

Narrativas sobre o início da carreira docente

Aline de Oliveira CHAGAS¹

Karla Cunha PÁDUA²

RESUMO

O artigo em questão parte de uma pesquisa de mestrado que buscou compreender as implicações da iniciação à docência por meio das narrativas de professoras iniciantes. O estudo explora os desafios enfrentados por essas docentes, desde a decisão de se tornarem professoras até seu desenvolvimento profissional ao longo do tempo. A pesquisa buscou também entender as características socioculturais, experiências formativas e posicionamentos políticos das professoras iniciantes, além de analisar os processos de recepção dessas professoras em diferentes instituições e redes de ensino da Região Metropolitana de Belo Horizonte. A opção teórico-metodológica pela entrevista narrativa nos permitiu conhecer os dilemas dessa fase da carreira, na perspectiva das próprias docentes. Entre as principais conclusões, podemos dizer que as participantes compartilham concepções e experiências semelhantes, com destaque para a importância de redes de apoio, colaboração e acolhimento para sua adaptação à escola e enfrentamento das dificuldades no início da carreira docente.

PALAVRAS-CHAVE: Iniciação. Magistério. Narrativas.

¹Mestre em Educação. Universidade do Estado de Minas Gerais. <https://orcid.org/0009-0009-9171-882X>.

E-mail: aline.12chagas@gmail.com

²Doutora em Educação UFMG. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMG. <https://orcid.org/0000-0003-0421-9897>.

E-mail: karla.padua@uemg.br

Narratives on the early stages of a teaching career

*Aline de Oliveira CHAGAS
Karla Cunha PÁDUA*

ABSTRACT

This article is based on a master's research project that aimed to understand the implications of entering the teaching profession through the narratives of novice female teachers. The study explores the challenges faced by these educators, from the decision to become teachers to their ongoing professional development. It also seeks to understand the participants' sociocultural backgrounds and formative experiences, as well as to analyze how they were received by different institutions and school networks in the Metropolitan Region of Belo Horizonte. The theoretical and methodological choice of narrative interviews enabled access to the dilemmas of this early career stage from the teachers' own perspectives. Among the main conclusions, we can say that the participants share similar concepts and experiences, highlighting the importance of support, collaboration, and welcoming networks for their adaptation to school and for overcoming the difficulties at the beginning of their teaching careers.

KEYWORDS: Initiation. Teaching. Narrative.

Narrativas sobre los primeros años de la carrera docente

*Aline de Oliveira CHAGAS
Karla Cunha PÁDUA*

RESUMEN

Este artículo se basa en una investigación de maestría cuyo objetivo fue analizar las implicaciones de la iniciación a la docencia a partir de las narrativas de profesoras principiantes. El estudio examina los desafíos enfrentados por estas docentes, desde la decisión de dedicarse a la enseñanza hasta su desarrollo profesional. También busca comprender los contextos socioculturales, las experiencias formativas y las posturas políticas de las participantes, así como analizar su acogida en distintas instituciones y redes educativas de la Región Metropolitana de Belo Horizonte. La elección teórico-metodológica de las entrevistas narrativas permitió acceder a los dilemas de esta etapa inicial desde la perspectiva de las propias docentes. Entre las principales conclusiones, se destaca la existencia de concepciones y vivencias compartidas, con énfasis en la importancia de las redes de apoyo, la colaboración y un entorno acogedor para favorecer su adaptación a la vida escolar y enfrentar los retos del inicio de la carrera docente.

PALABRAS CHAVE: Inicio.Docencia.Narrativas.

Introdução

O trabalho que apresentamos é parte de uma pesquisa concluída de mestrado cujo objetivo foi compreender as implicações da iniciação à docência por meio das narrativas de professoras iniciantes e o significado dessas narrativas na escolha da profissão, no cotidiano da formação e no desenvolvimento profissional. Nosso estudo explora as experiências e desafios enfrentados pelas professoras em início de carreira, incluindo a decisão de se tornarem professoras, a formação necessária para ingressar na profissão e o desenvolvimento profissional ao longo do tempo.

Os objetivos específicos da pesquisa incluíram conhecer as características socioculturais, trajetórias de vida, experiências formadoras, gostos e posicionamentos políticos das professoras iniciantes por meio de entrevistas. Além disso, buscamos analisar os processos de recepção de professores iniciantes em diversas instituições e redes de ensino, mapeando as redes de apoio e colaboração construídas no início da carreira, identificando as principais dificuldades enfrentadas por esses profissionais e aprendendo, por meio das narrativas das professoras, as aprendizagens mais relevantes no início da carreira.

Nossa opção teórico-metodológica foi pela pesquisa biográfico-narrativa, que nos permitiu "escutar os sujeitos na busca de sentimentos, significados e interpretações, onde suas vidas, identidades e histórias possam ser conhecidas, interrogadas, registradas e elaboradas" (Teixeira e Pádua, 2006, p. 02). As autoras Inês A. de Castro Teixeira e Karla Cunha Pádua (2006), no artigo "Virtualidades e Alcances da Entrevista Narrativa", discutem a importância da entrevista narrativa como ferramenta de pesquisa qualitativa, destacando suas potencialidades. De acordo com as autoras, "a entrevista narrativa é uma técnica que tem como objetivo principal permitir a compreensão das experiências, vivências e ocorrências do entrevistado" (p.75). Elas apresentam uma reflexão teórica sobre o método, explorando seus principais elementos, como a construção do discurso, a subjetividade do/a entrevistado/a e a perspectiva hermenêutica.

As autoras enfatizam que a entrevista narrativa é uma técnica útil para a compreensão das experiências dos/as entrevistados/as, bem como para a investigação de fenômenos sociais complexos e multifacetados. Elas apontam que a entrevista narrativa pode ser conduzida de forma presencial ou virtual, oferecendo diferentes vantagens e desafios em cada modalidade. Ainda sobre a importância do trabalho investigativo com narrativas, Guilherme do Val Toledo Prado e Rosaura Soligo afirmam:

Narrar [...] pressupõe o outro. Ser contada ou ser lida: é esse o destino de toda história. [...] as histórias que lemos e ouvimos nos remetem sempre às nossas próprias histórias e às nossas experiências pessoais [...] que relacionamos de alguma

forma às histórias que ouvimos e lemos com a nossa própria vida; que as histórias dialogam umas com as outras, se inter-relacionam. [...] que o ato de contar uma história faz com que ela seja preservada do esquecimento, criando-se a possibilidade de ser contada novamente e de outras maneiras; que os sentidos das histórias só se constroem no olhar do outro, na relação com outras histórias (Do Val e Soligo, 2005, p. 3-4).

Os autores destacam que toda história pressupõe a existência de um outro para ser contada ou lida. Quando as ouvimos ou lemos, elas nos remetem às nossas próprias vivências, que, por sua vez, se relacionam de alguma forma com nossas experiências pessoais. As narrativas dialogam entre si e, ao contá-las, preservam-se do esquecimento e criam possibilidades de serem contadas novamente e de outras formas. Além disso, os sentidos são construídos na relação com outras histórias e no olhar do outro.

Neste artigo, traremos parte dos referenciais teóricos que nos ajudaram a pensar a fase inicial da docência como uma etapa específica da carreira docente, que tem características, demandas e dificuldades próprias, em diálogo com alguns trechos das narrativas das professoras entrevistadas em nossa pesquisa.

Metodologia

Nosso estudo teve foco nas trajetórias de vida de quatro professoras iniciantes, por meio da abordagem qualitativa e biográfico-narrativa, selecionadas de acordo com os seguintes critérios: ser professora egressa do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); ter sido recentemente nomeada em concurso público; autodefinir-se como mulher; atuar em redes municipais de ensino da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH); e possuir, à época das entrevistas, entre três e cinco anos de experiência na docência.

Dessa forma, as participantes foram escolhidas propositalmente, por apresentarem características específicas relevantes à pergunta de pesquisa, como a atuação em redes municipais, o vínculo recente com a profissão e a formação em uma mesma instituição, a UFMG. Esse tipo de seleção, chamado de amostragem intencional, é comum em pesquisas qualitativas, pois busca casos ricos em informação que possibilitem compreender em profundidade o fenômeno estudado, integrando “pequenos números de casos de acordo com sua relevância para a questão de pesquisa em foco”, conforme recomenda Flick (2013, p. 70).

As narrativas se conectam como teias, mostrando a relevância e legitimidade do presente trabalho. Ao explorar essas histórias, a pesquisa pode contribuir para uma compreensão mais ampla dos desafios e oportunidades enfrentados pelas professoras iniciantes em diferentes contextos de

Narrativas sobre o início da carreira docente formação. Sobre essa teia, Huberman (1992, p. 56) constatou que “um objetivo mais realista consistiria em identificar aquilo a que temos chamado "famílias"³ de pessoas que passam por etapas semelhantes, dão as mesmas explicações, definem as suas vivências de uma forma análoga.” Seriam subgrupos de pessoas que seguem trajetórias particulares.

Ao considerar as diferentes "famílias" dentro de um grupo, é possível reconhecer as particularidades e singularidades de cada trajetória e vivência. Assim, seriam identificados diferentes subgrupos, como foi realizado por nós, com base em critérios observáveis, como a etapa de vida em que se encontram, dinâmicas de relacionamento, experiências de vida compartilhadas, entre outros fatores. Cada um desses subgrupos teria suas próprias particularidades e trajetórias, e seriam pensados em suas especificidades.

Desta forma, a pesquisa foi realizada com as quatro professoras, cujos convites foram feitos pelo aplicativo WhatsApp, telefone e pessoalmente. Inicialmente, para encontrarmos as possíveis participantes da pesquisa, criamos um questionário no Google forms, divulgado amplamente em grupos de WhatsApp para pessoas que possivelmente conheçam alguém que se encaixaria no perfil desejado, conforme citado no parágrafo anterior. A partir do preenchimento do questionário e após as manifestações ou indicações, entramos em contato, perguntando sobre o interesse e disponibilidade para participar da pesquisa, considerando informações como: idade, instituição na qual formaram-se, data da conclusão do curso, município no qual leciona e data da posse.

Os nomes fictícios das participantes foram selecionados a partir de dados do IBGE que registra os nomes mais comuns no Brasil por década e estado, desde 1930. A escolha desses nomes considerou a idade e a região de nascimento das participantes, visando preservar sua privacidade e garantir a representatividade cultural no estudo.

Assim, selecionamos as quatro professoras, conforme quadro a seguir.

³ Segundo Huberman (1992), o termo "famílias" refere-se a subgrupos de professores que compartilham padrões semelhantes de desenvolvimento profissional, trajetórias e percepções ao longo da carreira.

Quadro 1 – Perfil formativo e profissional.

Participante	Cidade em que reside	Instituição	Ano de formatura	Município que leciona	Data da posse	Bolsista de iniciação ou extensão?
Camila	Belo Horizonte	UFMG	2019	Santa Luzia	03/09/2020	PIBID EJA e Educação Infantil, Bolsista de Extensão no Proef 1 ⁴
Jéssica	Santa Luzia	UFMG	2018	Contagem e Santa Luzia		Monitora Pronoturno ⁵ . Bolsista OSFE ⁶ e do TEIA ⁷ .
Natália	Belo Horizonte	UFMG	2018	Santa Luzia	20/01/2021	Iniciação Científica na área de Inclusão Escolar e monitora nas disciplinas de Teorias do Currículo, Tecnologias Digitais na Educação e Organização do Ensino Fundamental
Gabriela	Sabará	UFMG	2016	Sabará	05/12/2019	Iniciação Científica no NEPEI ⁸

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras.

Gabriela, Camila, Jéssica e Natália são mulheres com histórias de vida cheias de nuances, cada uma oriunda de um lugar e atuando em redes de ensino distintas. Ainda assim, nossas participantes têm em comum não apenas a formação que se deu em uma mesma instituição – FaE/UFMG, critério utilizado na nossa pesquisa, mas também a condição de professoras iniciantes. Ao explorar essas histórias, a pesquisa pode contribuir para uma compreensão mais ampla dos desafios e oportunidades enfrentados pelas professoras iniciantes em diferentes contextos de formação.

Elaboramos uma única questão gerativa narrativa, com transparência e exatidão, para que as entrevistadas se sentissem estimuladas a discorrer sobre toda a sua experiência, “de modo a produzir, como resposta, uma história do início ao fim, tendo, como uma de suas vantagens, o adiamento das

⁴ Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos 1º Segmento (FaE/UFMG)

⁵ Programa Especial de Bolsas Acadêmicas para Estudantes dos Cursos Noturnos de Graduação (UFMG)

⁶ Observatório Sociológico Família-Escola (FaE/UFMG)

⁷ Territórios, Educação Integral e Cidadania da Faculdade de Educação (FaE/UFMG)

⁸ Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil (FaE/UFMG)

Narrativas sobre o início da carreira docente intervenções do/a pesquisador/a para as etapas finais da entrevista” (Silva e Pádua, 2010, p. 21), a saber:

Eu gostaria que você me contasse sobre as suas experiências formadoras no início da carreira docente, começando por como você foi recebida na escola, os apoios recebidos nesse começo; depois detalhando sobre as dificuldades e, também, as aprendizagens desse momento da carreira e, por fim, relatando como sua trajetória de vida e de formação interfere no seu jeito de ser docente hoje e no futuro (Questão gerativa narrativa elaborada pelas autoras, 2022).

A entrevista narrativa é estruturada em três estágios (Flick, 2004): o primeiro é a “narrativa principal”, que resulta da resposta à questão gerativa, sem intervenção do(a) pesquisador(a); o segundo, “investigações da narrativa”, quando podem ocorrer intervenções para completar os fragmentos ainda não detalhados; e o terceiro, a “fase de equilíbrio”, quando é possível fazer perguntas buscando relatos teóricos sobre o ocorrido, bem como o equilíbrio da história, de modo a sintetizar todas as experiências em um denominador comum que as represente.

Analisamos as narrativas a partir de uma perspectiva hermenêutica, de acordo com Hélio Salles Gentil (2008) e Luiz Eduardo Soares (1994), segundo a qual a interpretação é o resultado de um encontro entre as referências do/a pesquisador/a e dos/as entrevistados/as, buscando compreender o significado das narrativas, elucidando e desvelando o mundo proposto por elas, enunciando um novo discurso sobre elas, mas a partir delas (Gentil, 2008). Para esse autor, "a interpretação é uma atividade crítica, que implica avaliar e comparar diferentes interpretações possíveis, levando em conta critérios de plausibilidade, manipulação e adaptação ao contexto" (p. 24).

O início da carreira como um ciclo da vida profissional

Nesta seção, apresentamos algumas discussões teóricas que contribuíram para nossas reflexões dos processos identificados a partir das narrativas das participantes, envolvendo a fase inicial da docência e diversos aspectos relacionados. Vale ressaltar que estamos nos referindo não apenas a uma fase, mas também a uma construção do ser a partir de experiências, tratando-se, portanto, de um processo subjetivo.

A fase inicial da carreira pode ser considerada entre três e cinco anos, de acordo com Huberman (1995) e Imbernón (1998). Abarca (1999) considera que a fase inicial da carreira de professor é crítica e desafiadora, pois o professor precisa enfrentar novas situações e desafios constantes. Ele deve lidar com uma grande carga de trabalho, adaptar-se a uma nova cultura escolar, aprender a lidar com diferentes tipos de alunos e pais, e desenvolver suas habilidades pedagógicas. Ser um professor iniciante envolve um processo de construção de identidade profissional, influenciado por diversas

variáveis, como a formação inicial, as experiências de ensino, as expectativas pessoais e profissionais, e as influências culturais e sociais.

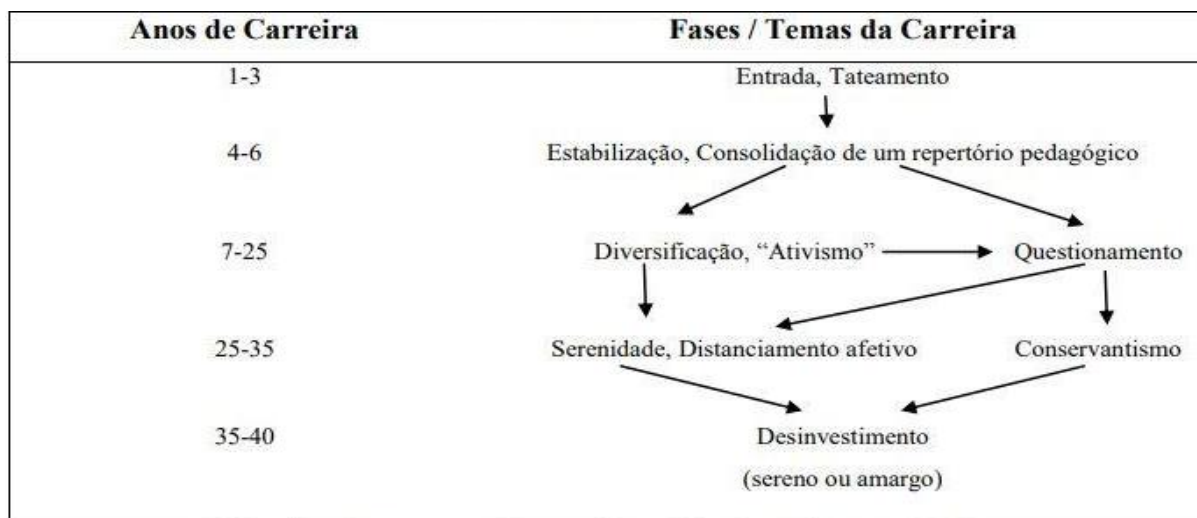
De acordo com Lima e Reali (2002), a iniciação à docência pode ser vista como um processo de socialização profissional, no qual o professor é inserido em uma nova comunidade de prática, aprende a compartilhar conhecimentos e experiências com seus colegas e desenvolve sua própria visão de ensino. Ser professor iniciante também requer o engajamento em um processo contínuo de formação e desenvolvimento profissional, buscando aprimorar suas habilidades e conhecimentos, bem como manter-se atualizado com as novas tendências e tecnologias da área de ensino, com foco no contexto brasileiro, conforme apontado por Papi e Martins (2010).

Nos últimos anos, pesquisadores como Huberman (1992), Gonçalves (2000, 2009), Cavaco (1995) e Chakur (2005) têm se debruçado sobre as trajetórias docentes na perspectiva dos ciclos da carreira. Segundo Huberman (1995), o percurso da carreira docente é marcado por características próprias, que variam em cada etapa e enfatiza que “o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações)” ajuda a compreender como as pessoas são influenciadas e influenciam as instituições (Huberman, 1995, p. 38). Portanto, além de considerar a fase da carreira, devemos também analisar as características das instituições em que trabalham.

Em sua obra, Huberman (1992) explora questões cruciais sobre a carreira docente, questionando se existem estágios ou fases comuns que todos os professores vivenciam, independentemente da época ou do contexto histórico em que trabalham. Ele questiona se os professores passam por etapas semelhantes, enfrentam crises e situações típicas, e se há um padrão recorrente na carreira docente. Além disso, o autor também se interessa pela forma como os professores percebem a si mesmos em diferentes momentos da carreira e como essa autoimagem pode mudar com o tempo, levantando questões relevantes para a formação e o suporte aos professores, ajudando a identificar tanto padrões universais quanto variações individuais ao longo da carreira.

O recorte temporal da nossa pesquisa, como já dito, foram para os três primeiros anos da docência, de acordo com Huberman (1992). O quadro a seguir demonstra a compreensão da organização das fases do ciclo de vida dos professores, conforme apresentado pelo autor. Apesar da sequência apresentada, isso não significa que as fases sejam vividas sempre na mesma ordem, ou que todos os professores devam passar por todas elas.

Figura 1 – Fases da carreira docente.



Fonte: Baseado no livro Vidas de Professores, Huberman (1992)

Huberman (1992) destaca que a fase inicial da carreira docente tende a ser a mais homogênea entre os professores, caracterizada por comportamentos e sentimentos compartilhados quando estes se deparam com a sala de aula pela primeira vez. Segundo o autor, essa etapa é marcada por duas características principais: “sobrevivência” e “descoberta”. A “sobrevivência” refere-se ao esforço dos professores em lidar com os desafios imediatos e a pressão do início da profissão, onde o principal objetivo é garantir que consigam cumprir suas funções básicas e manter um ambiente de aprendizagem funcional. Já a “descoberta” envolve a exploração e a compreensão das dinâmicas da sala de aula, dos alunos e dos próprios métodos de ensino. Nesse período, os professores estão em um processo de adaptação e aprendizagem contínua, buscando encontrar formas eficazes de gerenciar a turma e engajar os alunos, ao mesmo tempo em que começam a moldar suas práticas pedagógicas e sua identidade profissional.

Por sua vez, Tardif (2002) amplia essa visão ao abordar o processo contínuo de socialização na profissão e construção da identidade profissional ao longo da carreira. Segundo Tardif (2002), a aprendizagem da docência não se restringe apenas aos desafios iniciais, mas envolve uma construção gradual da identidade profissional, na qual elementos emocionais, relacionais e simbólicos desempenham um papel crucial.

Chamado de “estágio de sobrevivência” e “descoberta”, termos que possuem significados distintos. A sobrevivência, de acordo com o dicionário Aurélio online, quer dizer: “aquilo que subsiste após um desaparecimento, uma perda: sobrevivência de costumes de épocas passadas.” Já a palavra descoberta significa: “ação de descobrir, de remover o que protegia, ocultava; descobrimento”. É o que podemos depreender da fala de uma das entrevistadas: “Ela falou comigo, se você não fosse boa,

porque na minha escola só tem professora boa, eu não ia deixar você ficar. A diretora não sabia quem que eu era. Ninguém sabia quem que eu era. Tem uma desconfiança acerca de quem eu era, né?”(Camila, 2022)

Esta fala de Camila revela uma dinâmica intrincada de identidade e percepção no ambiente escolar. A diretora, ao afirmar que apenas manteria Camila em sua escola se ela fosse boa, evidencia a existência de critérios de avaliação que, no entanto, não estão explicitados. A afirmação "não sabia quem que eu era" sugere uma possível tensão entre a imagem pública de Camila e sua verdadeira identidade, ou a percepção limitada que a diretora e os outros membros da escola tinham sobre ela.

Essa situação pode refletir questões mais amplas relacionadas à confiança, pertencimento e autoridade dentro das instituições educacionais. O fato de ninguém saber ao certo "quem que eu era" levanta questões sobre como as identidades são construídas e percebidas em contextos escolares, especialmente em relação à autoridade e às expectativas de desempenho. Isso também pode apontar para um processo de invisibilização e desvalorização de certas identidades que não se encaixam nas expectativas normativas do ambiente escolar.

Sobre isso, Pérez Gómez (2001) destaca questões críticas enfrentadas por professores no início de sua carreira, como o isolamento profissional e a falta de autonomia, que podem contribuir para a ansiedade e até para problemas de saúde. Esses fatores ressaltam a necessidade urgente de uma análise mais aprofundada da fase inicial da carreira docente.

Faria (2009) complementa esta visão ao enfatizar que a identidade docente se constrói de forma contínua e prática. Ele sugere que o processo de formação do professor é dinâmico e inacabado, exigindo uma reflexão constante sobre a prática e a experiência. Essa perspectiva reforça a relevância da fase inicial da carreira docente, oferecendo formação contínua e suporte para enfrentar os desafios iniciais.

Portanto, a integração das análises de Pérez Gómez (2001) e Faria (2009) revela a necessidade de políticas educacionais e programas de formação que não apenas abordem o desenvolvimento inicial dos professores, mas também promovam um ambiente colaborativo e de suporte que possa mitigar os desafios e o estresse associados ao início da carreira docente. A falta desse suporte nos ajuda a compreender os questionamentos de uma das entrevistadas na pesquisa:

Muitas vezes, para resolver os nossos problemas, a gente que tem que encontrar as nossas soluções e todas as vezes você é a única responsável por aquele problema que surge a não ser que seja algo muito grave, que aí outra pessoa vem intervir. Tem um aluno com dificuldade de aprendizagem? Quem que vai resolver é você, porque você

Narrativas sobre o início da carreira docente
não tem apoio externo, não tem outra pessoa que possa te ajudar nisso (Jéssica, 2022).

A narrativa de Jéssica revela a carga significativa de responsabilização que recai sobre os educadores no enfrentamento dos desafios cotidianos, especialmente no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem dos alunos. A expressão "a gente que tem que encontrar as nossas soluções" sublinha a percepção de que os professores estão frequentemente na busca por soluções, muitas vezes sem o suporte institucional necessário. Isso reflete uma realidade em que o apoio externo, seja em forma de recursos ou formação continuada é escasso.

Embora o docente iniciante seja portador de saberes e conhecimentos advindos da própria experiência ou do processo de formação, esses conhecimentos muitas vezes não são considerados. Tardif (2002) anuncia a complexidade do conhecimento profissional docente, destacando saberes heterogêneos e plurais, que partem de diversificadas fontes, classificando-os em cinco tipos: “o saber cultural, o saber profissional, o saber disciplinar, o saber curricular e o saber experiencial” (Tardif, 2002, p. 7).

Nóvoa (2011) aborda uma problemática central na formação docente: a desconexão entre a teoria acadêmica e a prática cotidiana na sala de aula. Ao destacar essa falta de diálogo, o autor evidencia a dificuldade que muitos professores enfrentam ao tentar aplicar conhecimentos teóricos em situações concretas, o que muitas vezes resulta em uma sensação de despreparo para lidar com os desafios reais do ensino. O autor defende a valorização das culturas docentes, sugerindo a construção de políticas que respeitem e reconheçam o conhecimento e as experiências dos professores, promovendo uma formação que não apenas transmita conteúdo, mas que também capacite os educadores a refletir sobre sua prática e a agir de maneira autônoma e crítica.

Nessa direção, comentando sobre o o Programa Residência Pedagógica, Sabino dos Santos; dos Santos Felício (2023) ressaltam a importância de uma formação de profissionais que prepare os futuros docentes para as mudanças do mundo contemporâneo e para uma prática autônoma em sala de aula, de modo a garantir uma educação de qualidade para todos.

Também Felipe; da Costa Silva Bahia (2020) apontam a importância das experiências de estágios que proporcionem aos docentes em formação a vivência do trabalho educativo nas escolas, o envolvimento com as professoras da Educação Básica e a atividade de pesquisa que articule teoria e prática e capazes de produzir intervenções criativas e contextualizadas.

Em suas reflexões cotidianas sobre a docência, Jéssica presume “que a faculdade está bem distante da prática”. Ela nos conta que não pretende invalidar os conhecimentos que adquiriu, em sua formação inicial ao afirmar que a relação entre teoria e prática estão distantes, ao contrário, nas

palavras dela, os conhecimentos adquiridos ajudam a “[...]compreender muito[...]” a realidade no chão da escola.

A docente iniciante geralmente ingressa em uma escola com uma cultura já estabelecida, que molda suas atividades e comportamentos, limitando suas possibilidades de escolha e criação. Pérez Gómez (2001, p.17) observa que essa cultura escolar "potencia tanto quanto limita, abre ao mesmo tempo em que restringe o horizonte de imaginação e prática".

Outra entrevistada, Gabriela, expressa o impacto emocional e a sensação de vulnerabilidade enfrentada no início de sua carreira docente: "Nossa, eu fiquei assustadíssima que eu cheguei e falei, gente, agora o que que eu faço? Foi assustador no início. Ninguém falando nada assim, e eu tive que enviar planejamento de inglês, como é que eu ia fazer? Enfim, isso foi difícil."

Esse relato de Gabriela, uma das participantes da pesquisa, ilustra de forma clara as dificuldades encontradas por professores iniciantes, que precisam rapidamente se adaptar a um cenário completamente novo. Nesse momento, eles deixam de ser alunos e assumem o papel de educadores, enfrentando o desafio de ensinar e, simultaneamente, aprender a ensinar. Essa inversão de papéis, que transforma o profissional recém-formado em um agente ativo do processo educativo, evidencia a lacuna existente em políticas públicas no Brasil voltadas para o suporte e desenvolvimento de professores em início de carreira.

A revisão da literatura realizada indicou que as discussões sobre a condição inicial da docência têm crescido na área da educação; no entanto, nossa pesquisa revelou que, em alguns estados, existem políticas que apoiam o professor na fase inicial, ainda em desenvolvimento. Encontramos algumas referências sobre a cidade de Jundiaí (SP), o estado do Espírito Santo, Campo Grande (MS) e a cidade de Sobral (CE). As iniciativas são pulverizadas pelo país. Esses dados mostram a necessidade de as redes de ensino investirem em programas específicos de suporte aos professores em início de carreira, para auxiliá-los nos novos desafios.

Na mesma direção, podemos ressaltar a importância de apoio institucional para os docentes em início de carreira, pois, conforme afirmou Cunha (2010), a inserção profissional dos professores é um desafio institucional das políticas públicas, e não apenas uma responsabilidade individual. A esse respeito, Gariglio (2004) e Leonice Barbosa (2016) ressaltam a necessidade de analisar as práticas de ensino e as culturas docentes a fim de desenvolver políticas de formação que respondam aos desafios específicos enfrentados pelos professores iniciantes.

Outro aspecto a se considerar é a importância de uma formação docente que leve em consideração tanto os desafios iniciais quanto as particularidades do contexto escolar. A esse respeito,

Sueli Cardoso (2017) e Martins, Souza e Moraes (2017) destacam a necessidade de apoio e socialização para os professores iniciantes e os trabalhos de Nóvoa (1992) que demarcam o papel dessa etapa da carreira na construção da identidade profissional ao longo do tempo. Lamego e Santos (2019) e Rocha (2019) acrescentam a ideia de que a formação política dos professores constitui outro elemento-chave para entender a evolução das práticas pedagógicas e a constituição das identidades profissionais das docentes principiantes.

A formação continuada é igualmente relevante, pois permite que os professores enfrentem os desafios emergentes e busquem uma atualização constante. Assim, a socialização e a formação contínua se revelam essenciais para a construção de trajetórias profissionais que não apenas atendam às exigências do ambiente escolar, mas também promovam uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional dos docentes.

Essas abordagens, ao dialogarem entre si, permitem uma compreensão mais ampla e integrada dos processos de inserção na carreira docente, ressaltando que a formação e o suporte oferecidos aos novos professores devem ser contextualizados e sensíveis às realidades culturais e institucionais em que estão inseridos. Dessa forma, destacamos que, para haver um suporte eficaz aos professores iniciantes, é necessário que os pesquisadores considerem as particularidades de cada contexto educacional. Isso garantirá que as intervenções e políticas sejam adequadas às necessidades reais dos profissionais em início de carreira, promovendo um desenvolvimento profissional mais robusto e alinhado às exigências do ambiente escolar.

Veremos agora, como se deram os primeiros passos das professoras principiantes em direção à sala de aula, um percurso que se iniciou na formação inicial.

Os Passos em Direção à Sala de Aula: Formação Inicial

Diversas perspectivas têm sido debatidas sobre o sentido e objetivo da formação de professores. Márcia Ângela da S. Aguiar (2010, p. 1) destaca que essas abordagens variam desde uma ênfase na competência profissional até uma valorização da formação cultural, científica e política. Enquanto algumas abordagens concentram-se na competência profissional, preparando o futuro docente para as demandas específicas do mercado de trabalho, outras defendem uma formação mais abrangente, que inclui a aquisição de habilidades técnicas, mas também a construção de um conhecimento mais profundo sobre o contexto cultural e político da educação. Assim, a formação de professores é vista não apenas como um processo de capacitação técnica, mas como um meio de desenvolvimento integral que considera o papel social e cultural do educador.

Sobre a formação inicial realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), Jéssica narra a sensação do momento de chegada na faculdade. Segundo ela, foi diferente de tudo que havia vivido. Jéssica nos conta que sempre imaginava como seria, mas ao se deparar com a realidade percebeu que foi muito além de suas expectativas “[...] foi um lugar que eu aprendi muito.”

O fato de Jéssica afirmar que a faculdade foi "um lugar que eu aprendi muito" ressalta o papel fundamental da instituição de ensino superior como um espaço de aprendizado que vai além do conteúdo curricular. A FaE/UFMG, nesse contexto, torna-se um espaço de descobertas, desafios e crescimento, proporcionando uma formação integral que prepara os futuros professores não apenas para os aspectos técnicos da profissão, mas também para uma compreensão crítica e reflexiva do seu papel na sociedade.

De acordo com Aguiar (2010), no verbete “Formação Inicial”, persiste no Brasil um debate sobre o nível mais adequado para a formação inicial de professores, se médio ou superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/1996) estabelece princípios, objetivos e metas para a educação no país, além de definir as responsabilidades do poder público e da sociedade na garantia do direito à educação. Esse debate é crucial, pois reflete as diferentes concepções sobre o papel e a qualificação do professor, influenciando diretamente a qualidade da formação e a eficácia do ensino.

Nesse contexto, Maria Graça Nobrega Bollmann (2010), no verbete "Carreira Docente", destaca que o artigo 62 da LDB enfatiza a necessidade de formação superior para os professores, com foco na prática pedagógica e na aplicação de metodologias que considerem as diversidades socioculturais e os avanços tecnológicos. O artigo também sublinha a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade educacional, reforçando a necessidade de uma formação que seja não apenas inicial, mas também contínua e adaptada às mudanças no campo educacional.

O artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que a formação de professores para a educação infantil e para as quatro primeiras séries do ensino fundamental pode ser realizada em nível médio, na modalidade normal. Esse regulamento foi detalhado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no Parecer CNE/CEB nº 01/1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na Modalidade Normal, em Nível Médio (AGUIAR, 2010). Assim, a legislação permite a formação de professores nessa modalidade, desde que estejam alinhados às diretrizes estabelecidas pelo CNE.

No entanto, conforme o artigo 87, § 4º da LDB, até o final da Década da Educação, apenas professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço serão admitidos. A formação em nível médio na modalidade normal será aceita apenas de forma transitória, com a meta de que, ao final da década da Educação, todos os professores estejam devidamente qualificados em nível superior ou através de treinamentos especializados, visando à melhoria contínua da qualidade educacional.

Os docentes enfrentam uma série de desafios ao longo de suas trajetórias profissionais, frequentemente impulsionados pela demanda constante por especializações e formações adicionais promovidas por um mercado saturado de cursos. Arroyo (2002), Nóvoa (2011) e Santos e Diniz-Pereira (2016) destacam que essa pressão pode gerar sentimentos de angústia, incapacidade e despreparo entre os professores, contribuindo para o adoecimento da categoria e refletindo também nos professores iniciantes, que frequentemente compartilham dessas inseguranças quanto à formação inicial recebida.

Marinho (2014) sugere que, idealmente, um profissional da educação deve possuir conhecimentos adquiridos na formação inicial, mas deve também buscar formação continuada conforme necessário. No entanto, Arroyo (2002) questiona a integração prática dessas formações, especialmente para os professores iniciantes. Muitas vezes, a prática docente é reduzida à mera reprodução de conteúdo e metodologias estabelecidas, conforme a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), sem considerar adequadamente a realidade e as necessidades dos docentes. Portanto, é essencial que tanto a formação inicial quanto a continuada abranjam aspectos cruciais para a melhoria da qualidade educacional e valorizem a prática docente de forma efetiva.

Arroyo (2002) argumenta que os processos de formação docente devem ir além dos conteúdos acadêmicos e incluir aspectos como o saber-fazer, o ofício e a autoimagem dos professores, a fim de oferecer uma formação mais completa e integrada. Nesse sentido, Slegers e Van den Ven (2005) ressaltam a importância da interação humana e das emoções na prática docente, destacando seu impacto significativo tanto no trabalho quanto na identidade dos educadores.

Nóvoa (2011) defende que a construção de redes de trabalho coletivo, sustentadas por práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo, é essencial para enfrentar os desafios da profissão docente. Assim, como enfatiza Candau (2011), a ideia de que o(a) docente nunca estará completamente preparado(a) para a carreira reflete a necessidade contínua de suporte e desenvolvimento profissional, evidenciando a importância de abordagens formativas que considerem a dimensão emocional e colaborativa do trabalho pedagógico.

Em síntese, embora a formação inicial de professores forneça a base teórica necessária, ela não é suficiente para atender todas as demandas e desafios da prática docente. A formação continuada e o acesso a redes de trabalho coletivo são cruciais para que os educadores possam compartilhar experiências e refletir sobre suas práticas. A preparação e o amadurecimento na carreira docente ocorrem por meio da vivência cotidiana, da socialização com outros profissionais e da reflexão constante sobre a prática pedagógica. É o que Gabriela, participante da pesquisa em 2022, expressa:

Porque a gente começa na faculdade. Você vê as teorias, você vê como é que você vai aplicar, vai ter uma didática diferente, como é que você vai ser o processo de ensino-aprendizagem? Como é que funciona? Você só vai ver no real, mesmo, na minha opinião, é quando você está na escola, vivenciando, quando você está junto com os alunos e alunas.

Essa perspectiva revela que, embora as teorias pedagógicas e as metodologias ensinadas na universidade sejam fundamentais para a construção de uma base sólida de conhecimento, é no contato direto com os alunos e no cotidiano escolar que os futuros professores realmente compreendem como essas teorias se aplicam na prática. A vivência em sala de aula permite que os educadores testem, adaptem e ajustem suas abordagens pedagógicas às necessidades e realidades dos estudantes, algo que o ambiente acadêmico, por si só, não pode proporcionar completamente.

Acerca dos principais desafios e aprendizagens dessa fase da carreira, traremos alguns aspectos compartilhados pelas entrevistadas no item abordado a seguir.

Professores Iniciantes: Desafios e Aprendizagens

Foi difícil para mim porque eu sempre trabalhei com criança pequena. Aí, eu chegando lá me soltaram no nono ano. Com os adolescentes gigantes de 16 anos, muito maior que eu, sala cheia de adolescentes para aula de inglês (Gabriela, 2022).

Essa fala de Gabriela ilustra um desafio significativo na carreira docente: a transição entre diferentes faixas etárias e contextos educacionais. Ao expressar que foi "difícil" ser repentinamente colocada para lecionar no nono ano, após ter trabalhado com crianças pequenas, Gabriela revela as complexidades envolvidas na adaptação a novas dinâmicas de sala de aula, especialmente quando se trata de adolescentes em um estágio avançado da educação básica.

Maria Carmen Martinez (2010) explora como o sistema educacional enfrenta dificuldades em acompanhar as mudanças sociais e atender às novas demandas de forma eficiente. Os professores são diretamente afetados por essa situação, lidando com exigências frequentemente contraditórias e uma pressão crescente devido à falta de suporte e recursos adequados. Além disso, a análise de Martinez

(2010) evidencia a necessidade urgente de uma adaptação do sistema educacional às mudanças sociais e tecnológicas, bem como a importância de uma maior conscientização e engajamento da sociedade para melhorar a qualidade da educação.

Camila sentiu-se segura quando foi direcionada a uma turma de Educação Infantil primeiramente. De acordo com ela, toda a sua trajetória, entre pesquisas e estágios, até o momento, tinha se dado na Educação Infantil: “Querendo ou não, eu já tinha uma certa experiência por ter sido monitora, por já estar na área. Elas me olharam com um olhar diferente.” Ela nos conta que ficou muito temerosa em pegar o 1º ano do Ensino Fundamental, pois não tinha nenhum tipo de experiência com alfabetização.

A fase inicial da docência, conforme descrita por Huberman (1992) e outros estudiosos, é um período crucial em que o professor recém-formado começa a aplicar na prática o que aprendeu durante sua formação inicial. Durante essa fase, o educador se depara com a complexidade do ensino e começa a construir sua identidade profissional. No caso de Camila, essa transição foi marcada por uma sensação de segurança ao ser direcionada para uma turma de Educação Infantil, uma área em que já possuía experiência, fruto de sua trajetória acadêmica e profissional anterior, como monitora e pesquisadora.

Essa segurança inicial que Camila sentiu ao trabalhar na Educação Infantil, onde já tinha uma base de conhecimento e prática, contrasta com o temor que ela experimentou ao ser confrontada com a possibilidade de assumir uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. A falta de experiência específica com a alfabetização gerou insegurança, destacando um dos desafios típicos da fase de indução: a necessidade de adaptação a novas realidades educacionais e o desenvolvimento de habilidades que ainda não foram plenamente exploradas durante a formação inicial.

O autor utiliza o conceito de carreira para “estudar o percurso de uma pessoa numa organização [...]” (Huberman, 1992, p. 38), sugerindo que a carreira docente deve ser compreendida como um processo dinâmico. A análise do ciclo de vida profissional dos professores, portanto, deve considerar essas dimensões para entender plenamente o desenvolvimento e os desafios enfrentados pelos docentes em sua trajetória profissional.

Uma análise das experiências de professores iniciantes revela a complexidade e os desafios associados ao início da carreira docente. Vale destacar as perspectivas de Jéssica, uma das participantes de nossa pesquisa, para ilustrar as dificuldades enfrentadas pelos recém-formados. Jessica expressa sua insegurança em relação à equipe de trabalho, destacando a sensação de descrença devido à sua recente formação e descrevendo a docência como uma profissão solitária. Por sua vez,

Camila relata ter sentido falta de confiança por parte do corpo docente em relação à sua capacidade como professora, uma percepção que se desenvolveu gradualmente.

Ambas as narrativas sublinham a complexidade da vida profissional dos professores iniciantes, evidenciando a necessidade de redes de suporte mais eficazes, programas de orientação e um ambiente escolar colaborativo. As experiências relatadas por Jéssica e Camila destacam a importância de abordar as dimensões emocionais e sociais da prática docente para promover uma integração mais bem-sucedida e uma experiência inicial mais positiva para os novos professores.

Considerações finais

Trouxemos aqui questões relacionadas aos processos envolvidos na fase inicial da docência, tanto do ponto de vista da literatura pesquisada, quanto nas narrativas das próprias professoras que estavam vivendo esse processo. Vimos que essa etapa da carreira envolve uma construção subjetiva, atravessada por diversas variáveis, como formação, experiências de ensino, expectativas pessoais e profissionais, e influências culturais e sociais. A fase inicial da carreira de professor é considerada crítica e desafiadora, em que o profissional enfrenta novas situações e desafios constantes, aprende a lidar com diferentes tipos de alunos e pais, e desenvolve suas habilidades pedagógicas. O estudo baseado nas fases entendidas por Huberman (1992) contribuiu para compreender como o percurso da carreira docente é marcado por características próprias, diferentes em cada etapa, e que deve considerar também as características das instituições onde trabalham.

Essa fase inicial da carreira docente, chamada de "estágio de sobrevivência" e "descoberta" por Huberman (1992), constitui uma fase fundamental para a compreensão da profissão docente e para o fornecimento de subsídios para a formação inicial e continuada (Tardif, 2002; Pérez Gómez, 1998 e Nóvoa, 1992). No entanto, os dados nos apontaram que a ausência de uma cultura de colaboração e de autonomia profissional gera ansiedade e adoecimento aos docentes principiantes, como sintetizou Pérez Gómez (1992).

Sobre a formação inicial de professores no Brasil e sua influência na carreira docente, Márcia Ângela da S. Aguiar (2010) aponta diferentes perspectivas que priorizam a competência profissional ou a formação cultural, científica e política. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que todos os professores devem ter formação em nível superior ou por treinamento em serviço até o final da Década da Educação. No entanto, os docentes são pressionados por um mercado de cursos que pode gerar angústia e contribuir para o adoecimento da categoria. É importante que as formações iniciais e continuadas de professores contemplem aspectos relevantes para a melhoria da

Narrativas sobre o início da carreira docente
qualidade da educação e da docência, valorizando-se a formação e o desenvolvimento dos professores.

Fechamos esta conclusão com as contribuições de Zan e Souza (2023), que afirmam que as condições e a organização do trabalho docente podem ser precárias, principalmente em relação aos baixos salários. No entanto, isso não significa que as professoras se deixem levar; ao contrário, muitos professores questionam essas condições e, ao fazê-lo, produzem um duplo movimento de permanência e fuga do magistério, como evidenciado nas narrativas que emergiram da pesquisa de campo.

As quatro participantes demonstraram ter o desejo de se tornar professoras desde a infância e, ao longo de suas histórias, enfrentaram desafios como insegurança, medo, desconfiança e hostilidade por parte dos colegas e da instituição. A narrativa de Gabriela destacou a importância do apoio e do acolhimento. Camila ressaltou a importância da rede de apoio e do acolhimento institucional, que nem sempre existe. Jéssica relatou como se uniu a outras colegas para superar a falta de apoio institucional. Natália mencionou a dificuldade em relação à disciplina das crianças e a importância do apoio de colegas mais experientes. Em comum, todas destacaram a importância do apoio e do acolhimento para a adaptação à escola e para o desempenho na carreira docente.

Referências

ABARCA, José Cornejo . Profesores que se inician em La docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 1, p. 51-100, Abril, 1999.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Formação inicial In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli Duarte.; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, p. 112-129, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000. 251 p.

CANDAU, Vera Magalhães. (Org.). **A didática em questão**. 32. ed. São Paulo: Vozes, 2011.

CARDOSO, Solange. **As vivências do/no trabalho docente na Educação Infantil: ciclo de vida profissional**. 2020. 394 f. Tese (Doutorado em Educação) —Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 155-187.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sa. O desenvolvimento profissional de professores das séries iniciais do ensino fundamental. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 397-407. 2005.

FELIPE, E. S.; DA COSTA SILVA BAHIA, C. Aprendendo a ser professor: as contribuições do programa Residência Pedagógica. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 81–94, 2020. DOI: 10.31639/rbpfp.v13i25.436. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/436>. Acesso em: 22 abr. 2025.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto alegre: Bookman, 2004.

GARIGLIO, José Ângelo. **A cultura docente de professores de Educação Física de uma Escola Profissionalizante: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas**. 291f. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

GENTIL, Hélio Salles. O que é interpretar?: o mundo da ação e o mundo do texto. **Revista Mente, cérebro e Filosofia- o século XX**, São Paulo, v. 11, p. 16-25, 2008.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 2001.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992

LAMEGO, Caio Roberto; SANTOS, Maria Ferreira. Diálogos entre disciplinas escolares: narrativas docentes sobre saberes e práticas interdisciplinares na educação básica. In. **Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação–ANPED**, 39, Universidade Federal Fluminense –UFF/Rio de Janeiro–RJ, 2019. Anais... RJ: ANPED, 2019.

MARTINS, Rosana Maria.; ANUNCIATO, Rosa. Maria. Caminhos de aprendiz de professora: processos identitários em uma comunidade de aprendizagem online. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 34, p. 1-25, jan. 2018.

MARTINEZ, Deolídia. Mal estar docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellata Duarte.; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de Professores**. Porto Alegre, Porto Editora, 1992.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes, MARTINS, Pura Lucia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.03, p.39-56, dez. 2010.

PRADO, Guilherme, SOLIGO, Rosaura. **Porque escrever é fazer história – Revelações, Subversões, Superações**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

SILVA, Santuza Amorim; PÁDUA, Karla Cunha. Explorando narrativas: algumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa. In: CAMPOS, Regina Célia. (Org.). **Pesquisa e Educação e**

formação humana: nos trilhos da história. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1, p. 105-126.

SABINO DOS SANTOS, A. C.; DOS SANTOS FELÍCIO, H. M. . Análise das abordagens metodológicas de teses e dissertações que retratam o Programa Residência Pedagógica. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v. 16, n. 1, p. 197–214, 2023. DOI: 10.18554/rt.v16i1.6780. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/6780>. Acesso em: 22 abr. 2025.

SOARES, Luiz Eduardo. Hermenêutica: Breve introdução. In: **O rigor da indisciplina:** ensaios de Antropologia Interpretativa. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Inês A. de Castro; PÁDUA, Karla Cunha. Virtualidades e alcances da entrevista narrativa. In: **Congresso Internacional Sobre Pesquisa (auto)biográfica**, 2., 2006, Salvador. Anais [...]. Salvador: UNEB, 2006. 1 CD-ROM.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 24/02/2025
Aprovado em: 29/04/2025