva.

O relato de **Era**, para além de ser um testemunho das limitações do sistema, é também um ponto de reflexão sobre as lacunas na formação inicial de professores.

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor, ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer, que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes-fazer docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. (Pimenta, 2009, p. 75)

Sua experiência aponta para a necessidade de um preparo que inclua o enfrentamento de situações complexas como a violência intrafamiliar e a atuação em contextos de vulnerabilidade social.

A NARRATIVA COMO DISPOSITIVO DE REFLEXÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO

Neste trabalho, os estudos biográficos constituem uma importante referência teórico-metodológica. A narrativa é compreendida como um acontecimento que proporciona uma interação complexa entre o pesquisador, as narrativas (auto)biográficas dos participantes e os contextos em que estão inseridos, destacando, assim, a importância da pesquisa (auto)biográfica tanto no âmbito acadêmico quanto na esfera política e social. Ao promover a escuta atenta e respeitosa das narrativas (Passeggi, 2020), ampliam-se as possibilidades de diálogo e reflexão no campo educacional, contribuindo para uma prática mais sensível e contextualizada, reconhecendo a diversidade de experiências e perspectivas presentes em cada narrativa. Ao compartilhar suas histórias, é possível refletir sobre suas trajetórias, compreender identidades e valores e se engajar em processos de aprendizagem significativos, criando pontes de conexão e solidariedade, superando divisões e construindo relações mais empáticas e inclusivas. O pensamento narrativo constitui-se a partir do fato de as ações humanas serem únicas e irrepetíveis, expressando-se como histórias que nos permitem compreender o modo como, nós humanos, significamos os nossos atos. Escrever não é apenas transmitir informações, mas deixar marcas da própria existência, do modo como se percebe e se sente o mundo. Para Rancière (1998), é na experiência dos encontros em roda, que se evidencia a força pela qual as palavras se colocam em movimento. A palavra é mais do que um signo. [E a força que se desfaz, ao alcançar a matéria que lhe dará nova forma.

Segundo as considerações de Tardif (2014), os conhecimentos para a prática educacional do profissional docente originam-se de diversas fontes, incluindo a formação inicial e contínua, o currículo, o domínio das disciplinas a serem ensinadas e a influência da cultura pessoal profissional, todos essenciais para orientar sua abordagem pedagógica, que se manifestam de modo diferente do desempenho de seu papel em sala de aula.

Ao iniciar-se na carreira docente, os licenciados podem enfrentar diversos conflitos que surgem também da transição da teoria acadêmica para a prática profissional. Tensões que se referem à ausência de recursos disponíveis, à infraestrutura e material didático e a uma realidade

muitas vezes distante de seu cotidiano e com situações não vivenciadas durante seu processo de formação.

O confronto com desafios na sala de aula, desde a administração de comportamentos até a criação de um ambiente propício ao aprendizado, adiciona complexidade ao cenário. A prática geralmente revela nuances não discutidas nos bancos da academia, requerendo uma adaptação rápida e flexível. Além disso, a conscientização da diversidade e da inclusão, uma vez que se manifesta de forma mais tangível, pode representar um ponto de reflexão profunda. O reconhecimento das diversas realidades culturais, sociais e de habilidades dos alunos pode impactar a abordagem pedagógica de maneira significativa. Nesse processo, o autoconhecimento profissional, igualmente, se torna uma faceta relevante. A descoberta de limitações e áreas de desenvolvimento pessoal e profissional é um aspecto intrínseco ao crescimento nesse contexto.

A narrativa é o verdadeiro tema do ensino, a paisagem em que vivemos como professores ou investigadores, e dentro da qual o significado do trabalho dos professores pode ser apreciado. Esta não é apenas uma afirmação sobre o lado emocional ou estético da noção de história, de acordo com uma compreensão intuitiva do ensino; É – pelo contrário – uma proposta epistemológica, que o conhecimento dos professores seja expresso nos seus próprios termos através de narrativas e possa ser melhor compreendido desta forma. (Elbaz, 1991, p. 3)

Passeggi (2016) aponta que o desafio no processo de formação de professores se relaciona com a necessidade de considerá-los como adultos em formação, dotados de experiências com competências para refletir sobre si. Por conseguinte, a formação do profissional da educação precisa ser constante e alinhada com o cotidiano da escola, o que advém de uma parceria entre universidade-escola, sendo o estágio supervisionado um dos pilares que fortalece e favorece essa relação. Ademais, a formação inicial tem um papel fundamental na construção da identidade docente, assim como a experiência prática proporcionada pela graduação deve colaborar para que os estudantes da graduação em pedagogia adquiram conhecimentos específicos da sala de aula e reflitam sobre sua função como educadores, marcando o início de uma carreira de aprendizado contínuo. Para Sarmento (2017, p. 292),

refletir sobre a formação de professores na contemporaneidade demanda que o educador considere a sociedade em que está inserido, analise sua perspectiva em relação à escola, compreenda os alunos, crianças e jovens, avalie os colegas professores, e contemple tanto o presente quanto o futuro. As instituições voltadas para a infância devem ser encaradas como a construção social de uma comunidade de agentes humanos, diante de uma nova compreensão do aluno como pessoa. Nesse contexto, torna-se imperativo reavaliar a formação de professores, orientando-a para essa nova postura que reconhece o aluno como uma pessoa única e singular.

Tendo em conta que a formação inicial de professores é um processo abrangente que objetiva prepará-los para enfrentar os desafios da sala de aula, contribuindo para o

desenvolvimento acadêmico, social e emocional de seus alunos e que essa formação está em constante desenvolvimento, considerando as mudanças na sociedade e na educação, há alguns fatos alheios à academia que se farão constantes no cotidiano escolar. Alguns específicos do contexto em que a unidade escolar em que o profissional atua está inserida, mas que só se farão presentes no percurso de uma formação que anuncie e desenvolva o diálogo entre academia e escola básica. Portanto, neste enredo, cumpre compreender a prática do estágio supervisionado como um orientador do trabalho docente no que se refere à formação inicial (Rela, 2022).

Nóvoa (2011) aponta para a necessidade de uma formação de professores que tenha como perspectiva o campo de atuação deles, a partir do contexto em que estão inseridos, reforçando que esses profissionais são oriundos de diferentes espaços e tempos, o que requer uma formação díspar e complexa. Uma vez que a formação inicial deve oportunizar aos estudantes vivenciarem a práxis, primordial se faz uma relação entre universidade e escola, garantindo que eles estejam alinhados com as necessidades e as demandas da educação atual, o que pode acontecer durante o processo de estágio, quando eles poderão vivenciar os problemas reais enfrentados pelos educadores, e isso venha a contribuir com a sua inserção no mercado de trabalho e na carreira docente.

Suárez (2008, p. 110) anuncia que, ao narrar histórias, os atores educativos se encontram envolvidos na ação e, depois, ao serem elas interpretadas, descortina-se uma perspectiva peculiar de pesquisa “[...] que pretende reconstruir, documentar, questionar e tornar críticos os sentidos e compreensões pedagógicas que os docentes constroem, reconstroem e negociam quando escrevem, leem, refletem”.

Era fez essa narrativa em nossa segunda roda de conversa. Inicialmente, pensou ser uma roda aberta, como a primeira, em que, junto com os demais colegas que participaram desta jornada, partilhou seu processo de atuação como professora a discentes do curso na mesma universidade onde se graduou. Desta vez, estávamos eu, pesquisadora que segue seu processo de estágio na educação infantil, a professora que acompanhou a disciplina de estágio supervisionado na educação infantil no período da graduação e **Fase**, sua colega de graduação.

[...] a hora que vocês marcaram pensei, assim :Meu Deus! Preciso ter muito cuidado com o que vou dizer, pois não quero desanimar as futuras professoras. Já tivemos muitos momentos difíceis, e não quero repetir isso. Preciso procurar e há muitas práticas incríveis que aconteceram. Ontem, decidi que não vou contar a história dela; vocês já conhecem a realidade. Assim, começamos a perder a fé em muitas coisas. Às vezes, parece que ninguém está lá para ajudar.

Era fez dois movimentos: ela contou a situação e suas múltiplas tensões e contradições, em que o tema central foi a questão da violência intrafamiliar, e também relatou como ela, pessoalmente, se viu afetada com a situação. Cabe ser necessário proporcionar ao leitor uma leitura mais reflexiva e crítica de um discurso, repleto de motivos e temas que abordam questões sociais e culturais, permeado por diferentes vozes que interagem e se contrastam entre em si. Sendo assim, analisar dialogicamente o discurso empregado por **Era** possibilita identificar essas vozes e seus enunciados, conforme destacado por Brait (2006, p. 61):

a pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem e do compromisso ético do pesquisador com o objeto que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico.

Partindo da premissa de que a análise dialógica discursiva responde a enunciados prévios e antecipa enunciados futuros, cabe uma relação de dependência entre o enunciado em questão com o contexto enunciativo ao qual está inserido. Como muito bem destaca Geraldi (2012), para desvendar os sentidos de um texto, antes é preciso cotejá-lo com outros, visto que é pela multiplicidade de vozes que se compreende o enunciado concreto em sua unicidade. Para ele, cotejar é também recuperar parcialmente a cadeia infinita de enunciados que respondem e são respondidos por outros.

Brait (2012a) defende que a metalinguística herda da linguística a possibilidade de esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macro-organizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam os discursos e indicam sua heterogeneidade constitutiva assim como de seus sujeitos (Brait, 2012a), conforme podemos observar na narrativa a seguir (grifos nossos):

*Isso **aconteceu numa terça-feira**, então provavelmente imaginamos que isso teria ocorrido no fim de semana, e na segunda ela ainda ficou em casa para se resguardar”*

***Especificamente em uma terça-feira**, essa criança chegou e estava calor, era aquela semana de muito calor. Ela veio vestindo manga comprida, mas retiramos a manga e emprestamos uma regatinha para ela. Quando ela foi embora, ela insistia em colocar uma blusa, e eu dizia assim: "Não! Você não vai colocar a blusa. Está muito calor, você vai passar mal", e ela **chorava, chorava, chorava, chorava**. Provavelmente, o que imaginamos é que, por ser a irmã mais velha, a mãe conseguiu estabelecer acordos e combinações para que ela não tirasse o moletom, e é por isso que ela **chorou**.*

As expressões de **Era** revelam que o enunciado está profundamente conectado ao contexto emocional e narrativo em que está inserida. A repetição destaca a intensidade do modo como se sentiu impactada emocionalmente, mas também possibilita sua reflexão, ao narrar o fato, (re)pensando sobre o vivido. Nesse caso específico, aponta para a necessidade da abordagem desta temática na formação inicial e continuada.

*No dia seguinte, chamamos a guarda, ligamos no mesmo dia, mas eles não foram. Então chamamos novamente a guarda, fomos até o hospital, a família chegou lá, a médica, conforme relato da minha diretora, ao pegar as meninas e tirar a roupa delas, perguntou: "Mãe, o que você fez com essas meninas?" (fala da médica segundo relato da diretora). Quando ela **olhou** para a família, a resposta foi: "Foi queda" (fala da família). Minha diretora acredita que o **pai** seja conhecido no bairro, e então a médica **olhou** para a família, voltou e disse: "Ah, foi queda! Não acredito! Elas não param em casa, né!"*

Não é só a materialidade linguística que define a comunicação, é também a forma como os elementos não verbais são contextualizados e compreendidos. No contexto de um auditório social, os significados implícitos desempenham um papel de grande importância em que as pessoas presentes não apenas escutam as palavras, mas também interpretam os sinais não verbais, como por exemplo um olhar. Em uma conversa tensa, essa dinâmica é um exemplo de "dizer sem dizer", em que a comunicação é feita de maneira sutil. Quando ela **olhou** para a família, a resposta foi: "Foi queda" ... e então a médica **olhou** para a família... Segundo o relato de Era, a troca de olhares entre a família e a médica é interpretada pela diretora como "o pai é conhecido no bairro"... E o resultado desta troca de olhares foi a fala da médica, concordando com a família, dizendo: "Ah, foi queda! Não acredito! Elas não param em casa, né!".

Era não precisou explicar para as pessoas presentes da conversa o que significava o pai ser conhecido no bairro. Isso não estava explícito em seu discurso, mas, como todos os envolvidos faziam parte de um mesmo horizonte social e discursivo, eles significaram a expressão "o pai era conhecido no bairro" como: a médica teve medo e achou melhor concordar com a fala da família, para se proteger de possíveis retaliações. O pai ser conhecido no bairro traz uma ideia de que ele seria violento, parte de um "poder paralelo", ao qual **Era** faria referência no final da sua narrativa.

Apesar de **Era** supor como deveria ser a melhor conduta, ela parece desconhecer o funcionamento da rede socioassistencial de proteção à infância, já que não observamos em seus relatos informações de como os procedimentos realmente acontecem. Ela abordou em seu relato a falta de estrutura e recursos na rede pública de ensino, ressaltando a escassez de profissionais como assistentes sociais e psicólogos para atender a uma grande demanda e menciona a burocracia e a falta de formação adequada no conselho tutelar, questionando a eficácia dessas instituições.

O conselho tutelar foi acionado, mas ficou por aí. Não tomou nenhuma providência, não realizou uma reunião com a mãe para dizer que do jeito que está não dá para continuar. Essa criança tem uma denúncia no conselho tutelar, mas as coisas, elas não funcionam como elas deveriam acontecer.

A escola, em muitos casos, é a porta de entrada para as denúncias de violência contra criança, mas, como essa situação demonstra, nem sempre se dá ali o encaminhamento devido. Não basta apenas identificar, mas saber como encaminhar/manejar as situações de violência. Outros estudos apontam para o despreparo de professores e até mesmo para o desconhecimento sobre a rede de proteção à infância (Cascardo; Gallo, 2018; Conroy; Vieira, 2018; Cordeiro, 2006; Nascimento Dias; Guzzo, 2018; Rossetti-Ferreira *et al.*, 2012). “*A quem encaminhar, como registrar uma ocorrência como esta?*” No caso, a professora relatou que buscou seguir em frente, representando a situação do conselho tutelar, no entanto, foi impedida pela diretora, que citou seu contrato temporário. “*A diretora me autorizou a fazer um descritivo ao conselho, mas quando questioneei se poderia representar, veio a negativa pelo fato de eu ser contratada*”. A fala da diretora revela ou desconhecer os direitos das crianças, ou intimidar a professora perante a situação. Qualquer cidadão, que testemunhe uma situação de violência, tem o dever de denunciar, e esta denúncia não precisa necessariamente ser feita diretamente ao conselho, ela pode ser feita anonimamente pelo Disque 100.

As emoções da professora: furando a bolha

A professora vivenciou tal situação solitariamente. Vemos em seu relato que ela diz sobre furar a bolha... Entendemos essa expressão como o fato de a professora ter sido inserida pela primeira vez em uma situação que desconhecia completamente. **Era** não tinha acesso a experiências como esta nem na sua vida pessoal, social, tampouco na formação inicial. Tratava-se de suas primeiras experiências como professora (formou-se em agosto de 2022), portanto não tinha vivido algo semelhante antes.

Eu precisei de um acompanhamento psicológico muito maior do que eu já tinha antes porque entrou em situações que “mexeram com o meu “eu”.

O relatório [da médica] indicou que a família cuida muito bem da criança. Isso me tirou do sério; agora está tudo bem, e eu consigo falar sobre isso. No entanto, foi uma semana em que eu não conseguia dormir porque só pensava nessa menina, na vontade que dá de a gente pegar ela

*Eu acho que mais do que tudo, esse ano de uma forma geral, foi um choque de realidade, foi realmente pegar um alfinete e furar a minha bolha; dois mil e vinte e três pra mim, foi isso. Não é nem sair da minha bolha porque não sei se eu tava preparada para sair, mas realmente **estouraram a minha bolha e respingou em tudo***

Era relatou que buscou atendimento psicológico para ajudar a elaborar seu sofrimento, e ela pôde ter acesso a este recurso e encontrou forças para assim fazer. No entanto, esta não é uma realidade em todos os casos. Vemos uma professora sozinha, enfrentando dilemas que são da

profissão do coletivo de trabalho (Anjos, 2013; Clot, 2010). A situação é complexa e difícil não apenas porque **Era** é uma professora iniciante, mas porque este é um problema da profissão docente, vivido por muitos professores em um Brasil que tem altos índices de violência contra criança. De acordo com o anuário de segurança pública, 22 527 crianças foram vítimas de violência em nosso país em 2022, sendo que 60% das vítimas tinham idade entre 0 a 9 anos. Quando se olha para o número de estupros, as principais vítimas são as crianças (61,4%). A imagem a seguir, extraída do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023), ilustra tais números.

Imagem 1 – Anuário Brasileiro de Segurança Pública



Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2023)

A atividade individual de **Era**, na situação concreta de enfrentamento da violência, nos mostra as fragilidades da profissão docente e da rede de proteção à infância. Todos os envolvidos parecem temer um “*poder paralelo*” que se mostra mais forte do que a defesa dos direitos das crianças. Vemos um coletivo de trabalho empobrecido, enfraquecido, que não consegue dialogar e lutar na defesa dos direitos de uma criança pequena de apenas 4 anos de idade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que esta narrativa traga experiências dolorosas e aponte fragilidades do trabalho docente que nem sempre gostamos de admitir, o ato de narrar foi formativo para a professora, que pôde, em um outro contexto, refletir sobre sua experiência. Do mesmo modo, o registro e o compartilhamento dela foram formativos para o leitor, na medida em que pôde ter acesso e aprender com os acontecimentos compartilhados. “A narrativa é um excelente veículo para tornar público o que fazemos – assim podemos ter as nossas histórias contadas. Isso é fundamental, porque a memória dos profissionais é pouco valorizada em nossa cultura. E há muitas histórias por contar... “. (Prado; Soligo, 2007, p.7).

Vida, profissão e narrativa entrecruzam-se com relações territoriais e de poder, já que remetem o sujeito a viver sua singularidade, como ator e autor, investindo em sua interioridade e conhecimento de si e estimulando questionamentos sobre suas identidades, reveladas nas escritas do eu (Souza, 2011). Os dizeres de **ERA** nos dão indícios de assuntos e temas a serem abordados e incluídos na formação inicial e continuada de professores. Estar na sala de aula significa enfrentar desafios diários. Muito embora casos de crianças, vítimas de violência e diferentes modos de enfrentamento e proteção à criança, sejam situações complicadas e dolorosas no cotidiano escolar, raramente esses temas são abordados nos processos de formação de professores (Cascardo; Gallo, 2018).

Com base nos dados analisados, foi possível observar que o discurso nunca é uma criação isolada. Ele sempre se constrói na relação com outros discursos, refletindo e refratando vozes alheias. Essa compreensão amplia nossa visão sobre os processos de comunicação, desvelando o caráter dinâmico, polifônico e heterogêneo das interações discursivas, o que mostra a presença de múltiplas vozes em constante diálogo.

A análise evidenciou a necessidade de uma formação docente que vá além da teoria acadêmica e prepare efetivamente os professores para as realidades desafiadoras da prática escolar, anunciando a importância de uma relação dialógica entre universidade e escola no processo de formação de professores na primeira graduação. Ao compartilhar as experiências vividas, **ERA** viabiliza uma compreensão profunda das tensões e das práticas pedagógicas presentes no cotidiano escolar, promovendo um espaço de reflexão crítica sobre a profissão docente. Ao lidar com questões como a violência intrafamiliar, ela se sentiu desamparada e emocionalmente afetada, ressaltando a importância do suporte psicológico e do fortalecimento

de redes de apoio dentro do ambiente escolar. A narrativa de **ERA** é a expressão genuína de um ano desafiador, marcado por choques de realidade e pela busca constante por soluções em um contexto educacional complexo. Reconhecer isso como processo de formação (Souza, 2011) evidencia marcas individuais em suas manifestações sobre a vida, abrindo espaços para socialização e reflexões diante dos conflitos que se fazem recorrentes no cotidiano da profissão docente, permitindo a construção de um conhecimento de modo dialógico que almeja entender as intenções humanas. Enfim, o que importa são os mundos vividos pelos entrevistados, seus significados e argumentações, em que o jogo de subjetividade se torna uma forma privilegiada de construir o conhecimento.

O relato de Era, para além de ser um testemunho das limitações do sistema, é também um ponto de reflexão sobre as lacunas na formação inicial de professores. Sua experiência aponta para a necessidade de um preparo que inclua o enfrentamento de situações complexas como a violência intrafamiliar e a atuação em contextos de vulnerabilidade social.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Daniela Dias. **Como foi começar a ensinar?** Histórias de professoras, histórias da profissão docente. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/391264>. Acesso em: 12 set. 2023.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. Introdução de Beth Brait. São Paulo: Contexto, 2006.

BRAIT, Beth. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. In: FIGARO, R. (org.). **Comunicação e análise do discurso: as materialidades do sentido**. Apresentação Adilson Citelli. Introdução Roseli Figaro. São Paulo: Contexto, 2012a. p. 79-98.

BRAIT, Beth. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, Beth.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (org.). **Texto ou discurso?** Apresentação Beth Brait e Maria Cecília Souza-e-Silva. São Paulo: Contexto, 2012b. p. 9-29.

CARVALHO, Maria A. A; MOURA, Diego Luz. A entrada na carreira docente, uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação**, v.28, 2023.

CASCARDO, Geysa Machado; GALLO, Alex Eduardo. Mapeamento do conhecimento de professores sobre violência intrafamiliar. **Psicologia da Educação**, São Paulo. n. 46, p. 31-39, jan./jun. 2018. Epub 06 de abril 2020. Disponível em: educa.fec.org.br/cgi_bin/wxis.exe.iah. Acesso em: 15 jun. 2023.

CONROY, Alcilene de Souza Araújo; VIEIRA, Eliane Melnic. **Chega de silêncio**: enfrentando a violência sexual contra crianças e adolescentes. Ariquemes: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, 4.ed. 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/10kplJ8TQ3x_X2I7bNw4sKG_wPQLshnKQ/view . Acesso em: 14 mar. 2023.

CORDEIRO, Flávia de Araújo. **Aprendendo a prevenir**: orientações para o combate ao abuso sexual contra crianças e adolescentes. Brasília: Promotoria de Justiça de Defesa da Infância e da Juventude, 2006. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1YNeIB3UAFIKHLU_8KrpUnqTyDEIYrvql/view. Acesso em: 14 mar. 2023.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. 1ª ed. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

DESTRI, Alana; MARCHEZAN, Renata Coelho. Análise dialógica do discurso: uma revisão sistemática integrativa. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 1–25, 2021. DOI: 10.25189/rabralin.v20i2.1853. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1853>. Acesso em: 14 ago. 2024.

ELBAZ, Freema. Pesquisa sobre o conhecimento dos professores: a evolução de um discurso. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 23, n.1, p. 1-19, 1991.

FREINET, Celestin. **Para uma escola do povo**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GERALDI, João Wanderley. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: MIOTELLO, V. (org.). **Palavras e contrapalavras**: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro e João editores, 2012. p. 19–39.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LAROSSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na educação e na escrita. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 2, p. 353-379, 2015.

LEONE, Naiara Mendonça; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari Leite. O início da carreira docente: implicações à formação inicial de professores. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 3, n. 6, p. 236–259, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/195>. Acesso em: 28 ago. 2024.

LOPES, Letícia Almeida; RHODEN, Juliana Lima Moreira. M. Professor iniciante: os desafios do início da carreira. **Revista de Iniciação à Docência**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. e12388, 1-17, 2023. DOI: 10.22481/riduesb.v8i1.12388. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/12388>. Acesso em: 28 ago. 2024.

NASCIMENTO DIAS, Carolina; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Escola e demais redes de proteção: aproximações e atuações (im)possíveis? **Revista Pesquisas E Práticas Psicossociais**, v. 13, n. 3, p. 1–17, 2018. Disponível em: http://www.seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/3061. Acesso em 28 ago 2024

NÓVOA António. Pedagogia: a terceira margem do rio. In: **Assembleia da República** (ed.). Conferência - Que Currículo para o Século XXI. Lisboa, Assembleia da República: Divisão de Edições, p. 39-49, 2011.

PASSEGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. **Paradigma**, 2020. p. 57-79. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2020.p57-79.id929>.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, 2009. DOI: 10.14572/nuances.v3i3.50. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50>. Acesso em: 28 jan. 2025.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. **Memorial de formação**. Quando as memórias narram a história da formação, 2007. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais13.pdf. Acesso em: 03 mai. 2024.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

RELA, Suelen Aparecida de Carvalho. **O estágio supervisionado na formação de professores**: encontros, desencantos, e as experiências em tempo de pandemia. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade São Francisco, Itatiba (SP), 2022.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde *et al.* Acolhimento de crianças e adolescentes em situações de abandono, violência e rupturas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 2, p. 390–399, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/fJytcznbjNXPXvTwVVZtBvN/?lang=pt#> . Acesso em: 12 mar. 2023

SARMENTO, Teresa. Formação de professores para uma sociedade humanizada. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, v. 22, n.2, p. 285–297, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n2a3679>. Acesso em: 17 nov. 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, [S. l.], v. 34, n. 2, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8707>. Acesso em: 29 mar. 2024.

SUÁREZ, Daniel Hugo. A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégia de pesquisa-ação-formação de docentes. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, T. M. N. (org.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal (RN): EDUFRN; São Paulo: Paulus, p. 103-121, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014.