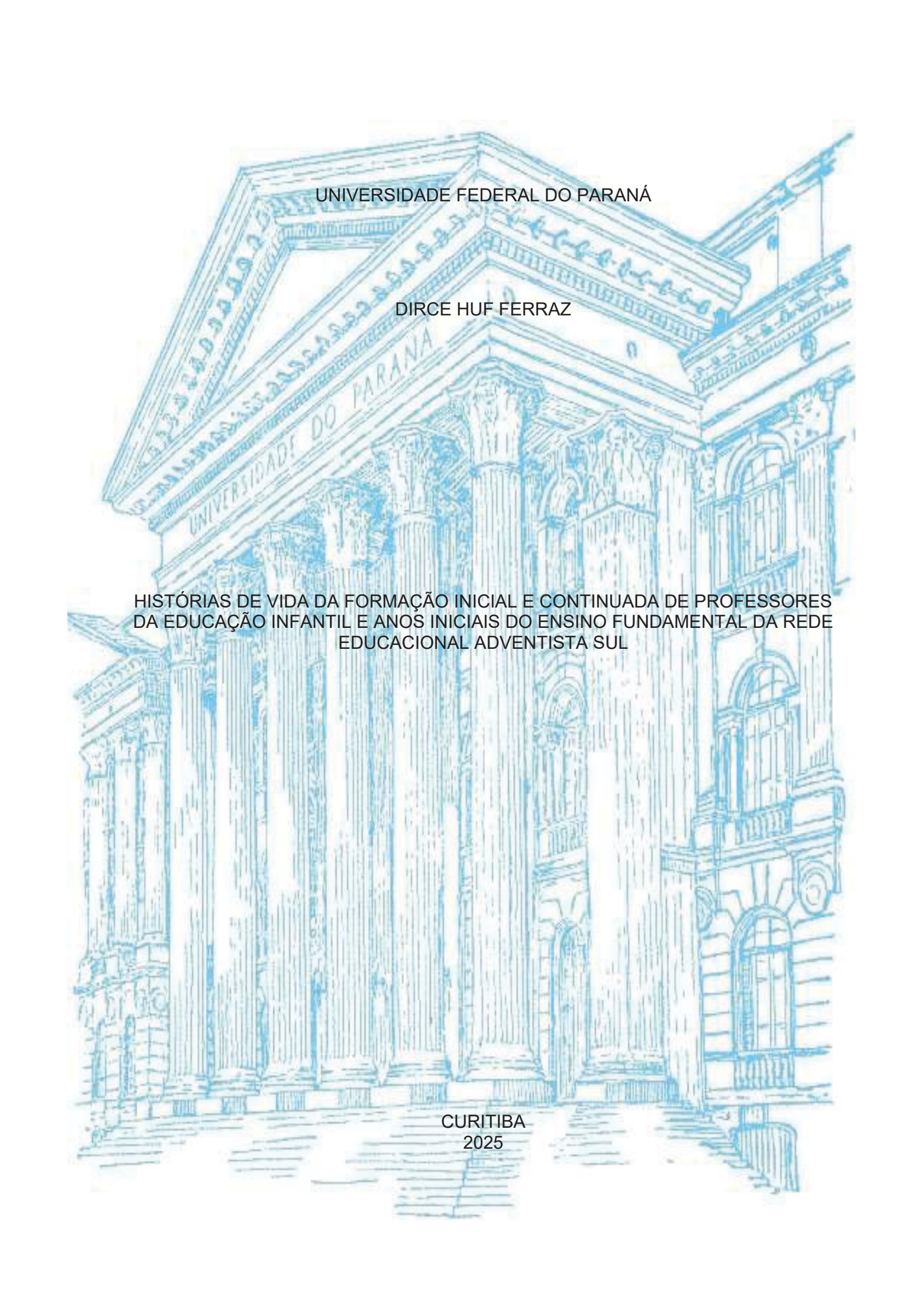


A detailed blue line drawing of the main facade of the University of Paraná building. The drawing shows a grand neoclassical structure with a prominent portico supported by tall, fluted columns. The pediment above the columns is inscribed with 'UNIVERSIDADE DO PARANÁ'. To the right of the portico, there are arched windows and a balcony. The foreground shows a set of steps leading up to the entrance.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DIRCE HUF FERRAZ

HISTÓRIAS DE VIDA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE
EDUCACIONAL ADVENTISTA SUL

CURITIBA
2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DIRCE HUF FERRAZ

HISTÓRIAS DE VIDA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE
EDUCACIONAL ADVENTISTA SUL

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Educação, na Linha de Cognição, Aprendizagem e
Desenvolvimento Humano, do Setor de Educação, da
Universidade Federal do Paraná, como requisito para
obtenção do título de doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sonia M. C. Haracemiv

CURITIBA
2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Ferraz, Dirce Huf.

Histórias de vida da formação inicial e continuada de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental da Rede Educacional Adventista Sul / Dirce Huf Ferraz – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Sonia M. C. Haracemiv

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Professores – Formação. 3. Professores de educação infantil – Formação. 4. Professores de ensino fundamental – Formação.
I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **DIRCE HUF FERRAZ**, intitulada: **HISTÓRIAS DE VIDA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE EDUCACIONAL ADVENTISTA SUL**, sob orientação da Profa. Dra. SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 30 de Junho de 2025.

Assinatura Eletrônica

09/07/2025 18:15:23.0

SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

09/07/2025 18:55:50.0

ETTIÈNE CORDEIRO GUÉRIOS
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

11/08/2025 14:36:26.0

RENATO GROSS
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

09/07/2025 21:07:36.0

IVO JOSE BOTH
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

Assinatura Eletrônica

14/07/2025 20:36:28.0

RICARDO ANTUNES DE SÁ
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

09/07/2025 16:26:47.0

VANESSA RAQUEL DE ALMEIDA MEIRA
Avaliador Externo (CENTRO UNIVERSITARIO ADVENTISTA)

PROFISSÃO DOCENTE

Que a crença em nosso trabalho seja uma fiel companheira;
Que ela nos acompanhe e que vá na dianteira.
Que a alegria docente esteja sempre presente ao longo da vida inteira.

Que a crença na educação seja o nosso acalanto;
Que não nos falte a empatia que permaneça o encanto.
Que a luz da perseverança acenda em nós a esperança, e se espalhe por todo canto.

Que espalhem os saberes sem esquecer da bondade,
E que incluir as pessoas é o que importa de verdade;
E que a maior lição se ensina com paixão, com justiça e equidade.

Que haja afeto e ternura em cada lição ensinada;
Que a esperança perdure, e que seja renovada.
Que a fé em cada estudante seja sempre uma constante ao longo da caminhada.

Que acolham as diferenças com muita humanidade,
Sabendo que a beleza mora na pluralidade.
Contra qualquer preconceito se afirme o respeito em prol da diversidade.

É uma profissão de fé o trabalho do professor,
Que prepara o plantio com a fé de um agricultor,
Lançando as suas sementes com teimosia insistente, tal qual um semeador.

É a mais bela profissão que alguém pode seguir,
Pois semeia no presente o futuro que há de vir;
E desde logo professa a sua esperança confessa lá nos tempos do PORVIR.

José Gilson Lopes, 2024.

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo

Célio Egídio Ferraz

Fiel amigo e companheiro carinhoso que dá sentido ao meu viver.

Às minhas filhas, responsáveis pelo meu maior título

Carla Betânia

Fonte de ternura e companheirismo

Celia Caroline

Fonte de ternura e alegria

Aos netos

Sofia Lara, Pedro Henrique e Ana Vitória

Minhas fortalezas e fragilidades

RECONHECIMENTO ESPECIAL

À minha mestra

Profa. Dra. Sonia Maria Chaves Haracemiv

Pela dedicação, competência, presteza e amizade, sempre constantes na orientação deste trabalho.

Aos dedicados alunos do

Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Adventista do

Paraná (FAP) – turma egressa de 2019

Pela oportunidade dessa experiência ímpar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois em todos os momentos posso ter a certeza de Sua benção.

À Instituição Adventista Sul Brasileira de Educação (lasbe), entidade mantenedora, por me oportunizar tão nobre tarefa.

Ao Pr. Rubens Paulo Silva, pelo apoio e oportunidade oferecidos, que possibilitaram a realização deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Renato Gross, por ter sido o meu primeiro diretor na lasbe.

Ao Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá, pela oportunidade de ingresso na docência no Ensino Superior.

Aos Profs. Drs. Ettiène Cordeiro Guérios, Ricardo Antunes de Sá, Renato Gross, Vanessa Meira e Ivo, pelo apoio acadêmico e por fazerem parte da banca.

À Faculdade Adventista do Paraná, pelo incentivo a sempre buscar novos conhecimentos.

Aos colegas Vanessa, Rosa Maria, Alexandre, Evandro, Thiago, Marta, Evelyn, Carla Betânia, Diego Alexandre, Joseane e Noemi, pelo convívio amigo e enriquecimento profissional.

Aos meus irmãos Harley, Sinclair e Gládis, pelo incentivo e apoio; e à Dulce Dirclair, pelo carinho e acolhimento durante minhas idas a Curitiba.

Aos genros Fernando e Daniel, pelo carinho e dedicação a nossa família.

Aos meus pais Athaliba e Irma Huf (*in memoriam*), pelo exemplo de vida e a certeza de que sempre fui lembrada nas suas orações.

RESUMO

Tendo como responsabilidade e legalidade as Instituições de Ensino Superior quanto à formação do docente voltada à Educação Básica, essa tese partiu do problema: qual a relação entre as trajetórias acadêmica e profissional na formação docente? O objetivo foi: correlacionar as trajetórias de vida acadêmica e profissional do docente nos processos de formação inicial e continuada da primeira turma do Curso de Pedagogia da Faculdade Adventista do Paraná – Maringá. Para tanto, buscou-se, nas histórias de vida de professores egressos de 2019, identificar a contribuição do processo formativo inicial acadêmico para atuação em diferentes funções educativas, em escolas da própria Rede Educacional Adventista. Com base nas pesquisas sobre histórias de vida de professores, formação acadêmica e formação continuada e considerando os ideários epistemológicos que sustentam os temas histórias de vida e formação de professores, a presente investigação adotará como referenciais teóricos centrais os estudos de Paulo Freire, que afirma que o docente é sempre discente, pois quem ensina aprende. António Nóvoa, Maurice Tardif, Clermont Gaultier, Francisco Imbernón, Ellen White e Marie-Christine Josso apresentam estudos colocando a importância da história comparada da formação inicial e continuada no que diz respeito ao processo de profissionalização da profissão docente, que deve abranger toda a escolaridade do professor, que começa na formação universitária inicial, valida-se na carreira profissional e segue pela vida toda. A pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo exploratório-descritiva, e de abordagem narrativa. Os instrumentos de coleta de dados foram constituídos de um questionário com três campos investigativos, para o qual se utilizou o Google-Forms, e um roteiro para escrita do memorial, com objetivo de identificar na história de vida dos participantes a formação acadêmica e profissional, todos enviados e respondidos de forma *on-line*. Participaram da pesquisa 20 professores egressos da Faculdade Adventista do Paraná, da 1ª turma do Curso de Pedagogia. O *locus* da pesquisa foi a Rede Educacional Adventista do Sul do Brasil, cuja direção é exercida pela Instituição Adventista Sul Brasileira de Educação – lasbe –, com sede na cidade de Curitiba-PR. A lasbe constitui uma rede de ensino privada confessional que coordena e supervisiona as unidades escolares dos três estados da Região Sul – Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Os dados coletados foram analisados à luz do método de Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Os resultados evidenciam a urgência de reconfigurar o currículo formativo do Curso de Pedagogia, de forma a proporcionar aos licenciandos a articulação entre saberes teóricos e práticos. Tal articulação possibilita a construção de estratégias e metodologias de intervenção, cooperação e reflexão acerca da prática educativa, preparando-os para assumir, com competência, a complexidade do exercício docente, respaldados por conhecimentos científicos, culturais, contextuais e pessoais.

Palavras-chave: história de vida de professor; formação acadêmica inicial na docência; formação continuada na escola; profissionalização.

ABSTRACT

Considering the responsibility and legality of Higher Education Institutions regarding teacher training focused on Basic Education, this thesis started from the problem: What is the relationship between academic and professional trajectories in teacher training? The objective was: To correlate the academic and professional life trajectories of teachers in the initial and continuing education processes of the first class of the Pedagogy Course at the Adventist College of Paraná - Maringá. To this end, it sought to identify in the life stories of teachers, graduates of 2019, in their voices the contribution in the initial-academic training process for acting in different educational functions, in schools of the Adventist Educational Network itself. Based on research on teachers' life stories, academic training and continuing education, and considering the epistemological ideals that support the themes of life stories and teacher training, this research will adopt as central theoretical references the studies of Paulo Freire, who states that the teacher is always a learner, because those who teach learn. António Nóvoa, Maurice Tardif, Clermont Gualtier, Francisco Imbernón, Ellen White and Marie-Christine Josso present studies highlighting the importance of the comparative history of initial and continuing education, with regard to the process of professionalization of the teaching profession, which should encompass the entire schooling of the teacher, from initial university training, validating itself in the professional career and continuing throughout life. This is a qualitative, exploratory-descriptive research with a narrative approach. The data collection instruments consisted of a questionnaire with three investigative fields, through Google Forms, and a guide for writing the memorial, with the objective of identifying the participants' academic and professional background in their life stories. All of these were sent and answered *on-line*. Twenty teachers who graduated from the Adventist College of Paraná, from the first class of the Pedagogy Course, participated in the research. The research locus was the Adventist Educational Network in Southern Brazil, which is directed by the Southern Brazilian Adventist Education Institution – lasbe, headquartered in the city of Curitiba-PR. lasbe is a private, confessional education network that coordinates and supervises the school units distributed in the three states of the southern region – Paraná, Santa Catarina and Rio Grande do Sul. The data collected were analyzed using Bardin's Content Analysis method (2011). The results highlight the urgency of reconfiguring the Pedagogy Course's training curriculum, in order to provide undergraduate students with the ability to articulate theoretical and practical knowledge. This articulation enables the construction of strategies and methodologies for intervention, cooperation and reflection on educational practice, preparing them to competently assume the complexity of teaching, supported by scientific, cultural, contextual and personal knowledge.

Keywords: teacher's life history; initial academic training in teaching; continuing education at school; professionalization.

RESUMEN

Considerando la responsabilidad y la legalidad de las instituciones de educación superior en la formación docente de educación básica, esta tesis se basó en el problema: ¿Cuál es la relación entre las trayectorias académicas y profesionales en la formación docente? El objetivo fue correlacionar las trayectorias académicas y profesionales de los docentes en los procesos de formación inicial y continua de la primera promoción del Curso de Pedagogía del Colegio Adventista de Paraná - Maringá. Para ello, se buscó identificar, en las historias de vida de los docentes egresados de 2019, su contribución al proceso de formación inicial y académica para el desempeño de diferentes funciones educativas en las escuelas de la Red Educativa Adventista. Con base en investigaciones sobre historias de vida de docentes, formación académica y educación continua, y considerando los ideales epistemológicos que sustentan las temáticas de historias de vida y formación docente, esta investigación adoptará como referencias teóricas centrales los estudios de Paulo Freire, quien afirma que el docente es siempre un aprendiz, pues quien enseña aprende. António Nóvoa, Maurice Tardif, Clermont Gualtier, Francisco Imbernón, Ellen White y Marie-Christine Josso presentan estudios que resaltan la importancia de la historia comparada de la educación inicial y continua, con respecto al proceso de profesionalización de la profesión docente, que debe abarcar toda la formación del docente, desde la formación universitaria inicial, validándose en la carrera profesional y continuando a lo largo de la vida. Se trata de una investigación cualitativa, exploratorio-descriptiva, con un enfoque narrativo. Los instrumentos de recolección de datos consistieron en un cuestionario con tres campos de investigación, a través de Formularios de Google, y una guía para la redacción del memorial, con el objetivo de identificar la trayectoria académica y profesional de los participantes en sus historias de vida. Todos estos fueron enviados y respondidos en línea. Veinte profesores egresados del Colegio Adventista de Paraná, de la primera clase del Curso de Pedagogía, participaron en la investigación. El locus de investigación fue la Red Educativa Adventista del Sur de Brasil, dirigida por la Institución Educativa Adventista del Sur de Brasil – lasbe, con sede en la ciudad de Curitiba-PR. lasbe es una red educativa privada y confesional que coordina y supervisa las unidades escolares distribuidas en los tres estados de la región sur: Paraná, Santa Catarina y Rio Grande do Sul. Los datos recopilados se analizaron utilizando el método de Análisis de Contenido de Bardin (2011).

Los resultados destacan la urgencia de reconfigurar el currículo de formación del Curso de Pedagogía para dotar a los estudiantes de pregrado de la capacidad de articular conocimientos teóricos y prácticos. Esta articulación permite la construcción de estrategias y metodologías para la intervención, la cooperación y la reflexión sobre la práctica educativa, preparándolos para asumir con competencia la complejidad de la docencia, con el apoyo del conocimiento científico, cultural, contextual y personal.

Palabras clave: historia de vida docente; formación académica inicial docente; formación continua en la escuela; profesionalización.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadros, Figuras e Tabelas	
QUADRO 1 – Formação de Professores e Prática Docente	50
QUADRO 2 – Produções Encontradas nas Bases	56
QUADRO 3 – Identificação das Produções Seleccionadas	55
QUADRO 4 – Produções nas Bases e Temas Abordados	58
QUADRO 5 – Rede Educacional Adventista – Região Sul	82
QUADRO 6 – Objetivos, ICD, Procedimentos de Coleta e Análise de Dados	84
QUADRO 7 – Trajetória Escolar: da Educação Básica ao Ensino Superior	118
QUADRO 8 – Saberes Necessários na Constituição do Profissional da Educação	130
QUADRO 9 – Desafios e Superação no Início da Docência	144
FIGURA 1 – As Tessituras na História de Vida do Professor	75
FIGURA 2 – Etapas da Análise de Conteúdo	89
FIGURA 3 – Fachada do Colégio Internacional de Curitiba (1º Endereço) e Diretor	103
FIGURA 4 – Fachada do Colégio Internacional de Curitiba (2º Endereço)	104
FIGURA 5 – Fachada do Colégio Internacional de Curitiba (3º Endereço)	104
FIGURA 6 – Fachada do Colégio Curitiba Adventista Bom Retiro (Endereço Atual)	105
FIGURA 7 – Réplica da Fachada do Colégio Internacional de Curitiba	105
FIGURA 8 – Entrada do <i>Campus</i> da FAP	109
FIGURA 9 – Prédio da FAP	109
TABELA 1 – Identidade Pessoal	97
TABELA 2 – Local Atual de Trabalho	100
TABELA 3 – Desempenho Acadêmico	112

LISTA DE SIGLAS

AC	- Associação Catarinense
ACSR	- Associação Central Sul-Rio-Grandense
ANC	- Associação Norte-Catarinense
ANP	- Associação Norte-Paranaense
ANSR	- Associação Norte Sul-Rio-Grandense
AOP	- Associação Oeste-Paranaense
ASP	- Associação Sul-Paranaense
ASR	- Associação Sul-Rio-Grandense
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	- Base Nacional Curricular
Capes	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa
CIBEC	- Centro de Informação e Biblioteca em Educação
EAD	- Ensino a Distância
ENADE	- Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FAP	- Faculdade Adventista do Paraná
IASBE	- Instituição Adventista Sul-Brasileira de Educação
ICD	- Instrumento de Coleta de Dados
INEP	- Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
PROEJA	- Programa de Educação de Jovens e Adultos
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INÍCIO DA CAMINHADA.....	15
1.1 JUSTIFICATIVAS EM DIFERENTES DIMENSÕES.....	18
1.1.1 A história de vida da professora-pesquisadora e a profissionalização docente.....	20
1.1.2 O impacto social da pesquisa: formação inicial e profissão docente.....	23
1.1.3 Perspectiva acadêmica no programa de pós-graduação	25
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA.....	27
1.3 OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS.....	28
1.3.1 Objetivo geral.....	28
1.3.2 Objetivos específicos.....	28
2 A CAMINHO DE SUBSÍDIOS TEÓRICOS.....	29
2.1 DIVERSOS OLHARES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE.....	31
2.1.1 Vida de professor – António Nóvoa.....	31
2.1.2 Discência na docência: autonomia pedagógica - Paulo Freire.....	36
2.1.3 Saberes docentes e formação profissional - Maurice Tardif.....	38
2.1.4 Explicitar o implícito na formação docente - Clermont Gauthier.....	40
2.1.5 Formação docente, profissional e profissionalidade – Francisco Imbernón... ..	42
2.1.6 Educação integral – Ellen Gould Harmon White.....	45
2.1.7 A transformação de si na formação – Marie-Christine Josso	47
2.2 REVISÃO DE ESCOPO DO CONHECIMENTO PRODUZIDO.....	51
2.2.1 História de vida e formação inicial.....	58
2.2.2 História de vida e formação continuada.....	61
2.2.3 História de vida, formação inicial e continuada.....	64
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	70
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	71
3.2 LÓCI E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	81
3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	84
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	88
4 ANALISANDO AS VOZES DAS TRAJETÓRIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	91

4.1 IDENTIDADE DOCENTE: PESSOAL E PROFISSIONAL	94
4.2 TRAJETÓRIA DE VIDA ESCOLAR: DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA.....	116
4.3 EXPERIÊNCIAS E SABERES NECESSÁRIOS NA CONSTITUIÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO.....	128
4.4 APRENDIZAGENS DOCENTES NA PRÁTICA ESCOLAR: DESAFIOS E SUPERAÇÕES.....	142
5 CONSIDERANDO AS TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO.....	154
REFERÊNCIAS	161
APÊNDICE 1- QUESTIONÁRIO <i>ON-LINE</i> (GOOGLE FORMS).....	169
APÊNDICE 2- ROTEIRO DA ESCRITA DO MEMORIAL DE VIDA.....	171

1 INÍCIO DA CAMINHADA

Escola é ...
 o lugar que se faz amigos.
 Não se trata só de prédios, salas, quadros,
 Programas, horários, conceitos...
 Escola é sobretudo, gente.
 Gente que trabalha, que estuda
 Que alegre, se conhece, se estima.
 O Diretor é gente,
 O coordenador é gente,
 O professor é gente,
 O aluno é gente,
 Cada funcionário é gente.
 E a escola será cada vez melhor
 Na medida em que cada um se comporte
 Como colega, amigo, irmão.
 Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”.
 Nada de conviver com as pessoas e depois,
 Descobrir que não tem amizade a ninguém.
 Nada de ser como tijolo que forma a parede,
 Indiferente, frio, só.
 Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
 É também criar laços de amizade,
 É criar ambiente de camaradagem,
 É conviver, é se “amarrar nela”!
 Ora é lógico... Numa escola assim vai ser fácil!
 Estudar, trabalhar, crescer,
 Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
 É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.
(Paulo Freire, 2010)

Na prosa poética “A Escola”, o grande educador descreve em versos e rimas o local ideal para “começar a melhorar o mundo”. A escola é composta de gente que trabalha, que estuda, que se alegra. É feita de alunos e professores que se laçam e entrelaçam na amizade e em atitudes colaborativas.

Essa escola sonhada e cantada em versos por Freire é formada por bons professores, que são curiosos, pesquisadores e incentivadores. Bons professores são facilitadores, cheios de alegria; fazem com que alunos e alunas se sintam cada vez mais insatisfeitos, desejem mais, busquem mais, nasçam e renasçam na exuberância da felicidade dentro da sala aula. É o que se espera de professores e professoras no *front* de uma das tarefas mais árduas, gratificantes e condenadas à esperança, que é a educação.

As políticas educativas formam um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, são uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações.

A educação passou por profundas modificações no decorrer da história. Ela evoluiu para se adaptar às necessidades de cada época. Atualmente, a educação deve estar relacionada ao contexto pessoal e social de cada aluno, visando a suas necessidades pessoais, sociais, profissionais e às características do estilo de aprendizagem de cada um.

Ainda hoje, apesar de muito questionado, prevalece na educação o modelo tradicional de ensino baseado na memorização ou na distribuição de pacotes fechados de informações chamadas de “conhecimentos”. Paulo Freire já dizia que “a educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B (1982, p. 30). Por isso, torna-se importante o percurso profissional dos professores, algumas vezes marcado por algumas características comuns e outras, pela diversidade de tarefas assumidas no exercício da profissão.

O Relatório Delors (1999, p. 89-90), ao propor os quatro pilares do conhecimento – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos – como eixos norteadores da educação para o século 21, já apontava a importância de uma política multicultural de educação. A educação tem por missão, afirma o relatório, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar conhecimento da semelhança e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta.

Fica explícito no relatório o reconhecimento de que a prática educativa tem enfatizado o aprender a conhecer e, em menor grau, o saber-fazer. É importante o equilíbrio entre os quatro pilares. A articulação da cultura geral aos conhecimentos específicos, a estimulação da curiosidade, o acesso aos instrumentos e referências das ciências conduzem ao “aprender a aprender”. No aprender a fazer, o documento constata que a reestruturação produtiva modificou as exigências em relação aos trabalhadores, substituindo a qualificação profissional pela competência pessoal. Essa percepção exige uma nova processualidade na educação, que consiste no estabelecimento do diálogo

entre professor e professor e entre professor e aluno, do qual emergem interfaces, proximidades e distâncias.

O processo de aprendizagem do conhecimento nunca se encontrará acabado. O educador pode se considerar bem-sucedido se conseguir transmitir aos educandos o impulso e as bases para a continuidade do aprender ao longo da vida.

Aprender a conhecer e aprender a fazer são indissociáveis, porém a segunda aprendizagem está estreitamente ligada à formação profissional, principalmente quando se trata de um curso de formação que exigirá do professor o ensinar o estudante a colocar em prática os seus conhecimentos, adaptando-os aos futuros educandos. O preparo do professor para uma nova educação implica viver o novo na sua formação. Segundo D'Ambrozio (2003, p. 74), praticar a inovação é o primeiro passo para que o professor pratique a inovação na sua sala de aula.

Considerando como ponto de partida que as mudanças produzidas pela tecnologia e pelo mundo do trabalho impõem a necessidade da educação continuada, Sung (2000, p. 14) afirma que:

A educação se transformou na tarefa social emancipatória mais significativa [...] para crescermos na atividade de inovar formas e maneiras de educar, devemos juntar as competências sociais requeridas pelas atividades profissionais mais variadas e as novas atividades que inventarmos com a sensibilidade social necessária para a construção de um mundo no qual caibam todos. Vamos estar refletindo juntos sobre o sonho de unir formação de profissionais competentes com a sensibilidade ética de seres solidários. [...] seres humanos que entendam que a felicidade dos outros faz parte de sua própria felicidade.

Desde a segunda metade do século passado, Freire (2000) já lançava as bases do que os documentos oficiais da política educacional brasileira apresentam como vanguarda no destaque às novas competências para ensinar. Seu pensamento está enraizado na categoria do “ser”, enfatizando o homem como um ser de relações. Essa relação dialógica do homem com o mundo envolve compromisso, superando a postura de mera inserção física no mundo. Para ele,

[...] a educação tem sentido porque homens e mulheres aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque homens e mulheres se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, homens e mulheres, precisam, estar sendo. Se

mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação (Freire, 2000, p. 40).

A “relação dialógica” é o grande elo que amarra o processo educativo. Caso contrário, desfaz-se o encadeamento lógico do ensino. A essência do processo educativo persiste no ato educativo que se dá a partir de dois únicos sujeitos: professor e aluno. O valor do processo ensino-aprendizagem está em introduzir aos alunos o significado da cultura e da ciência através das mediações cognitivas e interacionais, o que supõe uma relação docente.

O relatório “Reimaginar nossos futuros juntos” (Unesco, 2022, p. 8) conclui que

A educação é a base para a renovação e a transformação de nossas sociedades. Ela mobiliza o conhecimento para nos ajudar a navegar em um mundo transformador e incerto. O poder da educação está em sua capacidade de nos conectar ao mundo e aos outros, de nos mover para além dos espaços que já habitamos e nos expor a novas possibilidades. Ajuda a nos unir em torno de esforços coletivos; proporciona a ciência, o conhecimento e a inovação de que precisamos para enfrentar desafios comuns. A educação fomenta a compreensão e constrói capacidades que podem ajudar a assegurar que nossos futuros sejam mais socialmente inclusivos, economicamente justos e ambientalmente sustentáveis.

1.1 JUSTIFICATIVAS EM DIFERENTES DIMENSÕES

É importante pensar naquele que intermedia o saber, na figura do professor, na essência da palavra por ele pronunciada – palavra que comunica, que atua, que educa. A palavra, quer escrita, quer oral, tem, segundo Sacristán (1999, p.125), o poder de iluminar o interlocutor, mas este deve colocar em jogo sua própria luz como interlocutor que evoca as ideias mais significativas “para enriquecer-se com o seu sentido”. Apela-se para que o interlocutor, como adverte o autor, tenha disponibilidade e possibilidade para participar do encontro, pois, do contrário, escuta, mas não ouve o recado principal da palavra; lê ou ouve, mas não dialoga; estabelece relações, mas não educa. Freire (1997, p. 154) assinala que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica que se confirma com inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”.

Em cada história de vida de professores, é possível encontrar uma maneira única de gerir e organizar as energias interiores e exteriores, muitas vezes vividas por “vias labirínticas, sem rupturas ao passado, mas como novas aberturas que encadeiam as dimensões temporais” (Nóvoa, 2013, p. 137).

A vida de professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e as autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores tem invadido a literatura pedagógica nos últimos anos. O “professor é uma pessoa”, como afirmado por Ada Abraham no título de sua obra, lançada em 1984. Portanto, ser professor é uma parte integrante e importante da pessoa e jamais pode ser dela dissociada.

Em meio ao paradigma do processo e/ou produto, por muito tempo a profissão docente se reduziu a um conjunto de competências e capacidades que evidenciavam apenas a dimensão técnica do ato pedagógico. Em determinados períodos da história, professores foram ignorados, esmagados e até expropriados de sua própria existência, como se não tivessem vida própria.

As ações pedagógicas são influenciadas pelas características pessoais e pelo percurso de vida de cada professor, sendo, portanto, impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso é mais adequado se falar em processo identitário, realçando e mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (Nóvoa, A., 2013, p. 16).

A presente pesquisa está pautada nas histórias de vida dos professores, iniciada a partir da formação acadêmica, já nos anos iniciais do período de escolarização, até seu processo identitário na atual prática docente.

O desenvolvimento desse projeto torna-se viável pois a pesquisadora atua como coordenadora no Curso de Licenciatura em Pedagogia numa instituição privada e confessional no norte do Paraná e está em constante contato com os egressos no curso. A mantenedora da instituição onde atua desenvolve um projeto de acompanhamento dos alunos concluintes dos cursos de Ensino Superior, acompanhando-os e dando o suporte necessário nos primeiros anos da carreira profissional.

É impossível que as situações vividas e/ou vivenciadas pelo profissional da educação antes mesmo de escolher essa carreira não influenciem no seu futuro modo de ensinar. As horas vividas como aluno o faz assimilar, interiorizar e construir saberes e conhecimentos que serão reproduzidos quando atuar como professor.

Os fatos vivenciados e narrados pelos professores em início de carreira e pelos mais experientes permite analisar o modo como eles constroem sua vida profissional.

Mas, antes de ouvir as histórias de formação docente, narradas por outros, é válido que a pesquisadora narre a sua própria história até chegar aqui. Assim, na próxima subseção será apresentada a justificativa pessoal a partir de sua história de vida, que será contada pelo viés das experiências que nela despertaram o sonho de um dia se tornar professora. E, como toda menina que sonha, a história começa assim...

1.1.1 A história de vida da professora-pesquisadora e a profissionalização docente

A flor com que a menina sonha
Está no sonho ou na fronha?
A lua com que a menina sonha
É o linho do sonho
Ou a lua de fronha?
(Cecília Meireles, 2016)

Quando eu crescer...

Todas as crianças sonham, principalmente com “quando eu crescer serei...”. Comigo não foi diferente. O meu sonho de ser professora começou bem antes de ter idade para entrar na escola. Nasci em Pelotas, no Rio Grande do Sul. Quando eu tinha menos de 2 anos, meus pais se mudaram para Cachoeira do Sul, e foi lá que nasceu o sonho de ser professora. Meus pais eram professores. Minha mãe, alfabetizadora, em determinado momento, viu-se na necessidade de me levar junto para a sala de aula. Deveria sentar bem atrás, sem incomodar e nem conversar com os alunos, caso contrário, sairia da sala para aguardar o término da aula no pátio, o que eu não queria. Por esse motivo, sempre ficava muito calada, apenas ouvindo e observando.

Achava a escola um lugar fascinante. Sentia orgulho de meu caderno e estojo. Minhas primeiras experiências na escola foram construídas de forma positiva, mas eu

ainda não era aluna, apenas acalentava o sonho de ser professora, sem pensar na longa trajetória até a formação docente.

Em muitos momentos, não conseguia entender por que algumas crianças no início da aula choravam. Para mim, era inconcebível não gostar da escola e mais ainda por ser minha mãe a professora.

Minha irmã, um ano mais nova do que eu, me acompanhava nesse sonho, pois, quando não estava na sala de aula com minha mãe, em casa brincava de ser professora. É claro, eu sempre era a professora, e ela, a aluna. Quando não queria brincar comigo, eu buscava as bonecas para serem alunas, mas não gostava muito, pois elas não interagiam comigo.

Cresci. E que felicidade poder entrar na sala de aula como aluna de verdade. Cada professo faziam renascer ou dar continuidade ao sonho de ser professora. Todos me inspiraram, a grande maioria a ser como eles, e, com outros poucos, aprendi como não agir com meus futuros alunos. Portanto, também me fizeram crescer.

Quando estava no 2º ano da Escola Normal, tive uma experiência que muito me impactou. A professora de Didática precisou de licença por um problema de saúde. Então sugeriu à direção da escola onde ela lecionava Língua Portuguesa para o 1º ano do Ginásio, que eu a substituísse por uma semana. Fiquei feliz, porém extremamente preocupada. Estudei muito, preparei as aulas exatamente como a professora havia orientado. No primeiro dia de aula, quando entrei na sala, uma menininha começou a chorar e, soluçando, falou: “Quero voltar para o 4º ano! Não aguento mais! Cada dia é uma professora nova. O ano passado é que era legal, a gente tinha só uma professora, e ela abraçava todos nós.”

Aquela experiência, depois de tanto tempo, continua impactando minha carreira profissional. Hoje tenho vontade de encontrar a menininha, dar-lhe um abraço e agradecer o bem que me fez. Ela, sem saber, faz parte da minha história de vida. Foi possível entender o aluno toda vez que se depara com um novo professor, e são muitos em toda a carreira estudantil. Acho que, até ali, eu não havia me dado conta dessa insegurança, pois cresci num ambiente escolar.

Quando iniciei minha carreira profissional, aos 18 anos de idade, recorria constantemente à minha mãe, pois tinha sido a minha primeira professora. Com que

alegria e, talvez até realização, ela me orientava e incentivava. Concomitantemente, cursava Pedagogia.

No quarto ano de docência, chamou minha atenção um aluno que nunca trazia as atividades solicitadas como tarefa de casa. Era um menino muito educado, sempre atento às aulas, trocava muitos olhares comigo, porém nunca realizava as chamadas “tarefas”. Recorri à minha mãe solicitando auxílio sobre como proceder, e ela prontamente respondeu que deveria fazer contato com a família e agendar uma visita domiciliar. Levei um susto. Minha timidez não me deixaria realizar tal visita. Ela respondeu que iria comigo e conduziria toda a entrevista. Eu apenas deveria observar.

Aqui vai um esclarecimento: minha mãe conhecia a mãe do menino, pois estava ligada a um serviço social que atendia essa família.

Após agendar a visita, dirigimo-nos à casa do meu aluno. Como foi impactante! Lembro-me muito bem do ambiente. Tudo estava muito limpo e organizado, porém moravam em apenas dois cômodos o pai, a mãe e quatro crianças. Era uma sala conjugada com cozinha que a noite se transformava em quarto dos mais velhos, que dormiam no chão. O Celso, meu aluno, era o segundo filho; a irmã mais velha já estava no Ginásio; e os dois irmãos mais novos ainda não estavam na escola. Na conversa com a mãe, entendi toda a rotina da casa e o porquê de aquele menino não realizar as atividades solicitadas. Seus irmãos menores lhe atrapalhavam, rasgavam e riscavam seus cadernos, estragavam seus lápis e canetas. Nesse caso, a solução encontrada pelo Celso era nem abrir a mochila (ou melhor, a sacolinha) em casa para ter o material escolar sempre em perfeito estado.

No dia seguinte, combinei com ele e enviei um comunicado à mãe sugerindo a possibilidade de o Celso ficar sempre após a aula na escola para realizar as tarefas, pois, ao término da aula, minha rotina era deixar tudo preparado para o dia seguinte. Nesse caso, ele ficaria em minha companhia. Deu certo. Nunca mais ele ficou sem realizar as tarefas e tornou-se um dos melhores alunos. Anos mais tarde, num evento, uma pessoa desconhecida me procurou apresentando-se como a irmã do Celso. Que alegria senti ao saber que ele administrava uma pequena empresa e ela tornara-se professora através de minha atitude acolhedora com o seu irmão.

O tempo foi passando, e meu sonho de ser professora agora se transformava numa história de vida que, de forma consciente ou muitas vezes também inconsciente, impactaria outras trajetórias em formação inicial e continuada. Os desafios profissionais começaram a surgir, como: orientação educacional, coordenação pedagógica, direção de escola, coordenação de Magistério e, sempre na mesma rede escolar, onde atuo até hoje.

Quando achava que meus desafios ou dificuldades já estavam superados, surgiu talvez o maior deles: atuar na direção de um Centro Associado da UFPR, numa das primeiras turmas do Curso de Licenciatura em Pedagogia em EAD. Então, busquei me preparar, e foi nesse momento que tive o privilégio de conhecer a Profa. Dra. Sonia Maria Chaves Haracemiv, no ano de 2000, a quem sou muito grata. Foi minha orientadora no mestrado e agora também no doutorado. No início da carreira profissional, recorria à minha mãe; hoje, tenho minha orientadora como inspiração, ajudando-me a construir minha “história de vida de professora”!

1.1.2 O impacto social da pesquisa: formação inicial e profissão do docente

Educação não é só ciência.
É arte e práxis, ação-reflexão,
conscientização e projeto.
(Freire, 2016)

E o sonho de menina continua. Agora, entre tantos desafios, talvez o maior deles seja realmente a ação-reflexão, a conscientização. É o momento quando se para e se pergunta: quais são os novos projetos? Quanto mais se caminha no tempo, mais ele evolui e acelera, e surge sempre a questão de fundo – o projeto novo não está no antigo? Como erigir o novo sem conhecê-lo, mas sabendo do velho que já existe?

O projeto futuro se constrói a partir do projeto passado. Para se construir o caminho novo, há de se conhecer o caminho antigo. Isso é conscientização. Retroceder é uma das estratégias para avançar. A visão histórica poderá aclarar o caminho do presente e do futuro, contribuindo para a identificação das dificuldades, direções, soluções e respostas para indagações e inquietações atuais. Por essa perspectiva, os

sujeitos partícipes do processo educativo que conseguem iluminar o caminho através da visão retrospectiva poderão ultrapassar a complexidade da educação.

No caminho percorrido pela pesquisadora como coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia, durante a caminhada junto a professores e alunos, foi possível encontrar, dentro dos limites do próprio caminhar, as ilimitadas possibilidades de modificar o velho e construir novos caminhos a partir da caminhada de cada caminheiro.

É sabido que o déficit de professores em todas as etapas da Educação Básica é grande e preocupante. Muito se tem falado que o Brasil pode enfrentar, num futuro recente, um apagão de docentes, ou seja, há o risco iminente da falta de professores em todas as etapas da Educação Básica. Entre os motivos, estão: desinteresse dos jovens pela docência, envelhecimento do corpo docente e abandono da profissão devido às condições de trabalho. São sujeitos que não conseguem perceber a educação como arte! Desistiram de caminhar.

De acordo com dados do Inep (2022), o crescimento de ingressantes nos cursos de licenciatura, de 2010 a 2020, foi bem inferior ao crescimento dos demais cursos. Em 10 anos, os cursos de licenciatura cresceram 53,8%, porém nos demais cursos o crescimento chegou a 76%.¹

Outro aspecto de grande importância está relacionado à faixa etária desses docentes, pois o número de professores jovens, com menos de 29 anos de idade, caiu pela metade entre 2009 e 2020. Em contrapartida, o número de professores com 50 anos ou mais cresceu 106%. É um grupo que está na iminência da aposentadoria. Surge a pergunta: quem irá substituí-los?

Segundo o resultado do Enade 2021, divulgado pelo Inep em setembro de 2022, 35% dos alunos escolheram licenciatura por vocação, enquanto 21% por considerar uma profissão importante. Além disso, 58% já possuem experiência na área, e 63% pretendem atuar na docência após a conclusão do curso. Aproximadamente 5% não pretendem seguir a carreira após terminarem a graduação.²

1 Fonte: Inep. Elaborado por Instituto Semesp e MK Estatística.

2 Fonte: *Idem*.

Os dados mostram evidências do desinteresse dos alunos pela formação docente. O baixo crescimento de ingressantes com até 29 anos e o percentual de 58% que afirmaram já ter experiência na docência demonstram que os mais jovens não têm interesse pela carreira e que a maioria dos alunos nesses cursos já trabalha na área. Todos esses fatores indicam a possibilidade da falta de professores, num futuro próximo, em nosso país.

Nesse caso, torna-se indispensável criar condições adequadas de ensino que atraiam novos profissionais docentes e auxiliem na permanência dos professores em exercício. É momento de rever a práxis como ação transformadora (Freire, 2016, 20). Surge a urgência de discutir as condições de acesso e de qualidade dos cursos voltados para as licenciaturas no Ensino Superior, especialmente nas áreas com maior carência de professores. Quanto tempo ainda levaremos para diminuir a distância entre o real ansiado e o existente?

1.1.3 Perspectiva acadêmica no programa de pós-graduação

Sou professor contra o desengano
que me consome e imobiliza.
Sou professor a favor da *boniteza* da
minha própria prática,
boniteza que dela some se não
cuido do saber que devo ensinar.
(Freire, 2011)

Assim como Paulo Freire, sou a favor da “boniteza” da minha própria prática. Como explicitado anteriormente, meu sonho de “era uma vez”, juntamente com minha prática, trouxe-me até aqui. Peço licença para iniciar a justificativa, na dimensão acadêmica, da presente proposta de pesquisa a partir da história de Júlio Emílio Diniz-Pereira, narrada no capítulo intitulado “Sobre a boniteza de ser professor”, do livro *A palavra boniteza na leitura de mundo*, de Paulo Freire (2021).

O livro tem início com a história de Júlio, que, ainda muito pequeno, percebeu a preocupação no rosto de seus pais quando pela primeira vez lhes falou que seria professor da Educação Básica. O sonho da mãe era que o filho fizesse Medicina, e ela então tentou convencê-lo de que, com esse curso, poderia se tornar um professor

universitário. Como sempre foi um aluno com boas notas, para a família era um desperdício ele tornar-se professor. Deveria fazer “algo melhor”.

Após prestar o vestibular, ele não obteve a pontuação necessária para entrar na faculdade de Medicina. Dessa forma, conseguiu convencer seus pais e cursar licenciatura em Ciências Biológicas, sendo aprovado em primeiro lugar. Logo começou a lecionar num Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos (Proeja). Lá aprendeu o que é ser professor, o que é ensinar, o que é uma aula. Foi possível perceber que a docência se dá na coletividade e que os estudantes são sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, chegando, enfim, à *boniteza* de ser professor, conforme afirma Freire (2004, p. 175):

A prática educativa como processo do conhecimento e não como processo da transmissão do conhecimento é coisa linda, porque, quando o educando começa a conhecer o objeto proposto, o educador reconhece o objeto no processo de conhecimento que o educando faz, quer dizer, no fundo é um ciclo do conhecer que inclusive confirma esse conhecimento. Esse processo é de uma indiscutível *boniteza*.

A história continua. Júlio concluiu a licenciatura e foi lecionar em instituições públicas e particulares. No contato com os alunos, confirmou dia a dia a *boniteza* de ser professor. Porém, infelizmente, ele descobriu também algumas feiuras da escola quando seus colegas, na sala dos professores, faziam comentários negativos a respeito da docência e principalmente dos alunos. Para ele, era importante valorizar as potencialidades, e não o “déficit”. Também não podia entender a segregação feita pelos colegas docentes em relação a classe social e econômica dos alunos.

Hoje, Júlio é professor universitário e há 25 anos forma professores que se preocupam com a construção de um mundo melhor, mais justo e mais fraterno, o que é, sem dúvida, outra *boniteza* do magistério. Conforme escreveu Freire (2007, p. 36), “quanto melhor a educação trabalhar os indivíduos, quanto melhor fizer seu coração um coração sadio, amoroso, tanto mais o indivíduo, cheio de *boniteza*, fará o mundo feio virar bonito”.

A leitura dessa história desperta a percepção de que há invisíveis *Júlios* e *Júlias*, que, ao optar pela formação docente, são desestimulados pelos familiares e amigos e,

quando alcançam a formação acadêmica, passam a conhecer a *feiura* da escola através de colegas que não conseguem perceber a *boniteza* do ensinar.

Portanto, a intenção da pesquisa justifica-se pela necessidade da formação do docente como processo que lhe confira conhecimentos, habilidades e atitudes para tornar-se um profissional reflexivo e investigador. É necessário o desenvolvimento das capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social e acadêmica de forma comunitária. O docente deve desempenhar sua função não somente técnica, mas também política e social junto aos seus educandos. São histórias de vida que não podem desistir da *boniteza* do ensinar.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

As mudanças propostas pela legislação da Educação Básica, principalmente através da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL-2018), trouxeram enormes desafios à formação de professores, cujo papel está sendo questionado e redefinido de diversas maneiras. As novas concepções sobre a educação, as revisões e atualizações nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem, o impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem, suas metodologias, técnicas e materiais de apoio têm trazido dimensões importantes para discussões sobre a profissionalização e a formação do professor, sobretudo para o Ensino Fundamental.

É reconhecido que a existência de professores preparados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos poderá sustentar, a médio e longo prazos, a Educação Básica, abrindo caminhos para novas gerações.

De fato, há uma enorme distância entre o perfil do professor que a realidade atual exige e o perfil do professor que a realidade até agora formou. Essa circunstância provoca a necessidade de um maior investimento na formação profissional do docente.

O desafio do professor muda a cada ano. O avanço das novas tecnologias, as novas formas de compreender a educação, a aprendizagem e a sociedade se atualizam,

se desconstroem velozmente e cresce a expectativa da sociedade, da escola e dos alunos e alunas sobre o desempenho dos professores e professoras.

Para António Nóvoa (2017), é preciso colocar foco na formação do professor. Mas qual é o processo percorrido para a formação de um professor? Ou seja, quais caminhos percorre o professor em sua formação? O que é ser professor?

A partir dessas questões, surge o problema desta pesquisa: *qual a relação entre as trajetórias acadêmica e profissional na formação docente?* Essa questão exige que outras questões sejam repensadas. São elas:

- Como se dá a superação entre o ser discente enquanto formação inicial e o ser docente na formação profissional na prática da escola?
- Como se dá a tessitura teórico-prática na academia e no exercício profissional?
- Que desafios e dificuldades precisam ser repensados no processo da aprendizagem de ser professor?
- Como as histórias de vida do pedagogo revelam o desenvolvimento humano e profissional docente?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

Correlacionar as trajetórias de vida acadêmica e profissional do docente nos processos de formação inicial e continuada.

1.3.2 Objetivos específicos

- Conhecer a identidade pessoal e profissional dos participantes da pesquisa.
- Mapear a trajetória de vida acadêmica dos participantes da pesquisa, desde a Educação Básica até a conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia, a partir de suas histórias de vida no relacionamento com os docentes e como discentes.
- Identificar, nos relatos dos participantes da pesquisa, as experiências vividas em diferentes momentos, como discentes e docentes, e os saberes necessários na constituição do profissional da educação.
- Analisar os desafios e as dificuldades vivenciados pelos participantes da pesquisa no processo da aprendizagem de ser professor.

2 A CAMINHO DE SUBSÍDIOS TEÓRICOS

O processo e o caminho trilhado pelo sujeito motivado e decidido a ver e ser transformação na sociedade são cheios de pessoalidade. Não existe um caminho único que torne o sujeito apto a ensinar, não existe uma fábrica única de bons professores. Muitos pensam que escolas, colégios e espaços de educação e aprendizado foram os únicos caminhos por onde aquele professor caminhou até chegar ao momento em que lhe foi confiada uma turma de alunos. Esse é um dos caminhos trilhados e por onde praticamente todos passam, porém, cada educador transita por muitos outros caminhos e trilhas que contribuem com a sua composição profissional. Entender, aceitar e até mesmo fazer as pazes com histórias passadas e vividas são processos de extrema importância para o sucesso da docência. E este ato, de escrita de si memorando caminhos trilhados, “se torna instrumento sociológico que parece poder vir a assegurar esta mediação do ato à estrutura, de uma história individual à história social” (Ferrarotti, 1988, p. 20).

Olhar para o professor como ser integral, composto por retalhos de muitas histórias vividas fora do ambiente escolar, muitos momentos políticos, e composto por muitos sentimentos, dores e alegrias é um grande começo para entender como é a prática docente desse professor. Por outro lado, olhar para professores como sendo eles também um retalho da história da sociedade na qual eles estão inseridos, formando uma grande colcha multicolorida, é uma forma de compreender a educação a partir das “recordações referenciais” rememoradas por educadores.

O trajeto dos professores em unidades de ensino promove a aquisição de alguns saberes e a avaliação e reavaliação das didáticas utilizadas e proporciona contato com diferentes construções de currículo e observação (e experimentação) dos meandros do desenvolvimento intelectual. E a análise e o desenvolvimento dessa historicidade pessoal são características muito importantes da autoformação. São estratégias que possibilitam ao indivíduo tornar-se ator e autor de seu processo de formação através da (re)apropriação, retrospectiva e reflexão sobre o que foi realmente formador e formativo em seu percurso de vida. Paralelamente, em suas vivências e histórias pessoais, professores e professoras recheiam sua bagagem com cultura, constroem um repertório de valores, avaliam condutas e atitudes e assim vão edificando o fundamento, o chão, o

alicerce da sua vida profissional. É dentro do sujeito em construção que nasce o professor.

É de extrema importância que professores e professoras entendam e aceitem sua proto-história como parte do que são. Oliveira (2012, p. 56 e 57) fala da importância que se dava no passado ao ato de contar a própria história: “[...] mesmo que não explícito e nem sempre consciente, era de fornecer às novas gerações um ‘acervo’ de representações sociais que lhes permitissem inscrever-se numa continuidade, numa identidade familiar e social.” Compreender sua história aumenta o sentimento de pertença e, conseqüentemente, o sentimento de responsabilidade na construção da sociedade circundante.

No processo de reapropriação da própria história por meio da rememoração, Oliveira (2012) fala da mudança ocorrida na forma de contar a vida e cita o *curriculum vitae* como uma prática social nesse sentido. A autora diz que o momento de construção e o de exposição do *curriculum vitae* “não deixam de constituir um momento de rememoração, um olhar sobre o curso da existência” (Oliveira, 2012, p. 58), ainda que o objetivo do *curriculum* seja tentar mostrar que o sujeito está fora de um ambiente que é o dele, fora de um ambiente em que ele merecia estar inserido. Portanto o *curriculum* aponta motivos ou justificativas que revelam a importância de o sujeito estar inserido em determinado ambiente. O *curriculum* marca uma transição profissional que exige uma prova de que o sujeito mereça ocupar determinado lugar numa empresa e conseqüentemente na sociedade.

Para Oliveira (2012, p. 58), a história está sempre presente. Ela fala da importância das “histórias individuais, de uma memória coletiva e de uma história coletiva”, e Goodson (2000, p.65) aponta na mesma direção, por já há algum tempo estar convencido de que o estudo de histórias de vida dos professores é muito importante no que diz respeito à análise do currículo e da escolaridade. Ele considera “importante que se compreenda o desenvolvimento do professor e do currículo” e reitera que “necessitamos saber muito mais sobre as prioridades dos professores” e “precisamos saber mais sobre a vida dos professores” (Goodson 2000, p. 66).

É importante compreender as razões dos professores e sua motivação para estar em sala. Em algumas situações, contar sua história, seus sonhos frustrados e realizados

dá ao próprio professor uma nova dimensão de sua atuação. Por muitas vezes, os professores ignoram suas próprias vivências, a essência de sua história pessoal e, assim, não compreendem suas motivações e seus porquês. É necessário entender a força que o verbo “ser” assume na formação do professor (Oliveira, 2012, p. 59). Trabalhar com as narrativas pessoais pode trazer um novo fôlego para professores e professoras, uma forma de ressignificar a prática, um grande benefício também para a escola e especialmente para alunos e alunas. Para Catani (1997, p. 22), a pesquisa autobiográfica pode ser usada como metodologia que opera com narrativas escritas em que constam experiências de investigação e formação. A autora define a autobiografia como “um processo de escrever sua própria história a partir do núcleo da formação que se especifica em eixos ligados a aspectos específicos da experiência intelectual e escolar”.

2.1 DIVERSOS OLHARES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Com base nas pesquisas acadêmicas sobre histórias de vida de professores, formação acadêmica e formação continuada e considerando os ideários epistemológicos que sustentam os temas “histórias de vida” e “formação de professores”, a presente investigação pretende percorrer como referenciais teóricos centrais os estudos de António Nóvoa (2009, 2011, 2014, 2023), Paulo Freire (1968, 1992, 1996, 2016), Maurice Tardif (2002, 2005, 2012, 2014), Clermont Gualtier (2001, 2006, 2009, 2014), Francisco Imbernón (2011, 2016, 2018), Ellen White (2008, 2013, 2021) e Marie-Christine Josso (1991, 2002, 2024, 2006, 2008).

2.1.1 Vida de professor – António Nóvoa

António Manuel Sampaio da Nóvoa, nascido em Valença do Minho, em Portugal, no dia 12 de dezembro de 1954, é reitor honorário da Universidade de Lisboa. Sua tese de doutorado, concluído em 1986, tratou do processo de profissionalização de professores em Portugal. É doutor *honoris causa* pela Universidade do Algarve (2015), pela Universidade de Brasília (2015) e pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2017).

Reconhecido internacionalmente como um grande pensador da educação atual, traz em sua bibliografia aproximadamente 200 títulos, entre artigos em periódicos acadêmicos e livros publicados em Portugal, na Alemanha, na Bélgica, no Brasil, no Canadá, na Colômbia, na Espanha, nos Estados Unidos, na Finlândia, na França, na Grécia, na Inglaterra, nos Países Baixos, na Suécia e na Suíça.

Denice Catani, pesquisadora brasileira que mais desenvolveu trabalhos em parceria com António Nóvoa, assinala o seguinte:

A obra de António Nóvoa possui o atributo de fazer proliferar nossas ideias e questões – e é bem provável que esta seja uma das razões principais que ajudem a compreender a intensidade de sua presença nas reflexões educacionais contemporâneas, especialmente, mas não apenas, em Portugal e no Brasil. Seus escritos incidem sobre vários problemas da pedagogia e investigam territórios diversos no campo educacional: a história da educação e a formação dos professores têm sido objetos de seus trabalhos mais conhecidos em nosso país. As políticas educativas e a educação comparada, no entanto, também compõem como objetos de suas reflexões e análises. Sua presença no campo educacional brasileiro, desde o início dos anos 90, foi decisiva para o fortalecimento do intercâmbio de ideias e para a cooperação acadêmica entre pesquisadores de Portugal e do Brasil (Catani, 2011, p. 30).

Para Nóvoa (2011), há similaridade entre Brasil e Portugal se se considerar uma história comparada da educação no que diz respeito ao processo de profissionalização da profissão docente. O percurso de constituição do professorado tendenciosamente obedeceu aos seguintes momentos: uma primeira etapa, de estruturação da atividade docente como ocupação profissional exclusiva; uma segunda fase, em que se estabeleceu um suporte legal para o exercício da atividade docente e que no mundo luso-brasileiro se traduziu pela licença-docente concedida pelo Estado pombalino; um terceiro momento, com a criação de instituições específicas para a formação de professores; e uma quarta etapa, quando se deu a configuração de associações profissionais de professores (Nóvoa, 1991, p. 17).

O autor considera também que a escolarização tem uma função complexa: tem tanto um papel de atestação de uma ordem quanto de contestação da mesma ordem. Isso significa que a escola reproduz, sim, os valores, as posições e as formas de agir de outras instâncias da sociedade. Não obstante, a escola também cria um caldo cultural que ela espraia para fora de si mesma e que acaba impregnando as demais esferas da vida social. Nesse sentido, pode-se dizer que a escolarização cria cultura, transmite

cultura e pode mesmo chegar a transformar a vida cultural de uma dada sociedade. A escola tem uma tarefa importante na formação e adesão da população a valores e a todo um código normativo. Além disso, a profissão de professor constrói e reelabora permanentemente um conjunto de saberes e um saber fazer (Boto, 2018).

A pesquisa de António Nóvoa (2011) concentra-se na formação de educadores, e, entendendo esse processo como contínuo e sucessivo, é possível compreender que o método (auto)biográfico em diferentes fases e contextos reflete seu processo de aprendizagem e maturação. Esse processo é um instrumento de investigação e, sobretudo, um instrumento de formação.

As pesquisas do referido autor comprovam que, ao construir sua própria narrativa, professores e professoras regulam e sistematizam as atitudes que envolvem o pensar sobre si mesmos e sobre o meio circundante. Assim, o objetivo de autorregular suas aprendizagens é alcançado.

A narrativa de formação dos professores e professoras, dentro de uma investida biográfica, tem como principal objetivo rememorar sua experiência de formação, voltada para um momento da vida durante o qual o indivíduo esteve envolvido num projeto de construção de formação, num período determinado da história da sociedade. Logo, passando por toda a narrativa que rememora todo o processo de sua formação, o sujeito pode reapropriar-se de sua experiência e compreendê-la como parte de uma história maior. Segundo Nóvoa e Finger (2014, p. 122),

[...] é evidente que um adulto tem que construir sua própria formação com base num balanço de vida (perspectiva retrospectiva) e não apenas numa ótica de desenvolvimento futuro. Desse modo, o conceito de reflexividade crítica deve assumir um papel de primeiro plano no domínio da formação de adultos.

Os autores falam da importância da consciência contextualizada na formação docente. Contribuindo grandemente para o entendimento desse conceito, afirmam que:

[...] a nossa formação realiza-se quando, agindo, imaginamos o modo de descrever o que estamos a fazer; ela realiza-se, também, no momento em que, comunicando aos outros o que vivemos e o que fizemos, de repente sentimo-nos capazes de compreender o sentido (um dos sentidos possíveis, ao qual teremos de regressar), construindo um saber. A alternância é um meio da simultaneidade (Nóvoa; Finger, 2014, p. 153).

A agenda da formação docente incorre em um erro central uma vez que, como apontado por Nóvoa (2014), muito se diz sobre o que os professores têm que ter ou fazer, de maneira geral, e pouco ou nada se diz sobre como cada professor pode se encontrar individualmente na profissão.

Cinco fatores são elencados por Nóvoa (2014, p. 8) como responsáveis pelo aumento de tensão nos professores (e podem indicar linhas de investigação futura). São eles:

- Intensificação do trabalho cotidiano nas escolas com os docentes desempenhando cada vez mais funções e missões com tarefas ligadas à gestão das escolas e coordenação de projetos articulados às comunidades locais.
- Avaliação dos docentes com dispositivos de controle na própria instituição ou na progressão da carreira profissional, ou ainda através de uma opinião pública.
- Reforma do sistema educacional, como lançamento de novos programas e currículo, novas modalidades de avaliação ou novas formas de gestão.
- Conflitos de poder e de autoridade com pais e comunidade, que com frequência responsabilizam os docentes pelo fracasso do sistema educativo.
- Formação contínua ou continuada, necessária e importante, mas que provoca um frenesi para cursos e ações com produção de textos ou trabalhos que podem ou não colaborar para a melhoria do ensino.

As convicções dos docentes, seus desejos, expectativas diante da atividade profissional, o repensar sobre as práticas pedagógicas, a formação docente, sua função social, experiências pessoais constituem, também, elementos que contribuem para a construção da identidade profissional. Elementos marcados pelas experiências vividas pelos indivíduos ao longo de sua vida, pelos discursos, pelas instituições e grupos aos quais tiveram acesso participam também da construção dos significados que esses docentes irão conferir às suas experiências em geral e à docência em particular, construindo sua história de vida. Tudo isso forma uma interessante sistematização, que pode ser positiva ou negativa na representação da docência.

A seguir, apresenta-se uma relação de algumas obras de António Nóvoa e um breve comentário sobre elas:

Os professores e a sua formação (1992). Nessa obra, Nóvoa discute a importância da formação docente e defende que o professor deve ser visto como um profissional reflexivo e autônomo. Ele questiona modelos tradicionais de formação e propõe uma abordagem mais centrada na prática e na construção da identidade profissional.

Profissão professor (1995). Esse livro reúne uma série de reflexões sobre o papel do professor na sociedade contemporânea. Nóvoa aborda os desafios da profissão, destacando a importância da valorização social do magistério, da formação contínua e da construção de comunidades profissionais.

Os tempos da educação: ensaios de história e teoria (1998). Essa obra é uma coletânea de ensaios em que Nóvoa reflete sobre os desafios históricos e contemporâneos da educação. Ele aborda temas como a evolução dos sistemas educativos, a profissionalização docente e as mudanças nas políticas educacionais.

O regresso dos professores (2007). Aqui Nóvoa defende que, frente às transformações sociais e educacionais, é fundamental devolver aos professores um papel central no processo educativo. Ele argumenta que políticas públicas devem reconhecer e fortalecer a autonomia e a liderança pedagógica dos docentes.

Para uma formação de professores construída dentro da profissão (2009). Nesse texto, Nóvoa enfatiza que a formação docente deve acontecer a partir da prática, no próprio contexto da escola. Ele critica modelos acadêmicos distantes da realidade e propõe que a formação se desenvolva em redes de colaboração entre profissionais.

Professores: libertar o futuro (2023). É a obra mais recente de Nóvoa, publicada pela editora Diálogos Embalados. O autor esteve no Brasil por ocasião de seu lançamento, realizando eventos no Rio de Janeiro e em São Paulo. Esse livro propõe uma reflexão profunda sobre o papel dos professores na construção dos futuros da educação, enfatizando a necessidade de um novo contrato social que valorize a escola como espaço público e os docentes como protagonistas da transformação educacional. Nóvoa argumenta contra visões que preveem o fim das escolas e a substituição dos professores por tecnologias, como a inteligência artificial. Ele defende que a educação é

um processo humano, coletivo e imprevisível, que requer a presença ativa dos professores para mediar o conhecimento e a cultura.

2.1.2 Discência na docência: autonomia pedagógica – Paulo Freire

Paulo Freire nasceu em Recife, em 19 de setembro de 1921. Era filho de uma família de classe média da capital pernambucana: seu pai era policial, e sua mãe, dona de casa. Além de Paulo, o casal teve mais dois filhos e uma filha. Por ser estudioso, Paulo fez os primeiros estudos em escola pública oficial e foi bolsista do Colégio Oswaldo Cruz, uma instituição bastante progressista para a época, pois tinha turmas mistas de meninos e meninas (quando a maioria dos colégios separava os gêneros), não cobrava o uso de farda e recebia estudantes de todos os credos religiosos, tendo alunos católicos, protestantes, judeus, muçulmanos e espíritas.

Paulo Freire foi um filósofo, educador, pesquisador e escritor – autor de quase 40 livros, além de artigos acadêmicos e jornalísticos. O seu livro *Pedagogia do oprimido* (1968), o torna o terceiro autor mais citado em trabalhos acadêmicos na área de humanidades no mundo, perdendo apenas para o filósofo Thomas Kuhn e para o sociólogo Everett Rogers.³

Freire ganhou mais de 40 prêmios, além de menções honrosas de entidades como a Unesco e títulos de doutorados honoríficos de diversas universidades.⁴ Ele é considerado patrono da educação brasileira desde 2012. No entanto, fazem ecos vozes cada vez mais fortes bradando contra a presença tão forte de Freire em nossa educação.

Não há como negar, Freire promoveu uma visão crítica e uma profunda reflexão sobre as bases da educação brasileira (e mundial). No entanto, foi nos países explorados pela colonização que ele enxergou uma maior força nas estruturas de dominação e de perpetuação do poder. A educação por ele criticada era a educação que perpetuava a lógica da dominação comum no sistema capitalista. Não era uma lógica educacional emancipadora, mas, sim, dominadora.

3 <https://fnpe.com.br/centenariopaulofreire/2020/04/13>.

4 <https://mundoeducacao.uol.com.br/filosofia/paulo-freire.htm>.

Quando Freire (1989, p. 11) fala que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”, ele se refere a um cidadão emancipado. E um cidadão emancipado é aquele que lê, escreve, dialoga, respeita a fala do outro, escuta, posiciona-se e, se necessário, de forma incisiva. Um cidadão emancipado tem empatia, luta pelos direitos, entende as relações de poder e se posiciona.

A obra *Pedagogia do oprimido* (1968) é a mais conhecida de Paulo Freire e referência mundial na área da educação. Nela, ele propõe uma pedagogia voltada para a libertação dos oprimidos baseada no diálogo, na conscientização e na construção coletiva do conhecimento. Na obra, ele defende que a educação deve ser um ato político e libertador.

O livro *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992), foi escrita mais de 20 anos após o livro *Pedagogia do oprimido* e é uma reflexão sobre a repercussão mundial de seu livro mais famoso. Freire dialoga com as críticas e reafirma a importância da esperança e do compromisso ético na prática educativa transformadora.

Na obra *Pedagogia da autonomia* (1996), Freire discorre sobre como os professores devem ensinar os alunos de forma a desenvolver uma ação transformadora. Para isso, explica sobre a ética crítica, a competência científica e a amorosidade autêntica, com base em engajamento político. Para ele, não há docência sem discência. Ambas estão imbricadas, pois quando se ensina se aprende e quando se aprende se ensina. É sua última obra publicada em vida. Freire discute os saberes indispensáveis ao educador, sobre como ensinar exige ética, respeito, amorosidade, responsabilidade e compromisso com a emancipação dos educandos.

O projeto educacional de Paulo Freire sempre foi um projeto libertador. “Daí a necessidade de atuar sobre a realidade social, a fim de transformá-la, ação essa que é interação, comunhão diálogo. Educador e educando, ambos sujeitos criadores, se libertam mutuamente para juntos se tornarem criadores de realidades novas” (Freire, 2016, p, 33). Esse é o percurso do pesquisador da educação, um movimento dialógico e permanente em busca de caminhos e alternativas para a boniteza da práxis docente.

Estima-se que Paulo Freire, entre livros publicados em vida, obras póstumas, coletâneas, entrevistas e livros organizados a partir de suas palestras e escritos, tenha produzidos mais de 25 títulos. Muitas obras também foram organizadas e publicadas postumamente, especialmente por sua esposa, Ana Maria Araújo Freire, conhecida como Nita Freire. Seu pensamento foi disseminado em várias línguas, e suas obras continuam sendo publicadas e reeditadas no mundo inteiro.

2.1.3 Saberes docentes e formação profissional – Maurice Tardif

Maurice Tardif é um filósofo, sociólogo e professor da Universidade Laval, em Quebec, e da Universidade de Montreal, onde leciona sobre a história do pensamento pedagógico. Suas pesquisas são voltadas para a evolução e a situação da profissão docente, além da formação de professores e os conhecimentos de base da docência. Ele participa de muitos debates internacionais sobre as reformas do ensino e da escola.

Segundo Tardif (2014), o objeto do trabalho docente são os seres humanos, que possuem características peculiares e são ao mesmo tempo seres individuais e sociais. A docência é uma profissão de interações humanas, um “saber social”, onde se trabalha com sujeitos que têm diferentes histórias, ritmos, interesses, necessidades e afetividades. Sujeitos individuais e heterogêneos, tornando dessa forma as situações de ensino complexas, únicas, imprevisíveis e incabíveis em generalizações ou esquemas pré-definidos de ação.

A formação do professor abrange toda a escolaridade anterior à universidade, bem antes da universidade, que se transforma na formação universitária inicial, validando-se nos primeiros anos da carreira profissional, e segue pela vida toda. É uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente. São fases de trabalho alternadas com fases de formação contínua.

Essa formação constante e intensa é que norteará o trabalho na sala de aula. Assim, “o planejamento pedagógico se dará em um processo dialético, contínuo e em constante elaboração, considerando o pensamento do aluno e compondo, através da observação e da intervenção, o contexto das ações na sala de aula”, ensina Tardif (2014).

A prática pedagógica docente consiste também em gerenciar relações sociais, envolve tensões, dilemas, negociações e estratégias de interação.

[...] o professor tem que trabalhar com grupos, mas também tem de se dedicar aos indivíduos; deve dar sua matéria, mas de acordo com os alunos, que vão assimilá-la de maneira muito diferente; deve agradar aos alunos, mas sem que isso se transforme em favoritismo; deve motivá-los, sem paparicá-los; deve avaliá-los, sem excluí-los, etc. Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos (Tardif, 2014, p. 132).

A dimensão ética do trabalho docente envolve questões como relações de poder, juízos de valor, escolhas, interesses, direitos e privilégios. No desempenho do trabalho docente, Tardif (2014) afirma que a personalidade do professor é um componente de seu trabalho.

Aquilo que nos parece ser a característica do trabalho investido ou vivido é a integração ou absorção da personalidade do trabalhador no processo de trabalho cotidiano enquanto elemento central que contribui para a realização desse processo. (...) Nesse tipo de atividade, a personalidade do trabalhador, suas emoções, suas afetividades fazem parte integrante do processo de trabalho: a própria pessoa, com suas qualidades, seus defeitos, sua sensibilidade, em suma, tudo o que ela é, torna-se, de certa maneira, um instrumento de trabalho. Nesse sentido ela é um componente tecnológico das profissões de interação. Essa tecnologia emocional é representada por posturas físicas, por maneiras de estar com os alunos. (Tardif, 2014, p. 142).

Em suas pesquisas e em seus escritos, Maurice Tardif demonstra preocupação com a formação profissional docente, mas também com os saberes docentes. É um saber experiencial, interativo, plural e um saber-fazer. Dessa forma, o saber docente mobiliza diversas fontes de diferentes espaços e tempos e é continuamente reconstruído a partir de novos conhecimentos, novas experiências e novas necessidades, ou seja, está sempre aberto e inacabado. É um saber (ou saberes) não somente ligado às experiências profissionais, mas também à história de vida do professor.

Maurice Tardif é conhecido por seus estudos sobre os saberes docentes e a formação de professores, como se pode verificar nas cinco importantes obras escritas por ele, brevemente descritas a seguir:

Em *Saberes docentes e formação profissional* (2002), Tardif analisa os diferentes tipos de saberes mobilizados pelos docentes: saberes da experiência, saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos. O livro discute como esses saberes se constroem, circulam e são usados na prática profissional.

O trabalho docente: elementos para uma teoria da profissão de professor (2002), em coautoria com Clermont Gauthier e outros, é uma obra que aborda a docência como uma profissão complexa, que vai além da simples transmissão de conhecimentos. Os autores discutem como o trabalho do professor é influenciado por fatores institucionais, sociais e culturais, além de defenderem a profissionalização docente.

Ensinar: tarefa impossível? (2005) reflete sobre os desafios contemporâneos da profissão docente. Nessa obra, o autor questiona se é possível ensinar diante de tantos obstáculos sociais, culturais e institucionais. Ele convida os educadores a refletir sobre sua prática, sua missão e seus limites.

Ensinar: uma prática em processo de profissionalização (2012). Nessa obra, Tardif reflete sobre o processo de transformação da docência em uma profissão reconhecida, valorizada e fundamentada em saberes específicos. Ele discute os desafios da formação inicial e continuada, bem como a importância de políticas públicas que fortaleçam a profissão docente.

A sabedoria prática dos professores (2014), em parceria com Clermont Gauthier e outros, é um livro em que se discute o conceito de sabedoria prática, ou seja, aquele conhecimento que o professor desenvolve no exercício da sua profissão. Essa sabedoria não é teórica, mas nasce da experiência, das situações reais da sala de aula e da interação com os alunos.

2.1.4 Explicitar o implícito na formação docente – Clermont Gauthier

Clermont Gauthier é professor titular do Departamento de Estudos sobre o Ensino e a Aprendizagem da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Laval, em Quebec, no Canadá, desde 1989. É titular da cadeira de Pesquisa em Estudos para a Formação de Professores na mesma universidade e membro fundador do Centro de Pesquisa Interuniversitária para a Formação e a Profissão Docente (Crifpe).

Ao longo de sua carreira universitária, publicou, como autor ou em colaboração, mais de 40 livros e mais de uma centena de artigos e capítulos de livros sobre os temas pedagogia – suas origens e fundamentos –, correntes pedagógicas, práticas pedagógicas eficazes e formação de professores.

Entre as suas obras, destaca-se o *Ensino explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados* (2014), em que o autor se dirige a estudantes em formação pedagógica inicial e professores em exercício, oferecendo, de forma bem concisa, os estudos sobre as estratégias eficazes para ensinar, as teorias, os autores e as práticas. A obra estuda os fundamentos do ensino explícito, apresenta as principais estratégias desse método e destaca os vínculos existentes entre as escolas eficazes e as estratégias de ensino praticadas nessas escolas.

Para Gauthier (2014), o ensino explícito visa “tornar explícito o que é implícito”. Parece um pouco óbvio. Nesse caso, o professor deve explicitar seus objetivos de aprendizagem e o que ele quer que seus alunos aprendam desde o início da lição. Isso deve estar muito claro para ambos, especialmente para os alunos, para que eles saibam o que se espera deles.

Tornar explícito o que é implícito também significa entender que os alunos não chegam em sala com a mente vazia. Eles chegam com conhecimentos, alguns precisos e outros errôneos. Em todo novo saber, o professor precisa tomar como base os conhecimentos já ensinados, verificando se os alunos dominam ou não. Tornar explícito também significa utilizar uma tripla estratégia de apoio: a modelagem, a prática guiada e a prática autônoma. O ensino explícito implica, então, treinamento, o que parece negativo, porém o que pensar dos músicos, atletas, artistas? Para desenvolver uma competência, precisam de treinamento constante.

Outra característica do ensino explícito é o apoio dado aos alunos para que avancem na aprendizagem. A modelagem é uma forma de avançar, bem como a prática guiada, estruturando o ensino do mais simples ao mais complexo. Ambas, conduzem o aluno à prática autônoma, o que deveria ser o sonho de todo profissional docente.

Para Gauthier (2014), o profissional da docência deve evitar dois grandes erros: o ofício sem saberes e os saberes sem ofício, pois o ensino é concebido como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório que é utilizado

para responder às exigências das situações concretas de ensino. O livro *Ensinar: as ferramentas do ofício* (2006) aborda o ensino como um ofício que requer domínio de técnicas e saberes específicos. Gauthier explora as competências profissionais necessárias para uma prática eficaz, destacando que ensinar não é apenas uma vocação, mas uma profissão que exige conhecimento especializado.

Outra obra de Gauthier que merece destaque é *A didática e o ensino: uma perspectiva cognitivista* (2001). Nesse trabalho, o autor apresenta a relação entre os princípios da psicologia cognitiva e a didática. Ele mostra como o entendimento dos processos mentais dos alunos pode ajudar o professor a planejar intervenções mais eficazes no processo de ensino-aprendizagem.

A pedagogia e a formação dos professores: pesquisas e práticas (2009) é outra obra do autor, onde reúne reflexões sobre os desafios da formação de professores no século 21, destacando a importância de uma pedagogia fundamentada em práticas comprovadas e na construção de saberes profissionais. Gauthier defende a necessidade de aproximar a formação acadêmica da realidade da sala de aula.

Essas publicações refletem o contínuo compromisso de Gauthier com a melhoria das práticas docentes e a formação de professores fundamentada em evidências científicas.

2.1.5 Formação docente, profissional e profissionalidade – Francisco Imbernón

Francisco Imbernón é licenciado, mestre e doutor em Pedagogia e membro de diversos conselhos editoriais. Publicou numerosos artigos em revistas educativas e livros sobre alternativas pedagógicas e de formação de professores. Recebeu vários prêmios; um deles foi o Prêmio de Renovação Pedagógica. Realizou muitos cursos de formação para professores universitários, assessores e diretores de escolas.

Seus estudos e pesquisas estão voltados para a formação do professor. Para ele, o século 21 “representa um acontecimento mítico para todos os que nasceram na segunda metade do século anterior” (Imbernón, 2011, p. 7), pois rompe com a concepção educacional predominante no século 19, cujas diretrizes não foram rompidas no século 20, ainda que a educação tenha evoluído.

A nova definição da instituição educativa e essa nova forma de educar, conforme Imbernón (2011, p. 12), “[...] requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos”.

Alguns obstáculos, como a falta de debate sobre a formação inicial, a falta de assessores e a formação em contexto individualista, estão presentes na formação dos docentes. Na visão de Imbernón (2011), nos processos de formação, devem-se analisar os obstáculos e elaborar medidas de recuperação e estímulo à qualificação; e deve-se também buscar uma redefinição da profissão, de suas funções e de sua formação.

A profissão docente não pode ser meramente técnica, transmitindo somente conhecimentos acadêmicos, pois exerce influência sobre outros seres humanos. Como comenta Imbernón (2011, p. 30), “ela se moverá então em um delicado equilíbrio entre as tarefas profissionais e a estrutura da participação social”.

A formação continuada nasce com a intenção de adequar os professores aos tempos atuais, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social, para assim adaptá-la às necessidades presentes e futuras. Ela deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real das práxis, permitindo ao docente examinar e reexaminar suas teorias implícitas e explícitas, suas atitudes, estabelecendo-se um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz (Imbernón, 2011, p. 47).

Ao colocar o professor como sujeito de sua própria formação, Imbernón rompe com o conceito de formação continuada tradicional de que a formação continuada de professores é a atualização científica, didática e psicopedagógica que pode ser recebida mediante certificados de estudo ou de participação em cursos. Também rompe com a figura de um especialista que orienta o trabalho do professor a partir de teorias científicas que norteiam o seu fazer didático, através de cursos de capacitação. Nesse caso o professor deixa de ser objeto e passa a ser sujeito de sua formação, realizada nos espaços da escola, sendo que:

A assessoria tem sentido quando, a partir da igualdade e da colaboração, diagnostica obstáculos, fornece ajuda e apoio ou participa com os professores, refletindo sobre sua prática. Isso significa que o professor, que parte de uma realidade determinada, busca soluções que a prática comporta (Imbernón, 2011, p. 99).

O conhecimento do professor não deve ser desvinculado da relação existente entre teoria e prática, nem da função profissional do docente de analista de problemas éticos, sociais e políticos da educação, nem do seu contexto específico.

A seguir estão elencadas cinco obras importantes escritas por Imbernón que evidenciam os conceitos já destacados.

Em *Formação continuada de professores: formação permanente e desenvolvimento profissional* (2010), Imbernón discute a importância da formação continuada como processo essencial para o desenvolvimento profissional docente. Ele defende que a formação deve ser contínua, contextualizada e colaborativa, contribuindo para que os professores enfrentem os desafios constantes da prática educativa.

Na obra *A formação do professor no século XXI: desafios e incertezas* (2011), o autor reflete sobre os novos desafios que os docentes enfrentam no século 21, como as transformações sociais, culturais e tecnológicas. Ele aborda a necessidade de repensar a formação inicial e continuada, de forma que prepare os professores para uma sociedade em constante mudança.

A formação em centros educativos: análise e propostas (2009) é uma obra em que o autor analisa como a formação realizada dentro dos próprios centros escolares pode ser mais eficaz e significativa. Ele defende a ideia de que o desenvolvimento profissional deve ocorrer também no contexto real da escola, através de práticas reflexivas, colaborativas e situadas.

O professor e o desenvolvimento profissional: da formação inicial à formação contínua (2016) evidencia de maneira abrangente todo o ciclo de desenvolvimento profissional docente, desde a formação inicial até a formação ao longo da carreira. Imbernón defende que o professor é um profissional em constante construção e que a prática reflexiva e a pesquisa são fundamentais nesse processo.

Educar e formar para mudar: formação de professores e desenvolvimento profissional (2018), obra mais recente, reforça que a educação deve ser pensada como um instrumento de transformação social. Imbernón discute como a formação dos professores deve estar alinhada com práticas que promovam mudanças significativas, tanto na escola quanto na sociedade.

A formação inicial acadêmica deve ter sua continuidade no “chão da escola”, através da formação continuada no exercício da docência. Um novo conceito de formação traz consigo um conceito de autonomia que deve transcender do âmbito meramente técnico para o âmbito pessoal, profissional e social.

2.1.6 Educação integral – Ellen Gould Harmon White

Ellen Gould Harmon White nasceu em 26 de novembro de 1827, em Gorham, no estado do Maine, Estados Unidos. Filha de Robert e Eunice Harmon, foi criada com forte influência religiosa, dentro da tradição metodista. Na infância, aos nove anos, sofreu um grave acidente — uma pedrada no rosto —, que causou sérios problemas de saúde, afetando sua aparência, sua capacidade física e seu desenvolvimento escolar. Esse episódio resultou na interrupção de seus estudos formais após três anos de escolarização (Knight, 1998).

Apesar das limitações físicas e educacionais, Ellen demonstrou desde jovem grande sensibilidade espiritual, perseverança e interesse sobre diversos temas, sendo a educação um dos pilares centrais de seu ministério. Ela entendia que o verdadeiro propósito da educação ia muito além da transmissão de conhecimentos acadêmicos. Para ela, educar era desenvolver integralmente o ser humano — corpo, mente e espírito —, preparando-o tanto para os desafios da vida presente quanto para a eternidade.

Seus escritos destacam que a educação deve promover o desenvolvimento harmônico das faculdades físicas, mentais, morais e espirituais, formando indivíduos capazes de servir à sociedade de maneira útil, ética e cristã.

Entre os principais princípios que nortearam sua visão educacional, destacam-se:

- Educação integral: a verdadeira educação busca o desenvolvimento equilibrado do ser humano, abrangendo os aspectos físicos, mentais, espirituais e sociais.

- Formação de caráter: o objetivo mais elevado da educação, segundo Ellen White, é a formação de um caráter sólido, baseado em princípios cristãos, preparando os indivíduos para serem úteis nesta vida e na vida eterna.

- Aprendizado prático: ela defendia que a educação deveria incluir atividades práticas, como trabalhos manuais, agricultura e ofícios, além das disciplinas intelectuais, tornando o aprendizado mais significativo e aplicável.

- Contato com a natureza: acreditava que a natureza é uma das melhores salas de aula, onde os alunos podem aprender lições valiosas sobre Deus, a vida e o cuidado com o próximo e o meio ambiente.

- Espiritualidade no centro: em sua concepção, toda verdadeira educação deve ter Deus como centro e fundamento, conduzindo os alunos a uma compreensão mais profunda de seu Criador e de seu propósito na vida.

- Relação afetiva e influência do professor: ela atribuía enorme importância ao papel do professor como exemplo e como guia no desenvolvimento dos alunos, destacando que o amor, a paciência, o cuidado e a coerência são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem (Knight, 1998).

As ideias educacionais de White estão publicadas em mais de 5 mil artigos em periódicos e 40 livros; mas hoje, incluindo compilações de suas 50 mil páginas de manuscritos, mais de 100 títulos estão disponíveis na língua inglesa. Seus livros foram traduzidos para mais de 160 idiomas. Ela é a escritora mais traduzida em toda a história da literatura americana. Seus manuscritos, cartas e documentos estão atualmente sob a guarda do Ellen G. White Estate, uma organização criada para preservar, publicar e promover seus escritos. O acervo está disponível em forma digital e em plataforma, facilitando o acesso ao público.

White reuniu suas ideias educacionais em diversas publicações que até hoje servem de referência para as instituições confessionais, especialmente no âmbito da filosofia educacional adventista. Entre as principais obras estão: *Educação* (1903), considerada sua principal obra no campo educacional, abordando de forma profunda os princípios da educação cristã e do desenvolvimento integral do ser humano; *Conselhos aos pais, professores e estudantes* (1913), coletânea de orientações práticas voltadas para famílias e educadores, destacando a importância da parceria entre lar e escola; *Fundamentos da educação cristã* (1923), obra que reúne trechos e pensamentos sobre educação extraídos de diversos escritos.

O legado de Ellen G. White na educação é notável. Suas ideias contribuíram para a formação de um dos maiores sistemas educacionais confessionais, a Rede Educacional Adventista, atualmente presente em mais de 160 países, com milhares de escolas, faculdades e universidades. Esse sistema continua promovendo uma educação que visa não apenas ao desenvolvimento acadêmico, mas também ao fortalecimento dos valores morais, espirituais e sociais. Sua visão de uma educação integral e transformadora permanece relevante, inspirando educadores e instituições a formar indivíduos preparados para os desafios do mundo contemporâneo, sem perder de vista os princípios cristãos e o preparo para a vida eterna (Knight, 1998).

2.1.7 A transformação de si na formação – Marie-Christine Josso

Nascida em 1945, em Saintes, na região francesa da Nova-Aquitânia, Marie Christine Josso fez grande parte do seu percurso profissional e acadêmico na Suíça, sobretudo em Genève, onde se instalou em 1971. A partir dessa cidade, construiu redes e ligações que a projetaram em muitos lugares do mundo, mas, especialmente, no Canadá (Québec), em Portugal e no Brasil.

Socióloga e antropóloga, professora de doutorado na Universidade de Genebra,. Ela trabalhou com as experiências e histórias de vida, em especial no campo da educação, trazendo uma proposta para formação de jovens e adultos e também para a formação continuada de professores, tendo em vista as dimensões psicossomáticas, sociais e culturais. Seus trabalhos tiveram uma forte influência das teorias voltadas às histórias de vida e à autobiografia. É interessante pensar o lugar da memória e das histórias de vida nessa interface com o campo da educação, dos processos formativos.

No Brasil, é possível estabelecer uma forte relação entre suas pesquisas e a proposta de educação libertadora de Paulo Freire, com quem a pesquisadora dialogava e a quem referenciava diretamente.

Na obra *Histórias de vida e projeto: a construção de si, a construção de sentido* (2002), a autora discute como o ato de narrar e refletir sobre a própria história de vida contribui para a construção da identidade pessoal e profissional. Ela defende que esse

processo auxilia na elaboração de projetos de vida e na construção de sentido para as experiências.

Uma das principais contribuições de Josso é a ênfase na autonomia do sujeito na construção de sua formação. Ela defende que cada indivíduo é capaz de elaborar sua própria narrativa identitária, integrando as diferentes experiências vividas e dando sentido a elas. Essa perspectiva coloca o sujeito como agente ativo na sua formação, rompendo com visões passivas e deterministas.

Josso destaca a importância da experiência pessoal e da interação com o mundo e com os outros na construção da identidade. Ela chama a atenção para a necessidade de reconhecer as múltiplas influências e contextos que moldam a formação de si, sejam eles sociais, culturais ou históricos. Nesse sentido, a formação de si não se limita apenas à educação formal, mas abrange todas as experiências vivenciadas, sejam elas formais ou informais.

Segundo Josso (2004, p.73), esse cair em si ou esse início da “tomada de consciência” é exatamente a transformação de uma vivência em experiência, que “[...] inicia-se quando prestamos atenção no que se passa em nós e/ou na situação na qual estamos implicados, pela nossa simples presença”.

A formação de si defendida por Josso é uma proposta inovadora e relevante para se repensar a maneira como nos constituímos como seres humanos. Em vez de conceber a formação apenas como um processo linear e formal, ela propõe uma visão mais ampla e dinâmica, na qual o sujeito se forma e se transforma ao longo da vida.

Além disso, a proposta de Josso chama a atenção para a importância da reflexão e da autorreflexão na formação de si. Ela ressalta a necessidade da constante atenção às vivências e experiências para compreendê-las e refletir sobre seu significado na trajetória de vida.

Em *Narrativas de vida e formação* (2006), Josso explora o valor pedagógico e formativo das narrativas de vida. O livro aborda como contar e analisar a própria história promovendo aprendizagens significativas, tanto na dimensão pessoal quanto profissional, especialmente na formação de educadores e adultos.

Em suma, a formação de si defendida por Josso propõe uma visão mais ampla e complexa da formação humana, reconhecendo a importância da experiência, da

interação e da autonomia na constituição da identidade. Sua proposta convida a repensar os processos educativos e a reafirmar o papel central do sujeito na construção de sua própria formação.

Seu trabalho mais conhecido é a obra intitulada *Experiência de vida e formação*, publicado pela primeira vez em 1991. Nesse livro, Josso explora o conceito “autobiográfico” na formação de professores, enfatizando a importância das narrativas pessoais e do autoconhecimento na prática educacional. Essa obra é uma referência no estudo das histórias de vida como dispositivo de formação. Josso defende que a reflexão sobre a própria trajetória permite que o sujeito ressignifique suas experiências, construa saberes e atue de forma mais consciente no mundo pessoal e profissional.

As narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto. Um trabalho transformador de si, ligado à narração das histórias de vida e construído a partir delas torna-se indispensável a uma educação continuada digna desse nome. “A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação” (Josso, 2008 p. 7).

Marie-Christine Josso também contribuiu com diversos artigos e participou de conferências sobre a temática das histórias de vida e formação. Seu trabalho influenciou muitos educadores e pesquisadores interessados em compreender a relação entre as experiências pessoais e a trajetória profissional, com livros publicados em diversos países e uma rica bibliografia publicada no Brasil. A prática das histórias de vida permitiu revelar o conceito de experiência de vida como fundamento do processo de formação.

Fazer um paralelo entre autores tão significativos como Maurice Tardif, Francisco Imbernón, Clermont Gauthier, Paulo Freire, Ellen White e Marie-Christine Josso permite uma compreensão rica e ampla de diferentes olhares sobre a formação de professores, o processo educativo e a formação integral.

Na formação continuada, Tardif, Imbernón, Josso e White defendem, cada um a seu modo, que a formação não se esgota na graduação. Ela precisa ser constante, seja por meio da prática (Tardif, 2012), da reflexão coletiva (Imbernón, 2018), das narrativas

de vida (Josso, 2008) ou do crescimento espiritual (White, 2008). Eles concentram-se fortemente na profissão docente, discutindo os saberes, as práticas e os processos de desenvolvimento profissional.

Tardif (2014), Gauthier (2014) e Josso (2008) destacam a importância do saber prático, reconhecendo que os saberes docentes vão além do saber teórico: são saberes construídos na prática, na experiência e no cotidiano da profissão.

Para Freire, Josso e White, a educação não é neutra, ela sempre tem uma intencionalidade. Em sua dimensão ética, ela forma sujeitos críticos (Freire, 2016), reflexivos (Josso, 2008) e íntegros, com valores morais e espirituais (White, 2008). Freire e Josso trazem uma perspectiva mais humanista e transformadora, onde a educação é um espaço de construção de identidade, autonomia e libertação. Porém, White amplia a visão da educação para uma formação integral, que não se limita ao desenvolvimento intelectual, mas abrange o espiritual, moral e social, formando seres preparados tanto para a vida presente quanto para a eternidade.

A seguir está uma análise comparativa entre os autores citados, destacando os pontos de aproximação e de diferença.

QUADRO 1 – Formação de Professores e Prática Docente

AUTOR	FOCO PRINCIPAL	PERSPECTIVA	CONTRIBUIÇÕES
António Nóvoa	Identidade profissional e profissionalização docente	Crítica, reflexiva e colaborativa	Defende que a formação deve priorizar a construção da identidade docente, a colaboração entre professores e a prática reflexiva. Combate a visão técnica e defende a docência como profissão com saberes próprios.
Paulo Freire	Educação libertadora	Crítica, dialógica e emancipadora	A educação deve ser um ato político, libertador e dialógico, em que educador e educando constroem saberes juntos.
Maurice Tardif	Saberes docentes	Sociológica	A docência mobiliza saberes diversos: experiência, prática, cultura e formação. A prática docente é construída no cotidiano e nas interações.
Clermont Gauthier	Ensino eficaz e didático	Científica e técnica	Defende uma pedagogia baseada em evidências, centrada no ensino explícito e no desenvolvimento de competências cognitivas e didáticas.

Francisco Imbernón	Formação continuada e desenvolvimento profissional	Crítica e transformadora	A formação precisa ser contínua, contextualizada, coletiva e voltada à transformação da prática e da realidade.
Ellen G. White	Educação integral e desenvolvimento espiritual	Cristã, espiritual e integral	A educação deve desenvolver de forma harmônica os aspectos físico, mental, moral, social e espiritual. O professor é formador de caráter.
Marie-Christine Josso	Histórias de vida e formação	Humanista, biográfica e reflexiva	O processo formativo se dá na reflexão sobre a própria trajetória. As narrativas constroem sentido e saber.

FONTE: Huf Ferraz e Haracemiv (2025)

2.2 REVISÃO DE ESCOPO DO CONHECIMENTO PRODUZIDO

A revisão de literatura permite a mobilização de dados relacionados a um assunto de pesquisa, com vistas à organização e reflexão dos trabalhos levantados. De acordo com Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 123), “a revisão de literatura é um primeiro passo para a construção do conhecimento científico”. Ainda de acordo com os autores citados acima (2011, p. 124), essas revisões apresentam “etapas pré-definidas, em que a metodologia é especificada com técnicas padronizadas e passíveis de reprodução”.

O referido percurso para a revisão de literatura iniciou-se conforme orientação de Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 130), na qual afirmam ser

[...] o ato de verificar a documentação da base a ser consultada, a fim de identificar a codificação definida pelo banco de dados para cada campo do item de informação, é um primeiro passo para a eleição de uma estratégia de busca que seja coerente com os bancos de dados a serem consultados pelo pesquisador.

Após definida a pergunta de investigação – qual a relação entre as trajetórias acadêmica e profissional na formação docente? – e, na sequência, o objeto da pesquisa – as histórias de vida do professor: trajetórias da formação inicial e continuada na prática docente –, conforme Botelho, Cunha e Macedo (2011), é necessário elencar palavras-chaves a fim de elaborar descritores para planejar as estratégias de busca.

As buscas pelas produções ocorreram nas seguintes plataformas: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes),⁵ Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBCT),⁶ e a Scientific Electronic Library Online (SciELO),⁷ diferenciando os tipos de produções entre teses, dissertação e artigos, entre outros tipos que pudessem aparecer cadastradas nessas bases de dados.

A seleção das bases de dados para a pesquisa deu-se em virtude de elas indexarem os estudos mais relevantes sobre a produção científica e por serem as bases de dados notoriamente reconhecidas. A busca se realizou por meio do acesso ao sítio eletrônico de cada base de dados, onde foram incluídos artigos, dissertações e teses considerando a temporalidade e o idioma. A ideia inicial foi mapear toda a produção que pudesse fazer parte desse estudo.

Para padronização e identificação dos principais descritores, foi realizada uma busca no *Thesaurus* Brasileiro da Educação.⁸ O *thesaurus* é um instrumento que reúne termos escolhidos a partir de uma estrutura conceitual previamente estabelecida e destinada à indexação e à recuperação de documentos e informações num determinado campo do saber. Com um vocabulário definido, reúne termos e conceitos extraídos de documentos analisados no Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec), relacionados entre si a partir de uma estrutura conceitual da área. Esses termos, chamados de descritores, são destinados à indexação e à recuperação de informações. Não é simplesmente um dicionário, mas um instrumento que garante aos documentalistas e pesquisadores o processamento e a busca de informações.

De acordo com as informações do *site Thesaurus*, as principais características que o diferenciam de um simples vocabulário residem na sua estruturação e na forma como os termos são organizados. Cada termo corresponde a um conceito específico, sendo interligado a outros por relações semânticas, tais como sinonímia, hierarquia e associação. Essa organização sistemática permite não apenas a padronização terminológica, mas também a recuperação mais precisa e contextualizada da informação, favorecendo a consistência e a eficiência na indexação e na busca de conteúdos. Uma

5 <http://www.periodicos.capes.gov.br/>.

6 <http://bdttd.ibict.br/vufind/>.

7 <https://scielo.org/pt/>.

8 <http://inep.gov.br/thesaurus-brasileiro-da-educacao>.

vez aceito, esse termo se torna um "descriptor" ou um "indexador". Caso o termo não seja aceito como "descriptor", ele pode ser aceito como "remissivo", isto é, remete a um termo autorizado (descriptor). Todos os termos estão relacionados entre si. Nenhum termo pode figurar no *thesaurus* sem estar relacionado a algum outro, sendo essa relação determinada pelo seu significado. A conceituação dos termos e as relações entre eles são definidas pelo sistema ontológico da área e pelo estudo de cada termo. Além da sua capacidade de organização, o *thesaurus* também tem um valor didático, porque utiliza conceitos específicos da área do conhecimento que contempla e permite, por meio das relações entre os termos, a melhor compreensão da área.

Ainda de acordo com o *site* do *Thesaurus*, todos os termos são selecionados e estruturados a partir de uma matriz conceitual da área. Dessa forma, o *Thesaurus Brased* foi desenvolvido considerando a educação em seu contexto global e interdisciplinar, o que permite ao pesquisador analisá-la e compreendê-la em profundidade.

Dessa forma, centraram-se as buscas na área de educação, iniciando-se as mesmas pelos seguintes estudos nos bancos de dados já mencionados, com as palavras-chave:

1. História de vida
2. Formação inicial
3. Formação continuada

A busca foi combinada tendo descritores para cada objeto de estudo, com o operador booleano *AND*, pois os estudos, mesmo isolando cada descriptor, são de imensas proporções e poderiam não atender ao escopo desta pesquisa. Dentre os estudos com esses descritores, buscaram-se analisar os estudos e abordagens metodológicas relevantes para nortear a pesquisa em questão, bem como os temas e autores recorrentes.

Os critérios de inclusão utilizados foram: a temporalidade de dez anos, a caracterização do tipo de documento encontrado em cada base de dados (artigos, dissertações e teses), acesso ao texto completo e idioma – língua portuguesa. Por sua vez, os critérios de exclusão foram: produções fora do período temporal, o não acesso ao texto completo e outros idiomas.

Esses critérios foram construídos com intuito de alcançar o maior número de trabalhos relevantes para a construção de um aporte teórico para a presente pesquisa, objetivando levantar o estado do conhecimento sobre histórias de vida dos professores na perspectiva da formação acadêmica e da prática docente inicial.

A fim de tornar a busca eficiente e coerente com a investigação proposta, a pesquisa prosseguiu seguindo algumas etapas, que incluíram a seleção de trabalhos após a leitura dos títulos e dos resumos, sendo excluídas as produções repetidas, bem como aquelas que se referiam a outras áreas do conhecimento da educação e outros sujeitos leitores que não fossem o professor. Após essa seleção, os trabalhos separados foram lidos na íntegra a fim de confirmar se seriam selecionados ou não. A partir dos trabalhos selecionados, seguiu-se, conforme orientado por Ercole, Melo e Alcoforado (2014, p. 9), “a sintetização dos resultados obtidos em pesquisas sobre o tema ou questão, de maneira sistemática, ordenada e abrangente”.

A seguir, apresenta-se o Quadro 2, com o resultado da busca de trabalhos nas três bases citadas – Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBCT):

QUADRO 2 – Produções Encontradas nas Bases

BASE	Descritores ou palavras-chave	Leitura de títulos	Leitura de resumos	Leitura completa	Seleção final		
					ART	D	T
S C I E L O	<i>História de vida AND Formação inicial</i>	5	3	3	3		
	<i>História de vida AND Formação continuada</i>	6	3	1	2		
	<i>História de Vida AND Formação inicial AND Formação continuada</i>	4	2	1	2		
SUBTOTAL		15	8	7	7		
C A P E S	<i>História de vida AND Formação inicial</i>	250	62	8			
	<i>História de vida AND Formação continuada</i>	284	61	7			1
	<i>História de Vida AND Formação inicial AND Formação continuada</i>	318	82	8		1	2
SUBTOTAL		848	205	23	4		
B D	<i>História de vida AND Formação inicial</i>	26	11	5		2	
	<i>História de vida AND Formação continuada</i>	23	16	5			

T D	História de Vida AND Formação inicial AND Formação continuada	40	22	6		3	4
SUBTOTAL		89	49	16	9		
Total de produções selecionadas		952	262	46	20		

FONTE: Huf Ferraz e Haracemiv (2022)

O Quadro 2 mostra que, a princípio, foram encontrados 952 trabalhos. A leitura dos títulos baixou o número para 262, pois não indicavam uma relação direta com o tema central da pesquisa. Após a leitura dos resumos, foram descartadas 216 obras, permanecendo 46, que, lidas na íntegra, resultaram numa seleção final de 20 trabalhos. Para tanto, foram desconsideradas as publicações repetidas, os trabalhos fora do recorte temporal, fora da área de conhecimento (ou seja, de outras áreas que não seja a educação), que não tivessem sido escritas no idioma selecionado e que não apresentassem histórias de vida dos professores na perspectiva de formação acadêmica e prática docente inicial. Embora muitos trabalhos a princípio tenham sido encontrados a partir dos descritores/palavra-chave, após a leitura e análise dos títulos, resumos ou do trabalho na íntegra, poucos foram selecionados considerando-se os critérios de inclusão e exclusão já mencionados.

Após a seleção, as produções foram relacionadas no Quadro 3, de modo a aplicar as mesmas frentes aos autores referenciados na fundamentação teórica deste trabalho: António Nóvoa, Paulo Freire, Maurice Tardif, Clermont Gauthier, Francisco Imbernón e Marie-Christine Josso. Ao longo da leitura dos trabalhos, observou-se que os pesquisadores sustentaram suas investigações com um aporte teórico similar.

QUADRO 3 – Identificação das Produções Selecionadas

BASE	Autor(a)/Título/Instituição/ Ano/Link	População	Autores da Base Teórica	Principais Temas abordados		
				História de Vida	Formação Inicial	Formação Continuada
S C I E L O	1 FERNANDES, A.N. A e MEDEIROS, F. M. M. Narrativas (auto) biográficas das redimensões da prática pedagógica nos primeiros anos da docência no Ensino Superior. Universidade do Rio Grande do Norte, 2016. https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3284	Aluna de licenciatura	FREIRE TARDIF JOSSO	X	X	
	2 LELIS, I. Profissão docente: uma rede de histórias. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gGTt6VhkG4ZyJvq7NbYsZnh/?format=pdf&lang=pt	Professores Anos iniciais	NÓVOA FREIRE	X	X	

	3 BOTO, C. Antônio Nóvoa, uma vida para a educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44, e201844002003, 2018 https://www.scielo.br/ep/a/KJRqXNkmd9TpR5KH6g3fZhD/?format=pdf&lang=pt	Professores	NÓVOA	X	X	
	4 IVOÉ, A. A. e DENCUFF, M. P. O ensino explícito: um meio para tornar eficaz nosso saber pedagógico. Universidade Laval de Quebec, 2014 < https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24491/17471 >	Professor	GAUTHIER	X		X
	5 HOÇA, L. e ROMANOWSKI, P. J. Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras. Práxis Educativa, Ponta Grossa. V.13, n. 2, p. 481-498, maio/ago.2018. < http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxi_seducativa .	Professores Anos iniciais	FREIRE IMBERNÓN JOSO NÓVOA	X		X
	6 CASTRO, E. B. de. Saberes docentes a partir de uma história de vida na educação: como me fiz professor. Revista Prática Docente, v. 6, n. 2, e050, 2021. http://doi.org/10.23926/RPD.2021.v6.n2.e050.id1302	Professor Universitário	FREIRE NÓVOA	X	X	X
	7 BERNARDO, E. da S. e VASCONCELOS, K. Ser professor, uma construção em 3 atos: formação, indução e desenvolvimento na carreira. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e Universidade de Évora, 2021. https://www.scielo.br/educ/a/55RGtLfGwtFtZKkRnHZJ4YN/?lang=pt&format=pdf	Professores Anos iniciais	FREIRE NÓVOA TARDIF	X	X	X
BASE	Autor(a)/Título/Instituição/Ano/Link	População	Autores da Base Teórica	Principais Temas abordados		
				História de Vida	Formação Inicial	Formação Continuada
CAPES	8 SILVA, C de C. Formação Continuada da sala de educador como espaço de produção de conhecimento. Universidade do Estado de Mato Grosso, 2014. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=149130	Professores Anos iniciais	FREIRE GAUTHIER NÓVOA TARDIF	X		X
	9 SALES, M. J. F. S. Formação docente e histórias de vida: entrelaces com o pensamento freireano. Universidade Estadual do Ceará, 2021. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11152826	Professor	FREIRE NÓVOA	X	X	X
	10 LEITE, E. M. A. Professores contadores de histórias: formação para uma docência inovadora com a criação e o uso de tecnologias educacionais. Pontifício Universidade Católica do Paraná, 2017. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoconclusao/viewtrabalhoconclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5026652	Professores Anos iniciais	FREIRE IMBERNÓN NÓVOA	X		X
	11 CAPORALE, S. M. Escrever e compartilhar histórias de vida como práticas de (auto) formação de futuros professores e professoras de matemática. 22/02/2016 241 f. Universidade de São Francisco, 2016. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/c	Professores Matemática Anos iniciais	FREIRE IMBERNÓN NÓVOA TARDIF	X	X	X

	onsultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3621864					
B D T D	12 AMORIM, G. F. Vida Que Forma: Autobiografia e Formação de Professores. Universidade Estadual Do Ceará 2017 https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=82873	Alunos e professores do 1º ano de licenciatura	NÓVOA JOSSO	X	X	
	13 RODRIGUES, D. F. Os Significados Atribuídos À formação e Prática Docente pelo Egressos da 1ª Turma de Pedagogia PANFOR. Universidade Estadual Do Ceará, 2017. https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83766MM	Alunos do 1º ano de licenciatura	NÓVOA TARDIF JOSSO	X	X	
	14 AMORIM, A. D. de. O Processo De Constituição Da Identidade Docente Do Professor Iniciante: Egressos Do Curso De Pedagogia. Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, 2016 https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/148699/amorim_ad_me_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y	Professores Anos iniciais	NÓVOA TARDIF GAUTHIER	X	X	X
	15 ARAUJO, R. L. e GONÇALVES, T. V. O. A reflexão e a formação contínua: relatos de uma professora formadora. Universidade Federal do Pará, 2022 https://doi.org/10.1590/1516-731320220024	Professor Ensino Superior	FREIRE NÓVOA TARDIF JOSSO	X	X	X
	16 FARIA, J. B. O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: experiências de formação de sujeitos em imersão docente. Universidade Federal de Minas Gerais, 2018. http://hdl.handle.net/1843/BUOS-BA8PTQ	Professor Anos iniciais	NÓVOA FREIRE JOSSO	X	X	X
	CONTINUAÇÃO					
	17 FONSECA, M. L. As dores e amores de tornar-se professora: minhas memórias de professora iniciante. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014 http://hdl.handle.net/10138/107987	Professor Anos iniciais	TARDIF NÓVOA FREIRE JOSSO	X	X	X
	18 GOMES, Liduina Maria. Concepções de coordenadores pedagógicos acerca de sua formação continuada e desenvolvimento profissional: um estudo de caso em uma escola da rede municipal de educação de Sobral-Ce, 2017 https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83312	Coordenador	NÓVOA IMBERNÓN	X	X	X
	19 MAURENTE, V. M. M. As contribuições de um curso de formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais acerca das concepções epistemológicas e na relação com a prática pedagógica. Universidade de Juiz de Fora 2021 http://hdl.handle.net/10183/131914	Educação Infantil e Anos iniciais	FREIRE	X	X	X
	20 CARVALHO, I. R. A. Concepções de professores acerca da formação continuada: desafios e possibilidades. Universidade de Juiz de Fora, 2021. http://mestrado.caedufjf.net/cocepcoes-de-professores-acerca-da-formacao-continuada-desafios-e-possibilidades/	Professores Anos iniciais	IMBERNÓN NÓVOA TARDIF	X	X	X

FONTE: Huf Ferraz e Haracemiv (2022)

Na análise narrativa das produções apresentadas, é possível perceber que todos sustentam como tema comum a formação de professores. Essas vozes (pesquisadores) levantam reflexões sobre história de vida, formação inicial e formação continuada, ajudando a (re)pensar o problema apontado na investigação: qual a relação entre as trajetórias acadêmica e profissional na formação docente?

Na busca feita nas bases das produções sobre o tema pesquisado – História de vida como constructo da formação em todo tempo de vida –, pode-se verificar no Quadro 4 que todas essas “vozes” têm sentido, e “ouvi-las” é essencial para a construção de novos conhecimentos, principalmente nas dissertações e teses. Assim, justifica-se buscar trabalhos que colaborem para a formação de um estado do conhecimento sobre o tema desta pesquisa. Nessa busca, muitas vozes se ergueram. Reconhece-se que pesquisadores que vieram antes deste trabalho também se dedicaram a entender o tema. Cada uma dessas “vozes” reflete um ângulo do tema, o que é esperado diante da complexidade da temática.

QUADRO 4 – Produções nas Bases e Temas Abordados

Bases	História de Vida e Formação Inicial	História de Vida e Formação Continuada	História de Vida, Formação Inicial e Formação Continuada
SciELO	1, 2 e 3	4 e 5	6 e 7
Capes PERIÓDICOS	-----	8 e 10	9 e 11
BDTD	12 e 13	-----	14, 15, 16, 17, 18, 19 e 20
TOTAL	5	4	11

FONTE: Huf Ferraz e Haracemiv (2025)

A partir do mapeamento dos temas abordados em cada base no quadro acima, foi possível organizar a revisão narrativa das produções selecionadas.

2.2.1 História de vida e formação inicial

No resultado do levantamento de trabalhos que falam sobre a história de vida e a formação inicial, após a leitura dos títulos e resumos, foram selecionados três artigos e duas dissertações, totalizando cinco trabalhos, como apresentado no Quadro 4. Esses

estudos foram selecionados de acordo com o objeto da pesquisa. Os trabalhos selecionados foram:

A dissertação *Vida que forma: autobiografia e formação de professores* (2017), de autoria de Amorim e publicado no Repositório Institucional da Universidade Estadual do Ceará (Uece), traz uma análise do método autobiográfico para formação de professores, buscando compreender em quais situações concretas da vida pessoal e da trajetória escolar e profissional são forjadas aprendizagens e como a rememoração desses momentos configura-se numa prática formativa do professor. De modo geral, todos os momentos narrados foram considerados por eles de significativa aprendizagem. Não há relato de experiências da vida, seja em ambiente familiar, comunitário, religioso, escolar ou profissional, que não seja considerado formativo. A formação em diferentes ambientes e momentos da vida se liga efetivamente ao exercício da docência, mesmo quando os participantes não referenciam diretamente. Assim, essa dissertação se agrega a esta pesquisa visto ter como base os autores Nóvoa e Finger (1988) para falar sobre a autobiografia; Josso (2004; 2007) para falar sobre a formação e autoformação do professor e Tardif (2012) para falar sobre a constituição do saber docente.

Na pesquisa de mestrado *Os significados atribuídos à formação e prática docente pelos egressos da 1ª turma de Pedagogia Panfor*, realizada por Rodrigues em 2017, desenvolvida na Universidade Regional do Cariri – Urca – e publicada no Repositório Institucional – Uece –, o autor analisa as percepções de formandos sobre sua experiência no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Panfor). O estudo, focado na primeira turma de Pedagogia de uma universidade regional, busca compreender como os participantes entendem a formação recebida e como ela se relaciona com suas práticas em sala de aula. Mediante as reflexões sobre as narrativas dos professores-alunos, foram suscitadas as seguintes categorias de análise: história pessoal, formação, prática pedagógica, docência, identidade profissional do professor e sua práxis pedagógica, sendo a experiência um elemento que transita por todas elas. Concluiu-se que são notórias as contribuições para a formação pessoal e profissional dos professores-alunos, possibilitando revisar suas concepções de educação, suas práticas, seus sonhos e dilemas. O trabalho pauta-se no diálogo com vários autores, entre eles

Nóvoa (1995) e Tardif (2013), que fazem parte dessa pesquisa voltada para história de vida e formação da docência.

No artigo intitulado “Narrativas (auto)biográficas das redimensões da prática pedagógica nos primeiros anos da docência no Ensino Superior”, publicado em 2016 na revista *Holos*, as autoras Fernandes e Medeiros apresentam as redimensões de sua prática pedagógica no estágio supervisionado na docência no Ensino Superior, utilizando o método autobiográfico. As anotações realizadas em diário levaram-nas a uma modificação na experiência que era vivenciada com os alunos. Segundo as autoras, a metodologia a partir do estágio supervisionado “se modificou com a experiência, pois antes era mais fechada, sem abertura para o diálogo e focada nas técnicas de ensino”. A fundamentação teórica que norteou esse trabalho parte das discussões de autores que estão elencados na presente pesquisa, como Josso (2010), Freire (1996) e Tardif (2012).

O artigo intitulado “Profissão docente: uma rede de histórias”, de Izabel Lellis, publicado na *Revista Brasileira de Educação*, em 2001, narra a trajetória de vida de professoras da cidade do Rio de Janeiro que atuam em escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental. A autora reflete sobre a identidade social do magistério, forjada em processos de socialização familiar, escolar e profissional. A intenção é a partir das histórias de vida revelar fragmentos dos processos invisíveis de constituição do *habitus* para a docência e, com isso, relativizar imagens de incompetência técnica e passividade, atribuídas às professoras pelas burocracias educacionais. Trata-se de afirmar que a história social do magistério é uma arena feita de um conjunto de histórias que se interpenetram: história da construção do campo intelectual da educação e da profissão, história das lutas e estratégias dos professores em relação ao Estado, história da construção da escola e do conhecimento que nela circula. A construção social do trabalho docente a partir de trajetórias de vida de professoras representa um esforço de superação de perspectivas etnocêntricas que tendem a definir a profissão a partir de um olhar “para dentro”, enclausurado no campo científico e político. A autora está embasada, além de outros teóricos, em Nóvoa (1998) e Tardif (2000). Para ela, o caráter polissêmico do trabalho docente não deve servir de pretexto ao imobilismo das instituições responsáveis pela formação de professores. Essa responsabilidade institucional surge também nesta pesquisa, pois pretende ouvir professores egressos sobre a sua formação inicial para a

docência.

“António Nóvoa, uma vida dedicada para a educação” é uma publicação de autoria de Carlota Boto, publicada em 2018, no volume 44 da *Revista Educação e Pesquisa*. A autora inicia com uma pequena biografia de Nóvoa e, na sequência, registra uma entrevista na qual ele discorre, entre vários assuntos, sobre os desafios dos cursos de formação de professores. Para ele, a formação de professores é uma formação universitária que necessita de uma instituição de referência, devendo se dar entre a universidade e a cidade e ser pensada no ciclo do desenvolvimento profissional: formação inicial, indução profissional, formação continuada.

Na continuidade da entrevista, Nóvoa afirma que os jovens devem se preparar, mesmo sendo difícil ou quase impossível, antecipando os próximos 30 ou 40 anos para estarem à altura dos desafios contemporâneos na ciência e na educação. Conclui com o comentário de que no séc. 21 a vida das sociedades passa praticamente pelas universidades, portanto a necessidade de transformá-las em universidades para o mundo.

Dessa forma, fica claro mais uma vez que a presente pesquisa dialoga com o autor, uma vez que pretende analisar histórias de vida em sua formação inicial.

2.2.2 História de vida e formação continuada

Da seleção dos trabalhos que abordam a história de vida e a formação continuada, foram separados dois artigos e duas teses, totalizando quatro trabalhos.

No artigo “O ensino explícito, um meio para tornar eficaz nosso saber pedagógico”, é possível verificar uma entrevista realizada com Gauthier, em 2012, na Universidade de Quebec, e publicada, em 2014, na revista *Teias*. As autoras Ivoé e Dencuff questionam o entrevistado sobre o seu livro *Por uma teoria da pedagogia*, que mostra o quanto a intervenção pedagógica do professor se transforma com a sociedade e o quanto ela permanece como uma chave para a aprendizagem dos alunos, compreendendo duas grandes funções: a gestão da classe e a gestão da aprendizagem. Ao longo da entrevista, Gauthier discorre sobre o ensino explícito dos conteúdos e o ensino explícito dos comportamentos, afirmando ser uma forma de ensino que funciona de modo eficaz. Para

ele, essa constatação pode ser comprovada empiricamente, o que é algo fundamental para o plano de pesquisa em ensino. O mais interessante é que se trata de estratégias formalizadas pela pesquisa e relativamente fáceis de serem aprendidas pelos professores. O ensino explícito visa “tornar explícito o que é implícito”. O professor deve explicitar desde o início seus objetivos de aprendizagem, o que ele quer que seus alunos aprendam e o que espera deles. Ele acontece no dia a dia em sala de aula. É a história de vida do professor na sua formação continuada, como proposto nesta pesquisa, tornando eficaz o seu saber pedagógico.

A tese defendida em 2014 por Silva, intitulada *Formação continuada: da sala do educador como espaço da produção do conhecimento*, teve como objetivo investigar o projeto de formação continuada Sala de Educador (SE), desenvolvido em uma escola da rede estadual do Mato Grosso, como possível espaço de produção de conhecimento, a fim de analisar conhecimentos produzidos e/ou trabalhados e sua articulação com as práticas docentes. Esse projeto tem como finalidade a produção e socialização de conhecimentos entre professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, os encontros coletivos ocorrem mediante o compartilhar, o discutir e o refletir sobre as problemáticas identificadas no contexto escolar. Por entender o conhecimento no cotidiano escolar como fruto de reflexões críticas e relações dialéticas nas quais os sujeitos intencionalmente pensam e agem em seus contextos, o pesquisador buscou saber: que relações os professores estabelecem com o conhecimento na SE? Que conhecimentos produzem e/ou sistematizam? E em que condições os articulam com suas práticas pedagógicas? Foram coletados para análise documentos da Secretaria de Educação do Mato Grosso – Seduc – que abordam a SE e o projeto pedagógico elaborado na escola onde a pesquisa foi realizada. O questionário e a observação nos encontros de formação foram técnicas utilizadas para obtenção de informações sobre a SE na escola. A análise dos dados constatou que a proposta formativa tem como finalidade habilitar o professor para intervenções no fazer pedagógico. Desse modo, as reflexões tomam como subsídios para produção de conhecimento as situações vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem e os fatos que ocorrem em sala de aula e no contexto escolar. Como resultado, verificou-se que a formação continuada SE propiciou a mobilização de saberes pedagógicos que se refletem diretamente no trabalho

dos professores. Ao final dessa pesquisa, evidencia-se a importância de políticas para a formação continuada, bem como a necessidade de melhores condições para o seu desenvolvimento.

A tese de Leite (2017), intitulada *Professores contadores de histórias: formação para uma docência inovadora com a criação e o uso de tecnologias educacionais*, se justifica pela necessidade de adaptar a prática docente às demandas do século 21, quando a tecnologia desempenha um papel cada vez mais importante na educação. O público-alvo foram professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Escola Projeto 21, de Curitiba – PR. O problema que orientou a investigação foi: como propor uma prática pedagógica diferenciada a partir de uma formação docente sobre contação de histórias, com a criação e o uso dos Recursos Educacionais Abertos – REA –, em português, e do Open Educational Resources – OER –, em inglês, e de uma rede social, para atender a uma visão de complexidade? A investigação foi uma pesquisa-ação realizada *in loco*, que teve a duração de um semestre letivo. Os caminhos traçados por essa pesquisa foram norteados por uma estratégia que visava apontar para uma inovação na prática docente. Entre vários autores pesquisados nessa tese, destacamos Freire (1986, 1995, 2006), Imbernón (2010) e Nóvoa (1992). Uma das evidências obtidas é que a contação de histórias, além de ser uma prática inovadora, sensibiliza os alunos, levando-os a refletir e construir conhecimentos com criticidade, bem como construir sua história de vida.

No artigo “Desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores”, publicado, em 2018, na revista *Práxis Educativa*, as autoras Hoça e Romanowski analisam o desenvolvimento profissional de quatro professoras alfabetizadoras, considerando experiências docentes, conhecimentos, necessidades e dificuldades, no sentido de definir os elementos constitutivos do processo de alfabetização. A metodologia utilizada para a coleta de dados foi história de vida com sessões narrativas. Para as autoras, a análise dos dados evidenciou que o desenvolvimento da docência em professoras alfabetizadoras é um processo interligado pela prática, pela formação inicial e pela formação continuada e perpassa acontecimentos pessoais e profissionais, aprendizagens representativas do momento histórico e social da educação. Para Josso (2007, p. 377), “[...] o tempo passado no local de trabalho e os elos obrigatórios por meio

dos quais esse tempo é tecido levam às múltiplas negociações e ajustes dessas ligações singulares”.

2.2.3 História de vida, formação inicial e continuada

Nas três bases pesquisadas que trataram de história de vida, formação inicial e formação continuada foram selecionados 11 trabalhos, sendo um artigo, quatro dissertações e cinco teses.

O artigo “Saberes docentes a partir de uma história de vida na educação: como me fiz professor”, publicado na Revista Prática Docente, no ano de 2021 e de autoria de Castro, apresenta o percurso formativo de um professor universitário, autor e pesquisador, sujeito da própria história, contextualizado em um período de 55 anos. Década a década, são narrados momentos que marcaram a biografia do docente, considerando principalmente aspectos da história e da política brasileira, bem com sua prática nas instituições em que atuou. Todo esse processo é fundamentado essencialmente na pesquisa autobiográfica. A narrativa autobiográfica permite um olhar holístico do ator que vivencia a história, contada e contextualizada a partir de sua percepção e concepção dos eventos, indicando a complexidade de se constituir professor, que, na perspectiva freireana, é um ser inacabado, que está em constante transformação.

Na dissertação intitulada *O processo de constituição da identidade docente do professor iniciante: egressos do curso de pedagogia*, desenvolvida por Amorin em 2016 e publicada no Repositório da Unesp, o pesquisador teve como objetivo principal investigar a situação profissional de professores iniciantes enquanto pedagogos atuantes em sala de aula, graduados há no máximo cinco anos, no que concerne à relação entre a formação inicial desses professores e o processo de constituição de suas identidades como docentes. Foi uma pesquisa qualitativa cuja metodologia constituiu-se em questionários aplicados a egressos do curso de Pedagogia da Unesp, *campus* Bauru, num primeiro momento e, na sequência, na realização de entrevistas semiestruturadas com seis professores dos anos iniciais e da Educação Infantil. Nóvoa (1992), Tardif (2002) e Gauthier (2006) foram alguns dos autores que embasaram a pesquisa. Para a

maioria dos sujeitos entrevistados, houve desafios a serem superados ao adentrar o ambiente escolar, mas também ocorreram significativas aprendizagens no que concerne às trocas de experiências com os colegas professores. A formação inicial também é reconhecida como fundamental para a preparação e exercício da docência, lembrando que possui limites que contrastam com os saberes da profissão que são desenvolvidos durante a atuação profissional do docente em sala de aula, especialmente nos anos iniciais de trabalho.

“A reflexão e a formação contínua: relatos de uma professora formadora”, de autoria de Araújo e Gonçalves, é uma tese defendida na Universidade Federal do Pará, no ano de 2022, que problematizou a formação de professores por meio da formação do formador que atua no curso de licenciatura, entendendo que é a partir daí que se pode refletir sobre o papel formativo. Para a pesquisa, foram selecionados três formadores, que, a partir de uma proposta de reflexão compartilhada sobre a própria prática, refletiam juntos sobre o próprio processo formativo, bem como sobre a prática que estava sendo acompanhada no processo da pesquisa. Foi um trabalho de compartilhamento de reflexões sobre a docência, entre pares (entre formadores de professores), unindo conhecimentos sobre componentes curriculares, com enfoque na formação contínua, que, em diálogo com a prática docente, se modifica, transmuta, como necessidade no âmbito da formação. Os professores formadores, ao refletir sobre sua docência, se inserem num processo de formação contínua, tendo como base a relação, a interação o compartilhamento de ideias e concepções com os colegas docentes e também com os alunos. Os processos reflexivos levam à compreensão de que, por meio da prática docente, o professor formador avança na formação do seu aluno, como futuro professor.

O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: experiências de formação de sujeitos em imersão docente, tese defendida em 2018, por Faria, na Universidade Federal de Minas Gerais, entre vários autores pesquisados, tem como aporte teórico Freire (1967, 1992, 1996, 1997, 2005), Josso (2004) e Nóvoa (2010). É resultado de uma pesquisa narrativa de abordagem autobiográfica e biográfica em educação cujo objetivo foi investigar como se formam os sujeitos participantes do projeto Imersão Docente em um Centro Pedagógico (CP), com a ideia de residência pedagógica, que proporciona uma imersão no contexto escolar. Em sua abordagem biográfica e autobiográfica, a tese narra

uma história-de-histórias, que entrelaça vida pessoal, profissional e acadêmica, explorando núcleos de sentidos, como o naufrágio, o baile e a narrativa da pesquisa. Os sujeitos em imersão docente cujas experiências de formação são reconstruídas narrativamente pela pesquisa são um licenciando e uma licenciada participantes desse projeto, bem como uma professora do CP que os investiga, daí as dimensões biográfica e autobiográfica da pesquisa. A tese também ensaia uma forma de análise narrativa que visa contribuir para que sejam nomeadas, potencializadas e colocadas em debate público possíveis dimensões formativas do projeto Imersão Docente (formação continuada).

A dissertação *As dores e amores de tornar-se professora: minhas memórias de professora iniciante*, de Fonseca, defendida em 2014 e publicada na Biblioteca Nacional de Dissertações e Teses da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), trata da vida acadêmica e profissional, enfocando as narrativas das experiências vividas e vivenciadas como um projeto de autoformação. O objetivo foi analisar o processo de formação da autora, procurando refletir sobre as histórias por ela narradas acerca do início da docência, a fim de compreender o que foi realmente transformador e significativo na constituição do ser-professora no início da carreira. O aporte teórico do trabalho foi composto por autores que defendem a abordagem autobiográfica, entre eles Marie-Christine Josso (2004, 2010). O estudo tornou visível o compromisso social e político que caracteriza a atuação profissional. Para a autora, as transformações mais difíceis foram aquelas em que o seu modo de agir foi questionado, quando a compreensão se desestabilizou mesmo que momentaneamente, fazendo-a entender que voltar-se para si mesma é um movimento necessário ao desenvolvimento pessoal e profissional.

A dissertação de mestrado de Gomes (2017), intitulada *Concepções de coordenadores pedagógicos acerca da sua formação continuada e desenvolvimento profissional: um estudo de caso em uma escola da Rede Municipal de Educação de Sobral*, teve como objetivo analisar as concepções de formação continuada e o desenvolvimento profissional de professores coordenadores pedagógicos e investigar como eles compreendiam sua formação e seu desenvolvimento profissional, pois atuavam como formadores de professores. Também apresentou a discussão de práticas para que a formação continuada fizesse parte da rotina dos coordenadores pedagógicos em uma escola da rede municipal de Sobral. A pesquisa foi de cunho qualitativo, com

estudo de caso, análise documental e bibliográfica. A coleta de dados se realizou através de entrevistas semiestruturadas e posterior análise do conteúdo. Como aportes teóricos, foram elencados os estudos de Tardif (2002), Imbernón (2010) e Freire (1997), entre outros. Ao final, foi possível perceber que os processos de formação continuada dos coordenadores da escola de Sobral devem assumir um caráter de recomeço, renovação, inovação da realidade pessoal e profissional, na tentativa de tornar o coordenador pedagógico, na prática, o protagonista de sua formação e do desenvolvimento de sua profissionalidade.

A dissertação *Formação docente e histórias de vida: entrelaces com o pensamento freireano*, de Sales, publicada em 2021, discorreu acerca da formação docente por meio de histórias de vida de três educadoras freireanas, cuja análise foi entrelaçada pelo pensamento crítico de Paulo Freire, constituindo uma oportunidade de repensar as práticas pedagógicas, bem como a própria didática de ensino e aprendizagem. A investigação teve como objetivo geral compreender os reflexos das ideias pedagógicas freireanas na formação docente na atualidade. A ação-reflexão-ação, ou seja, a práxis é identificada no pensamento freireano. No discurso das interlocutoras, percebeu-se uma identidade de base crítica e reflexiva, que se compatibiliza com os objetivos desta pesquisa.

Na tese *As contribuições de um curso de formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais acerca das concepções epistemológicas e na relação com a prática pedagógica*, Maurense, em 2021, discorre sobre a pesquisa realizada a partir da necessidade que os professores manifestaram em decorrência de concepções equivocadas e inseguras sobre a natureza da ciência e sua importância no processo de ensino e aprendizagem na escola desde os anos iniciais. A pesquisadora realizou um curso de formação continuada com o objetivo de discutir dois filósofos, Paulo Freire na área de educação e Gaston Bachelard no campo da epistemologia. Porém o objetivo maior era, ao final da formação, verificar um diálogo de aproximação dessas concepções na prática pedagógica dos professores. Participaram dessa pesquisa dez professores dos anos iniciais, cinco acadêmicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia e um de Magistério.

As estratégias da pesquisa foram perguntas problematizadoras, que deram origem a diálogos e reflexões nos encontros de formação continuada que aconteceram a cada 15 dias. As respostas foram registradas em fichas para posterior análise textual discursiva e triangulação dos dados com os referenciais teóricos. Ao final, a pesquisadora entendeu que, mesmo sendo uma proposta inicial, tanto a História da Ciência, quanto a concepção de ciência dos professores e a epistemologia se solidificaram nessa formação, desenvolvendo nos professores outras possibilidades de conversar sobre a epistemologia e a educação.

Concepções de professores acerca da formação continuada: desafios e possibilidades é uma dissertação de autoria de Carvalho, desenvolvida em 2021, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O objetivo desse estudo foi analisar as contribuições da formação continuada proposta pela rede pública municipal de Teresina na prática pedagógica do professor de Matemática dos anos iniciais. O estudo utilizou como metodologia a pesquisa qualitativa e, como instrumentos, questionários com perguntas fechadas e entrevistas para professores participantes. A pesquisa também usou como metodologia entrevistas com os professores formadores. Na análise da coleta dos dados, foi possível constatar que a formação continuada não contemplava as necessidades individuais dos professores, e, a partir dos dados levantados, foi proposto um Plano de Ação Educacional (PAE), com o objetivo de aperfeiçoar a formação dos professores, contribuindo com sua prática pedagógica e autonomia na docência, na rede pública municipal de Teresina. É possível perceber a importância da formação continuada no desempenho da docência.

O artigo “Ser professor uma construção em 3 atos: formação, indução e desenvolvimento na carreira”, publicado na *Educação em Revista*, da Universidade Federal de Minas Gerais, em 2022, por Bernardo e Vasconcellos, traz uma reflexão acerca da construção profissional do professor em três momentos, a saber: a formação inicial, a indução nos primeiros anos de exercício profissional e o desenvolvimento por meio da formação contínua. Esses três atos repetidamente orientam a construção da identidade docente em sua trajetória. A pesquisa apresenta três reflexões, sendo elas: um diálogo sobre a formação inicial docente no Brasil e em Portugal, uma revisão sistemática de literatura sobre a indução na profissão docente e uma reflexão sobre a

formação contínua de professores em uma escola de tempo integral. A análise dos dados destaca a necessidade de uma estruturação de tempos e espaços para que aconteçam encontros formativos e da criação de momentos de troca que apresentem significados teóricos e práticos na reflexão individual e coletiva do professor que se forma e se reforma a todo o momento.

Escrever e compartilhar histórias de vida como práticas de (auto)formação de futuros professores e professoras de matemática, tese concluída em 2016, de autoria de Caporale, na Faculdade de Matemática da Universidade Federal de Lavras, tem como foco a constituição da identidade docente de professoras e futuros professores de matemática quando inseridos em práticas de formação compartilhadas. O trabalho se apoiou no método biográfico, tendo os memoriais de formação – apropriados à pesquisa narrativa – como fonte de dados; teoricamente, apoiou-se nos estudos relativos à formação docente, à identidade docente e às histórias de vida e de formação. Participaram da pesquisa futuros professores de matemática e a professora formadora. O questionamento principal era: como esses participantes vão atribuindo sentido às suas experiências e constituindo a identidade docente ao participar de práticas de (auto)formação compartilhadas? A análise narrativa dos memoriais e dos encontros de mediação biográfica possibilitou interpretações sobre os modos como cada um dos sujeitos constituiu a sua identidade. Foi possível perceber que as identidades profissionais se configuram no contexto da família, da escola de Educação Básica, da universidade e da atuação profissional.

As revisões sistemáticas e integrativas colaboraram para o entendimento do estado de conhecimento do objeto deste trabalho e para a formação de um aporte teórico que contribuirá com a intenção de pesquisa, identificando a relevância do estudo proposto, uma vez que apenas 20 trabalhos foram selecionados.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, o exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação.
(Freire, 2001)

O caminho percorrido pelo pesquisador com a intenção de buscar respostas para uma questão problematizadora é sempre a metodologia de pesquisa, pois as inquietações que emergem do problema provocam a investigação científica.

Freire (2011, p. 23) comenta que

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...]. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Essa perspectiva dialoga com a de Demo (1996) sobre educar pela pesquisa. Para o autor, o expediente da educação escolar se faz pela pesquisa e com pesquisa. O percurso da pesquisa em educação é um movimento dialógico e permanente sempre buscando caminhos e alternativas para a práxis docente.

A delimitação do campo de pesquisa e a definição da metodologia para o estudo da história de vida do professor requerem rigor metodológico dada a complexidade e amplitude que tal investigação pode assumir. Aspectos como trajetória acadêmica e profissional, significados atribuídos à formação, distanciamento entre ideais e realidades da sala de aula, motivações para a escolha da docência e experiências iniciais de prática revelam-se fundamentais. Essas narrativas articulam dimensões pessoais, profissionais, teóricas, práticas e subjetivas, que se destacam no processo formativo inicial, tanto acadêmico quanto profissional.

Nesse contexto de pesquisa, estudar a formação docente inicial e o processo de desenvolvimento pessoal e profissional exige um repensar exaustivo diante das dimensões e proporções que o estudo pode tomar e das múltiplas possibilidades metodológicas. Para atender a problemática de investigação, fez-se necessário retomar

diversas literaturas sobre metodologia científica (Castro, 2006), avaliando os limites e potencialidades dos diversos métodos, instrumentos e possibilidades de coleta e interpretações de dados (Richardson, 2007).

De acordo com Ludke & André (1986, p. 4):

[...] o papel do pesquisador desenvolve-se com base nas interrogações que ele faz dos dados, com base em tudo que ele conhece do assunto – portanto, em toda teoria acumulada a respeito ele vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado – servindo como um elo mediador entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa.

Deste modo, propõe-se uma tentativa de incursão nesse grande campo científico de pesquisa, buscando, a partir dele, contextualizar e clarificar opções teóricas e metodológicas que garantam maior coerência no presente trabalho.

Portanto, nesta seção, será apresentado o percurso metodológico da investigação proposta, o qual será percorrido a partir dos questionamentos que norteiam esta pesquisa e os objetivos elencados.

Assim, a seguir serão apresentados cada ponto do percurso proposto para esta intenção de investigação científica, a começar pela caracterização da pesquisa.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para realização deste estudo, há a preocupação de compatibilizar o tema e o referencial teórico utilizado com a metodologia adotada na elaboração da pesquisa, reconhecendo as histórias de vida acadêmica, a formação inicial e a formação continuada no exercício da docência. Essa pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo exploratório-descritiva, com abordagem narrativa, buscando a necessária compreensão da especificidade do tema proposto.

Portanto, a presente pesquisa buscará evidenciar o fenômeno de formação e o que ele pode significar no contexto da docência. De início, será discorrido sobre o conceito da pesquisa qualitativa e o modo como a investigação será delineada, tendo como base o problema levantado para estudos, bem como a natureza do objeto e os objetivos propostos.

A pesquisa qualitativa demonstra ser congruente com os temas de interesse da educação por destacar a especificidade das situações vivenciadas no ambiente escolar. Para Vietta (1995, p. 41), “a análise das vivências como alternativa metodológica de revelação nas pesquisas de natureza qualitativa recusa a busca de generalizações, princípios e leis se atendo no específico, peculiar e singular almejando a compreensão do ser em sua existencialidade”.

De acordo com Richardson (1989, p. 39),

[...] os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento do indivíduo.

A pesquisa qualitativa oferece maior flexibilidade metodológica ao pesquisador, porém exige conhecimento aprofundado da realidade que serve de contexto ao estudo e do suporte teórico principal que guia a atitude investigativa do pesquisador. A validade dos dados da pesquisa qualitativa reside precisamente no rigor com que o pesquisador realiza a busca de significados através de entrevistas, depoimentos, descrições. O posterior tratamento da categorização e análise das unidades de registros e de significado que o pesquisador confere ao conteúdo das falas obtidas implementa e garante o rigor metodológico.

Dessa maneira, o procedimento metodológico qualitativo não se constitui numa “ferramenta”, mas numa forma de ser do pesquisador frente ao tema escolhido para estudo. Esse jeito de ser do pesquisador mantém uma coerência entre tema, referencial teórico e metodologia, conforme já mencionado anteriormente; por isso, tal jeito de ser é desenvolvido através de diferentes modalidades ou tipos de pesquisa qualitativa. Quando essa coerência é visualizada, é possível estabelecer o indicativo da modalidade mais apropriada ao estudo pretendido.

A investigação qualitativa em educação tem sua origem no século 19, nos Estados Unidos, motivada pelos apelos e pela necessidade de estudos voltados para a qualidade da vida cotidiana, especificamente no que tange à urbanização e aos impactos da imigração em massa.

A urgência da investigação nesse tema de natureza social ganha destaque com o trabalho jornalístico, especialmente o jornalismo sensacionalista, cujas denúncias, conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 20), ao mesmo tempo chamavam a atenção “para as condições degradadas da vida urbana na sociedade americana” e exigiam estudos para o problema urbano, tema de investigação no início do século 20.

A partir desse período, novas pesquisas se sucederam, amparadas pela mesma abordagem, sobre condições de vida das famílias de classe trabalhadora, bem como sobre a questão de raça. Na busca de encontrar “remédio para o sofrimento social” ou “aliviar o sofrimento humano” das minorias, o método qualitativo se expande por meio de observação participante e/ou entrevistas em profundidade.

No início do século 20, com base na ideia de que escola é um mundo social por ser habitado por seres humanos, a investigação qualitativa se expande objetivando, “auxiliar os professores a tomarem consciência das realidades sociais da vida escolar”, como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 20). A força de concepções sociológicas e o rigor das descrições sobre a vida social das escolas e dos seus intervenientes ganham destaque.

Em face disso, os métodos na linha da antropologia social, designados hoje de investigação qualitativa, ganham importância. Diante desse quadro, a literatura aponta que o interesse dos antropólogos pelo desenvolvimento da educação cresceu. Assim, o método qualitativo continuou requisitado, mas somente nos anos 1970, período de mudança social, problemas educacionais chamam atenção nacional e com eles os apelos para investigações inspiradas nessa abordagem.

O foco dos educadores pesquisadores, embora voltado para o ambiente escolar, continuou o mesmo historicamente combatido: dar oportunidade da palavra àqueles que eram discriminados. Os educadores mostravam interesse de “ver discutido o tema”, admitindo a escassez de estudos sobre o processo de escolarização.

Por essa perspectiva, a procura pela investigação qualitativa toma vulto com investigadores educacionais mais sensíveis a essa linha de pesquisa, ao mesmo tempo em que programas federais começavam a subsidiar estudos voltados para essas questões subsidiadas pela abordagem em destaque. Desse modo, os métodos qualitativos provocam entusiasmo e se expandem, consagrando-se na década de 1970.

Até a época, segundo ainda os autores assinalados, a parte majoritária dos investigadores “que utilizaram a abordagem qualitativa no esclarecimento das questões educativas eram acadêmicos treinados em, e pertencentes a outras disciplinas, como sociologia e antropologia (...)” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 36). Os métodos qualitativos, embora não dominantes, acrescentam os autores, “já não podiam ser vistos como marginais”.

As situações reais da vida, consideradas no seu “acontecer”, exigem um estudo voltado para a compreensão isenta de “pré-conceitos” ou interpretações preestabelecidas, no qual o pesquisador adentra o pensamento de quem vivenciou a experiência, estabelece uma relação empática com o pesquisado e, numa etapa posterior, apreende o significado último.

Chizzotti (2001, p. 78) afirma que as pesquisas de natureza qualitativa têm como propósito interpretar o sentido dos fenômenos, considerando o livre-arbítrio e a vontade humana como variáveis que intervêm no curso dos acontecimentos e das ações, produzindo múltiplos significados.

Com relação aos pesquisados, Chizzotti (2001, p. 83) afirma que: “na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam”. Assim, os pesquisados também são “(...) autores de um conhecimento que deve ser elevado pela reflexão coletiva ao conhecimento crítico”. Nessa perspectiva, os participantes da pesquisa são produtores de conhecimento em associação com o pesquisador.

Chizzotti (2001, p. 78) ressalta que, ao adotar essa orientação, os pesquisadores devem se dedicar à análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações, no meio em que constroem as relações das ações particulares com o contexto social em que estas se dão, o que está coerente com os objetivos específicos de historiar os sentidos que os participantes da pesquisa darão a sua história de vida, atribuídos por eles à trajetória inicial acadêmica e docente.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Cresweell (2014, p. 49) fala sobre “o impacto da pesquisa qualitativa e sua capacidade de transformar o mundo”. Assim, um estudo em educação nesse enfoque tem potencial para provocar mudanças significativas nas

práticas escolares e dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Porém, é válido sublinhar que potencial não é ato, assim, o traçado do percurso metodológico de maneira clara possibilitará que a investigação possa ser replicada em outros contextos, com outros participantes, podendo então tornar-se ato.

Considerando a questão proposta para investigação desta pesquisa, justifica-se a opção pelo enfoque qualitativo, uma vez que há a intenção de ouvir os professores, conhecer suas histórias de vida e os sentidos que eles atribuem à sua história, desde a formação até início da carreira docente, o que está coerente com a orientação de Cresweell (2014, p. 52) quando coloca que “(...) conduzimos pesquisa qualitativa porque precisamos de uma compreensão complexa e detalhada da questão. Esse detalhe só pode ser estabelecido falando diretamente com as pessoas (...) e lhes possibilitando contar histórias livres do que esperamos encontrar ou que lemos na literatura”.

Como em qualquer tipo de investigação, o primeiro passo para o presente estudo foi a delimitação do problema. Era preocupação pesquisar a relação entre as trajetórias acadêmica e profissional na formação docente, tendo como objeto de estudo as histórias de vida do professor: trajetórias da formação acadêmica inicial a formação continuada no exercício da docência. Como pode ser observado na Figura 1, a formação acadêmica inicial e a formação no exercício da docência se entrelaçam formando a história de vida do professor.

FIGURA 1 – As Tessituras na História de Vida do Professor



FONTE: Huf Ferraz e Haracemiv (2022)

Uma vez definido o problema, foi necessário recorrer a um referencial teórico que explicitasse alguns conceitos básicos sobre as trajetórias de formação inicial e continuada no exercício da docência. Sem esse referencial básico de apoio, a pesquisa poderia cair num empirismo vazio, não contribuindo em nada para um avanço em relação ao que já se conhece.

De acordo com o objetivo geral, nesta investigação, optou-se pela abordagem de pesquisa qualitativa narrativa ao buscar trabalhar com as narrativas orais e escritas de história de vida e de formação dos participantes na constituição da identidade docente e do tornar-se professor.

Como método, a pesquisa narrativa, segundo Creswell (2014, p. 68), “começa com as experiências expressas nas histórias vividas e contadas pelos indivíduos” e pode ser tanto falada quanto escrita. Assim, como explica Clandinin e Connely (2015, p. 2), “as pessoas vivem histórias e, no contar dessas histórias, se reafirmam. Modificam-se e criam histórias”. Dessa forma, à medida que os participantes da pesquisa recontam suas histórias, juntos, pesquisadora e participantes, escrevem uma nova história de leitura, com significados e sentidos coletivos e, ao mesmo tempo, individuais.

Portanto, a escolha pela abordagem narrativa, segundo Muylaert *et al* (2014, p. 194), “visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social”, ou seja, partilhar sua história, o que implica confiança e reciprocidade.

Ainda conforme aconselha Muylaert *et al* (2014), deve-se usar a linguagem do participante, pois a forma como uma pessoa fala reflete sua cosmovisão sobre o mundo. No entanto, vale ressaltar que narrar, rememorar não tem cunho jornalístico. Biografia é diferente de memorial, ou seja, as narrativas construídas a partir da memória são recortes seletivos da história particular ou coletiva, pois, como explica Muylaert *et al* (2014, p. 195), [...] lembramos o que “podemos” e alguns eventos são esquecidos deliberadamente ou inconscientemente.

Nessa perspectiva, o importante é o que a pessoa registrou de sua história, o que experienciou, o que é real para ela, e não os fatos em si (passado *versus* história). Dessa forma, quando os participantes desta proposta de pesquisa relatam e rememoram suas

histórias, revelam suas experiências individuais em relação à trajetória acadêmica e profissional.

Vale ressaltar que o objetivo de uma investigação de abordagem narrativa não se limita à reconstrução da história dos participantes da pesquisa, mas, para além disso, conforme explicita Muylaert *et al* (2014, p. 196), visa “compreender os contextos em que essas histórias foram construídas e os fatores que podem produzir mudanças e motivar as ações dos participantes”. Uma vez que o enfoque da pesquisa qualitativa, bem como a abordagem narrativa estejam selecionadas como itens que delineiam a proposta de pesquisa, é importante que o pesquisador se posicione epistemologicamente, pois cada narrativa será vista, analisada e compreendida a partir de uma “lente”.

Na metodologia de pesquisa narrativa, alguns termos são destacados por Clandinin e Connelly (2015, p. 84-85) como dimensões: *pessoal e social* – para tratar da interação; *passado, presente e futuro* – para desenvolver a noção de continuidade; e *lugar* – para marcar a situação, sempre com base no fator experiência (especificamente: interação, continuidade e situação).

Portanto, de acordo com Clandinin e Connely (2015, p. 84), o arcabouço dessa pesquisa se funda no espaço [...] “tridimensional de investigação narrativa, e as ‘direções’ para as quais esse arcabouço permite que nossas investigações caminhem sempre em quatro direções: introspectivamente, extrospectivamente, retrospectivamente e prospectivamente”.

Para as autoras, utilizando esse conjunto de termos, considerando a investigação narrativa constituída pela tridimensionalidade do espaço, os estudos têm dimensões que abordam a temporalidade, focam no pessoal e social, com adequações durante a investigação, sendo que as mesmas ocorrem em lugares específicos, ou em sequência de lugares.

Assim, os objetos de estudo da pesquisa narrativa sempre são as histórias narradas, pois, “as pessoas são indivíduos e precisam ser entendidas como tal, mas eles não podem ser entendidos somente como indivíduo. Eles estão sempre em interação e inseridas em um contexto social” (Clandinin; Connely, 2015, p. 30).

Para o professor, narrar-se é uma das formas de compreender sua história, de entender sua trajetória e seu *modus operandi*. Comunicar aos outros o que viveu e o que

fez desperta em si mesmo a compreensão da sua prática e de suas escolhas. Embora a rememoração e o relato de vida não deem acesso a uma *verdade objetiva sociologicamente exata* (Oliveira, 2012, p. 61) do curso de uma vida, por não ser exatamente o que aconteceu de fato, e sim uma interpretação do fato, eles se fazem necessários, pois é justamente a interpretação, ou seja, a forma como ele se lembra de determinado fato ocorrido que dá singularidade a essa interpretação. As rememorações estão repletas de situações que aconteceram de fato e outras que deveriam ter acontecido, sendo um “embrião de um futuro ainda incerto, ainda desconhecido, é o desejo, é a utopia [...] Mas pode ser também o projeto” (Oliveira, 2012, p. 62).

A rememoração torna conscientes essas representações, essas situações que são projetos e os desejos ainda não realizados, e, com a consciência de que não são suficientes apenas as representações, o olhar mais criterioso que o conhecimento especializado traz pode (re)alinhar o que foi com o que será, descortinando um novo horizonte para o professor.

Marie-Christine Josso (2014, p. 60) usa a expressão “biografia educativa”, sendo que a mesma

É o fruto de um processo de reflexão que só parcialmente aparece numa narrativa escrita a meio caminho do percurso seguido. Cada etapa do processo faz parte da Biografia Educativa e constitui tanto o fim de uma interrogação como o ponto de partida de uma outra. O trabalho biográfico implica fortemente o estudante que se compromete nesse processo de reflexão orientado pelo seu interesse, levando-o a definir e a compreender o seu processo de formação.

Para Josso (2014, p. 57) três perguntas precisam ser respondidas nesse processo: qual é a formação do ponto de vista do sujeito? Como se forma o sujeito? Como aprende o sujeito? Em especial, a última questão se mostra de extrema importância no processo uma vez que professores e professoras estão ou estarão lidando com a aprendizagem de outras pessoas. Portanto, acredita-se que rememorar o seu próprio processo de formação e aprendizagem tornaria os professores mais sensíveis aos sinais de aprendizagem dos aprendentes que estarão ou estão sob sua responsabilidade.

De acordo com Josso (2014), esse processo de rememoração precisa ser conduzido para uma reflexão do processo de aprendizagem, para as memórias individuais dos professores e professoras que permitam refletir a representação de

conhecimento e aprendizagem e a concepção de educação e formação construída ao longo dos anos por eles. Refletindo e repensando todos os caminhos por onde percorreu, professores podem repensar sua prática pedagógica, pois rememorar pode afetar a prática docente de uma forma positiva e produtiva. Se um dos objetivos da educação é formar sujeitos críticos, de pensamento livre, e não “bonecos que movem as bocas e falam com voz de ventríloquo” (Alves, 1983. p. 36), é preciso compreender por que processos passou o professor, o ensinante, para que este, então, possa criar estratégias de ensino para outros.

É importante analisar a trajetória do professor mediada e perpassada pelo contexto social e a forma como este contexto social influenciou o contexto individual. Entender de que forma o momento político e social experienciado afetou e construiu o contexto pessoal e individual do professor faz com que a compreensão das suas escolhas pessoais e profissionais se torne mais clara à medida que a autorreflexão avança e pode ainda dar pistas dos motivos que levaram o sujeito a se dedicar ou a escolher a docência, revelar as razões da sua autoformação e formação como profissional docente.

O professor é alguém determinado a fazer algo. É um sujeito determinado a marcar sua presença no mundo. O que a pesquisa narrativa (auto)biográfica pretende encontrar são os momentos em que os sentimentos foram despertados e as ocorrências que marcaram esse desabrochar da inclinação, da aptidão e da descoberta do desejo de partilhar conhecimento e, a partir daí, rememorar sua trajetória de formação. Ainda que, nessa rememoração, as memórias sejam escolhidas, filtradas ou ocultadas, Oliveira (2012, p. 58) fala do quão promissora se apresenta a experiência do autonarrar-se:

Uma autobiografia é fruto de escolhas livremente feitas pelo autor e, se acreditamos que o passado está sempre presente, um instrumento de atualização da própria formação. Isto abre a possibilidade de ela se tornar um instrumento de construção teórica sobre esta formação e, na perspectiva aberta por Bourdieu, um instrumento de investigação do campo da Educação, das circunstâncias e dos habitus que o regem, a possibilidade de buscar instrumentos de intervenção sobre o sempre atuante “não sabido”.

Na atuação do professor e da professora dentro de sala de aula, em sua prática cotidiana, o passado se faz presente a todo o momento dentro do repertório de ações desse professor ou dessa professora; ele aparece e reaparece nas decisões tomadas,

nas escolhas feitas, especialmente colhidas do percurso de formação, do repertório de representações construídas ao longo de sua formação e autoformação.

O método (auto)biográfico, permite ao professor narrar-se, contar ou encenar sua história e outros métodos baseados na rememoração da experiência de formação e autoformação. Esse é um exercício necessário em primeiro lugar para o professor. É importante ressaltar que “o ‘desnaturalizar’, dá acesso ao poder de ‘desfatalizar’, que, por sua vez, abre caminhos ao ‘repolitizar’ e ao agir” (Oliveira, 2012, p. 85). “Desfatalizar” e “desnaturalizar” só são possíveis com a tomada (ou retomada) de sua história pessoal, com o abraçar suas experiências e frustrações e assim ressignificá-las, entendendo que a história pessoal faz parte da história coletiva e que o sujeito é uma peça do todo.

Esse é um exercício em que o uso da linguagem é a essência – contar, narrar, escrever, encenar. E, de acordo com Rubem Alves (1983, p. 19), “educação é o processo pelo qual aprendemos uma forma de humanidade. E ele é mediado pela linguagem”, e a linguagem é usada a partir de coisas concretas, que são, que deveriam ter sido ou que serão um dia.

Para Larrosa (2002, p. 20-25), um componente essencial da experiência é sua capacidade de formação e de transformação. Refletir sobre a experiência consolida o saber, e a experiência se fortalece no enfrentamento das diversas situações, pela maneira como o sujeito vai respondendo e dando sentido aos acontecimentos ao longo da vida. Nesse sentido, o saber da experiência é um saber diferenciado, particular, relativo, subjetivo, contingente, uma vez que, ainda que dois sujeitos passem pelo mesmo acontecimento, a experiência será absolutamente diferente. O acontecimento é comum, porém a experiência é singular. As pessoas são diferentes, e justamente por isso é difícil afirmar que uma pessoa possa aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. A experiência e o saber derivado dessa experiência permitem ao sujeito se apropriar de sua vida, de sua história e sentir-se sujeito ativo e pertencente a um contexto maior. Rememorar a experiência, consolidando o saber adquirido ao longo do tempo e da caminhada, permite que o sujeito perceba que sua vivência é uma parte de um todo, uma peça de um quebra-cabeça, cuja imagem total pode ser vista com a união de todas as outras peças.

Trabalhar a formação do professor a partir de suas experiências e consequentes saberes pode trazer de volta o frescor da curiosidade dos primeiros anos de aprendizado formal; pode levá-lo a viajar no tempo e de repente encontrar o ponto exato onde a alegria de aprender (e ensinar) se perdeu. Rubem Alves (1994 p. 14) fala da perda de sabedoria no emaranhado de conhecimento:

Os técnicos em educação desenvolveram métodos de avaliar a aprendizagem e, a partir dos seus resultados, classificam os alunos. Mas ninguém jamais pensou em avaliar a alegria dos estudantes – mesmo porque não há métodos objetivos para tal. Porque a alegria é uma condição interior, uma experiência de riqueza e de liberdade de pensamentos e sentimentos. A educação, fascinada pelo conhecimento do mundo, esqueceu-se de que sua vocação é despertar o potencial único que jaz adormecido em cada estudante. Daí o paradoxo com que sempre nos defrontamos: quanto maior o conhecimento, menor a sabedoria.

Talvez, o passar do tempo, a agenda, a necessidade de dar conta de “fechar o conteúdo”, os cursos, as palestras, a pressão, a falta de valorização, etc. tenha feito dormir a curiosidade e o prazer da busca por novas descobertas. Refazer o caminho, relembando momentos importantes e redescobrimdo a importância de outros momentos, pode ser importante para que professores e professoras despertem mais uma vez o potencial desses sempre estudantes.

3.2 *LOC* E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os *loci* da pesquisa foram as unidades escolares da Rede Educacional Adventista no Sul do Brasil, cuja direção é exercida pela Instituição Adventista Sul Brasileira de Educação – lasbe –, com sede na cidade de Curitiba-PR. A lasbe constitui uma rede de ensino privada confessional que coordena e supervisiona as unidades escolares distribuídas nos três estados da Região Sul – Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. A rede educacional da lasbe oferta da Educação Infantil ao Ensino Superior, totalizando 74 instituições educacionais, com 2.455 professores e mais de 70 mil alunos. Ela é constituída por nove regionais, sendo três no Rio Grande do Sul, duas em Santa Catarina e quatro no Paraná, conforme apresentado no Quadro 5.

QUADRO 5 – Total de Unidades de Ensino e Regionais da lasbe

INSTITUIÇÃO ADVENTISTA SUL BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO		
ESTADO	REGIONAIS	UNIDADES
RS	Associação Central Sul Rio Grandense (ACSR)	9
	Associação Sul Rio Grandense (ASR)	8
	Associação Norte Sul Rio Grandense (ANSR)	7
SC	Associação Catarinense (AC)	7
	Associação Norte Catarinense (ANC)	10
PR	Associação Sul Paranaense (ASP)	9
	Associação Central Paranaense (ACP)	10
	Associação Norte Paranaense (ANP)	7
	Associação Oeste Paranaense (AOP)	7
TOTAL		74

FONTE: Huf Ferraz; Haracemiv (2023)

Das instituições educacionais vinculadas à lasbe, a Faculdade Adventista do Paraná (FAP), sediada em Ivatuba-PR, município próxima à cidade de Maringá, oferta o Curso de Licenciatura em Pedagogia, entre outros, cujos egressos da primeira turma (concluintes de 2019) são os participantes desta pesquisa.

A FAP é uma instituição de Educação Superior privada e confessional, vinculada à lasbe, credenciada junto ao Ministério da Educação (MEC) com conceito 5. O Curso de Licenciatura em Pedagogia da FAP, igualmente, por ocasião do reconhecimento, obteve na avaliação do MEC o conceito 5.

A pesquisadora atuou como coordenadora do curso, na Instituição de Ensino Superior – IES – onde o grupo pesquisado teve sua formação acadêmica, favorecendo o aprofundamento dos dados coletados. Atualmente, o grupo dos participantes da pesquisa atua em instituições educacionais da lasbe.

Para a seleção do grupo de participantes da pesquisa, foram consideradas as abordagens metodológicas frente ao objeto de estudo em questão. Sendo assim, para ter a representatividade necessária, não poderia ser um grupo pequeno, mas também não poderia ser muito numeroso. Face às características da pesquisa da abordagem narrativa, foram analisadas, no mínimo, 20 trajetórias de vida descritas nos memoriais e vozes narradas no círculo de diálogos.

Mediante a autorização da lasbe, o convite dirigido aos participantes da pesquisa foi apresentado em reunião do Grupo de Estudos e Pesquisa da Educação Adventista (Gepea), que acontece bimestralmente e do qual a pesquisadora faz parte. A mantenedora mostrou interesse em que os egressos da primeira turma do Curso de Pedagogia da FAP, única IES da lasbe, fossem acompanhados em seus locais de atuação na Rede de Educação Adventista, fator que motivou o apoio da lasbe à presente pesquisa.

Dessa forma, foram selecionados os participantes da pesquisa que atenderem aos critérios de inclusão detalhados a seguir, constituídos por pedagogos atuando nas funções de direção, coordenação pedagógica e docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para a seleção dos participantes da pesquisa e delimitação do tamanho da amostra, foram considerados os seguintes critérios de inclusão:

- 1º Egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da FAP, com término em 2019;
- 2º Egressos que, na condição de profissionais da educação, atuavam na Rede Educacional da lasbe; e
- 3º Egressos que, atendendo os dois primeiros critérios de inclusão, concordaram em participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

Critérios de exclusão:

- 1º Pedagogos que não tenham feito o Curso na FAP.
- 2º Pedagogos formados pela FAP, em anos posteriores a 2019.
- 3º Pedagogos que concluíram o Curso de Pedagogia na FAP em 2019 que não atuam na Rede Educacional da lasbe.

Com o objetivo de garantir a ética da pesquisa e respeito aos participantes, por ocasião da sua seleção, todos serão informados sobre os possíveis riscos e benefícios, tendo como destaque o direito à privacidade, ao sigilo, à confidencialidade e à anonimidade de dados pessoais, de voz e de imagem, bem como os direitos à obtenção de informações sobre os resultados obtidos.

3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A escolha de Instrumentos de Coleta de Dados (ICD) é uma importante etapa da pesquisa e deve ser feita considerando os objetivos específicos da investigação. Assim, para a seleção dos ICD adequados para esta intenção de pesquisa, buscou-se orientação, na literatura científica, em autores como Creswell (2014), Flick (2009), Richardson (2012), Triviños (1987), entre outros.

Flick (2009, p. 91) diz que “os textos constituem o material básico da maior parte da pesquisa qualitativa”, dessa forma, os instrumentos construídos para esta proposta de investigação são textos orais ou escritos.

Os dados para a pesquisa serão obtidos em três momentos, com instrumentos de coleta de dados (ICD) específicos, correlacionados aos objetivos do estudo, conforme apresentados no Quadro 5. Os ICD serão aplicados na forma de questionário (Apêndice 1), escrita de Memorial de Vida (Apêndice 3) e círculos de diálogo. A análise dos dados obtidos será desenvolvida de acordo com a análise de conteúdo estabelecida por Bardin (2020).

QUADRO 6 - Objetivos, ICD, Procedimentos de Coleta e Análise de Dados

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS
Conhecer a identidade pessoal e profissional dos participantes da pesquisa.	Questionário com três campos investigativos: 1º Identificação 2º Formação profissional 3º Atuação profissional	Círculo de Diálogos (1º momento) Aplicação do Questionário	Análise dos dados coletados no Questionário
Mapear a trajetória de vida acadêmica dos participantes da pesquisa, desde a Educação Básica até a conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia a partir de suas histórias de vida no relacionamento com os docentes e como discentes. Identificar, nos relatos dos participantes da pesquisa, as experiências vividas em diferentes momentos, como discente e docente, e os saberes necessários na constituição do profissional da educação.	Roteiro de escrita de Memorial de Vida (parte 1)	Círculo de Diálogos (2º momento). Orientação sobre a elaboração do Memorial de Vida (parte 1), com as trajetórias acadêmica e docente, relatando as experiências vividas nos diferentes momentos.	Análise dos Memoriais (parte 1) buscando identificar, nos relatos dos participantes da pesquisa, as diferentes trajetórias de vida e experiências vividas com docentes, como discentes e agora como profissionais da educação. Análise de conteúdo de Bardin (2021).
Analisar os desafios e as dificuldades vivenciados pelos	Roteiro de escrita de Memorial de Vida	Círculo de Diálogos (3º momento).	Análise das vozes quanto às trajetórias,

participantes da pesquisa no processo da aprendizagem de ser professor.	(parte 2)	Orientação sobre a elaboração do Memorial de Vida (parte 2), com relatos sobre os desafios e as dificuldades a serem repensados no processo da aprendizagem de ser professor.	aprendizagens e dificuldades encontradas nas diferentes atuações como profissionais da educação. Análise de conteúdo de Bardin (2021)
---	-----------	---	--

FONTE: Huf Ferraz; Haracemiv (2023)

Uma vez que os ICD são construídos, foi necessário pensar nos procedimentos de coleta de dados. Essa etapa é tão importante quanto a escolha dos instrumentos.

Para essa pesquisa, tem-se o objetivo de tornar a aplicação dos ICDs não um mero momento de coleta de dados, mas um momento de aprendizagem e fruição para todos os participantes da investigação. Com esse intuito, é necessário que os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados oportunizem aos participantes uma experiência significativa e, se possível prazerosa.

Cada ICD foi pensado considerando os objetivos propostos para esta investigação. Dessa forma, para o desenvolvimento da pesquisa, intenciona-se a utilização dos seguintes ICD:

Os Círculos de Diálogos aconteceram no formato *on-line*, com a intenção de orientar os participantes da pesquisa sobre os documentos que deverão organizar, ouvir as vozes dos profissionais e promover a interação entre eles.

Após cada encontro no Círculo de Diálogo, foi feita a transcrição das vozes que foram gravadas, para posterior análise.

1º Momento – Círculo de Diálogo - encontro com todos os participantes da pesquisa e orientação sobre a pesquisa e preenchimento do questionário.

2º Momento – Círculo de Diálogo – encontro com todos os participantes e orientação sobre a elaboração do Memorial de Vida (parte 1).

3º Momento - Círculo de Diálogo – encontro com todos os participantes e orientação sobre a elaboração do Memorial de Vida (parte 2).

Para Brandão (2008, p. 15), as histórias narradas e muitas vezes escritas levam à reflexão, compreensão, reorganização e ressignificação das trajetórias e projetos de vida-

trabalho, dando-lhes sentido-significado. Essa história fortalece a identidade iluminando o caminho na busca de sentidos para o ser-estar no mundo.

Sobre os procedimentos de coleta de dados em grupo, segundo Flick (2009, p. 196), oportunizam a abertura à opinião subjetiva do entrevistado por meio de moderação não diretiva da discussão, além da necessidade de garantir um clima permissivo na discussão. Para a estruturação das oficinas biográficas, foi feito o direcionamento de dinâmicas que favoreçam as discussões e reflexões.

A escolha dos ICD e dos procedimentos de coleta de dados visa oportunizar aos participantes do estudo a apresentação de suas experiências. São essas experiências que serão analisadas para a construção de caminhos alternativos e possibilidades de propostas de formação de professores-leitores:

- Mapear as trajetórias de vida dos docentes egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia a partir de suas histórias de vida como discentes;
- Identificar, nos relatos, as experiências vividas em diferentes momentos, como discente e docente, e os saberes necessários na constituição do profissional da educação;
- Analisar os desafios e dificuldades que precisam ser repensados no processo da aprendizagem de ser professor no chão da escola.

O tema da proposta de pesquisa, histórias de vida, objetiva levar os participantes a uma articulação entre a vida e sua historicidade.

1º ICD – Foi aplicado um Questionário com 3 campos investigativos (Apêndice 1):

Campo 1 - Identificação

Levantamento de dados pessoais de cada participante, como idade, local de nascimento, estado civil, número de filhos, condições de moradia e tempo de residência na cidade onde se localiza a escola de atuação, condições econômicas da família, grau de escolaridade e profissão dos pais.

Campo 2 - Formação Profissional

Graduação, ano de início e finalização do curso, instituição formadora. Especificar cursos outros de graduação, cursos de aperfeiçoamento ou especialização (período, instituição formadora, carga horária, ano de início e finalização, e a modalidade presencial ou EaD).

Campo 3 - Atuação profissional

Ano de ingresso na docência tempo de atuação em sala de aula e em que séries; tempo de atuação como pedagogo; locais, especificando a área pedagógica (orientação, coordenação ou gestão) e o nível: Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais.

2º ICD – Roteiro de Memorial de Vida (Apêndice 2)

Foi solicitado aos participantes da pesquisa a elaboração de um Memorial de Vida, de modo que:

- Relatassem sua trajetória de vida acadêmica desde a Educação Básica até a conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia a partir de suas histórias de vida com relação aos docentes e como discentes na faculdade;
- Identificassem, nos relatos, as experiências vividas em diferentes momentos, como discentes e docentes, e os saberes necessários na constituição do profissional da educação.
- Destacassem os desafios e dificuldades que precisam ser repensados no processo da aprendizagem do ser professor.

Assim, tanto a escolha dos ICD, bem como os procedimentos de coleta de dados foram pensados para proporcionar uma experiência quase catártica para aqueles que participaram da pesquisa. Ressalta-se que, antes de iniciar a investigação junto aos participantes, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética, e suas recomendações foram seguidas rigorosamente, visando revestir o estudo de um caráter ético e resguardar os participantes da investigação.

Os procedimentos de coleta de dados visam reunir informações/dados de caráter essencialmente qualitativo, uma vez que não se trabalhou aqui com respostas prontas e decoradas.

Sobre os procedimentos que envolvem a aplicação de questionário, segundo Flick (2009, p. 196), a abertura à opinião subjetiva do entrevistado se dá por meio de uma entrevista semipadronizada que tem como ICD um questionário de questões abertas. O aprofundamento dos dados se dá pela apresentação de questões confrontativas, visando desse modo contribuir para a exposição de conhecimentos implícitos.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A tarefa de analisar um texto e interpretá-lo é extremamente desafiadora para o pesquisador. Portanto, a escolha do procedimento de análise de dados é uma parte importante da pesquisa e precisa ser pensada considerando-se as características do objeto de investigação e da questão norteadora.

Creswell (2014, p. 149) explica que:

[...] envolve a organização dos dados, a realização de uma leitura preliminar da base de dados, a codificação e organização dos temas, a representação dos dados e a formulação de uma interpretação deles. Esses passos estão interconectados e formam uma espiral de atividades, todas elas relacionadas à análise e representação dos dados.

Para a análise dos dados apresentados nos Memoriais com as histórias de vida, este estudo está fundamentado no método de análise de conteúdo de Laurence Bardin.

Para Bardin, (2011, p. 47) o termo “análise de conteúdo” designa:

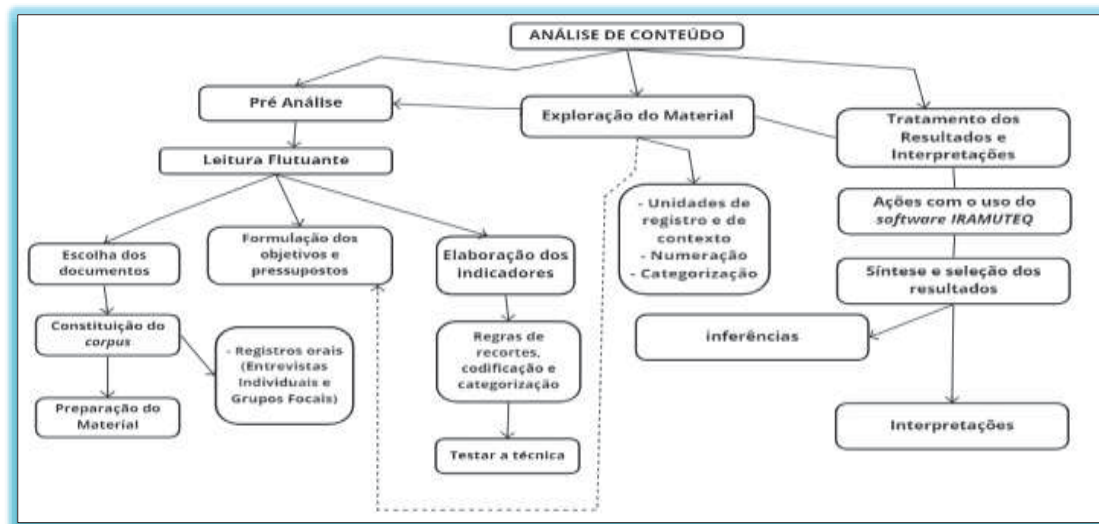
[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise de conteúdo é puramente qualitativa e tem por objetivo explorar o discurso e sua condição de produção. Assim, o foco está na compreensão e interpretação

dos dados. Portanto, busca-se desvelar o que está implícito e explícito no texto, seja verbal ou não verbal.

Bardin (2011) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três etapas fundamentais apresentadas na Figura 2.

FIGURA 2 – Etapas da Análise de Conteúdo



FONTE: Adaptada de Bardin (2015, p. 132).

Pré-análise

A primeira fase pode ser identificada como uma fase de organização. Nela estabelece-se um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. Normalmente, segundo Bardin (2011), ela envolve a leitura “flutuante”, ou seja, um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material.

Essa fase possui três metas: a escolha de documentos, a formulação das hipóteses e objetivos e a elaboração dos indicadores que fundamentarão a interpretação final (Bardin, 2015, p. 121).

Exploração do material

Na segunda fase, será realizada a exploração do material. São escolhidas as unidades de codificação, o que corresponde à escolha de unidades de registros; é feita a seleção de regras de contagem e a escolha de categorias. Essa fase “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função das regras previamente formuladas” (Bardin, 2015, p. 127).

Tratamento dos resultados obtidos e interpretação

A terceira fase do processo de análise do conteúdo é calcada nos resultados brutos. O pesquisador procurará torná-los significativos e válidos. Essa interpretação deverá ir além do conteúdo manifesto dos documentos, pois interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido. A inferência na análise de conteúdo se orienta por diversos polos de atenção, que são os polos de atração da comunicação. “O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (Bardin, 2015, p. 127).

4 ANALISANDO AS VOZES DAS TRAJETÓRIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE

O pensar crítico implica o diálogo, que é, também, o único capaz de gerá-lo. Sem ele, não há comunicação e, sem esta, não há educação. A educação é diálogo.
(Freire, 1997, p.34)

O saber na transformação do fazer se dá através da avaliação, que se dá através das vozes dos sujeitos envolvidos no processo. Se “ensinar exige disponibilidade para o diálogo” (Freire, 1998), então a prática pedagógica deve mobilizar os conhecimentos do educador para a “reflexão crítica na e sobre a ação” (Schon, 1995).

Nessa perspectiva, esta investigação toma como fundamento uma abordagem narrativa, possibilitando que os participantes rememorem suas histórias de vida. É importante analisar a trajetória do professor mediada e perpassada pelo contexto social e a forma como esse contexto social influenciou o contexto individual. Entender de que forma o momento político e social experienciado afetou e construiu o contexto pessoal e individual do professor faz com que a compreensão das suas escolhas pessoais e profissionais se torne mais clara à medida que a autorreflexão avança e pode ainda dar pistas dos motivos que levaram o sujeito a se dedicar ou a escolher a docência, as razões da sua autoformação e formação como profissional docente.

Arroyo (2000, p. 129) afirma que “sabemos que somos professores(as), que não dá para fechar o expediente e esquecer até o dia seguinte. Carregamos tudo da escola para casa e de casa para a escola.” Portanto, ser professor não é simplesmente uma profissão, mas um modo de ser. Significa que a profissão docente exige grande envolvimento do sujeito, ela se mistura com a vida pessoal.

Nesse sentido, buscou-se por meio desta pesquisa *correlacionar as trajetórias de vida acadêmica e profissional do docente nos processos de formação inicial e continuada*. Para atender a esse objetivo, foi preciso conhecer as histórias de vida dos sujeitos participantes, pois são os protagonistas dessas histórias que poderão, de fato, mapear suas trajetórias.

Com vistas a atender ao problema da pesquisa, para a apresentação das análises, este capítulo foi estruturado da seguinte forma: a primeira parte, intitulada *Identidade docente: pessoal e profissional*, responde ao objetivo específico de conhecer a identidade

pessoal e profissional dos participantes da pesquisa. Os dados apresentados partem de um questionário elaborado e respondido de forma *on-line*, no Google Forms (Apêndice 1), após um Círculo de Diálogo (1º momento).

A segunda parte, *Trajetória de vida acadêmica da Educação Básica à licenciatura em pedagogia: formação inicial*, contempla o 2º momento do Círculo de Diálogo com o objetivo específico de mapear a trajetória de vida acadêmica dos participantes da pesquisa, desde a Educação Básica até a conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia, a partir de suas histórias de vida no relacionamento com os docentes e como discentes. Os dados analisados estão no Memorial de Vida – parte 1 (Apêndice 2).

Na sequência, são apresentadas *Experiências e saberes necessários na constituição do profissional da educação*, que objetiva identificar nos relatos dos participantes da pesquisa as experiências vividas em diferentes momentos, como discente e docente, e os saberes necessários na constituição do profissional da educação.

O objetivo de analisar os desafios e as dificuldades vivenciados pelos participantes da pesquisa no processo da aprendizagem de ser professor foi contemplado na parte intitulada *Aprendizagens docente: os desafios e as dificuldades vivenciados*. Nessa etapa da pesquisa, procedeu-se à análise das vozes quanto às trajetórias, aprendizagens e dificuldades encontradas nas diferentes atuações como profissionais da educação, tendo como referência as respostas ao Memorial de Vida – parte 2 (Apêndice 2).

No processo de leitura e análise das falas expressas nos memoriais, foram definidas as categorias, pela qual foram estruturados os conceitos e as concepções dos docentes a partir das unidades de registros.

A construção de um sistema de categorias pode ser feita *a priori*, *a posteriori*, ou pela combinação dos dois processos. A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos (Bardin, 1997).

Durante leituras sucessivas dos dados, surgem as dimensões mais evidentes, os elementos de maior significado, as expressões e as tendências mais relevantes que permitiram a definição das categorias. A classificação dos elementos em categorias e

subcategorias “impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente com o outro” (Bardin, 1977, p. 118).

Dentro da pré-análise, a primeira atividade a ser desenvolvida será a leitura flutuante, buscando uma maior familiaridade com o conteúdo e, a partir daí, são desenvolvidas estratégias para análise (Bardin, 2011). Como parte desse processo, apoiadas em Trivinos (1987) e Bardin (2011), foram realizados estudos da legislação que versa sobre o assunto, bem como uma revisão de literatura, buscando, além de lacunas e contribuições, referenciais teóricos que oferecessem subsídios para a realização desta pesquisa, desde a definição do problema até a formulação dos objetivos e a elaboração de indicadores para a realização do roteiro dos memoriais.

Após a pré-análise, partiu-se para a segunda etapa, denominada exploração do material. Para Bardin (2011), essa etapa compreende uma sistematização das ações definidas na pré-análise, em que serão realizados os processos de codificação, enumeração e categorização. Essa etapa é fundamental para a apuração dos dados, uma vez que, por meio desse trabalho minucioso, emergem pontos relevantes para os objetivos, trazendo à luz elementos até então não revelados.

A última etapa envolve um processo de tratamento dos dados “brutos” que, passados pela primeira e segunda etapas, foram selecionados para a análise, consistindo no tratamento dos resultados e das interpretações. Os dados foram submetidos a um tratamento manual muito minucioso, permitindo a elaboração de quadros para a discussão dos resultados obtidos (Bardin, 2011). Ainda de acordo com Bardin (2011, p. 131), a pesquisadora, após as análises, “tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”.

Iniciando as análises dos dados coletados, buscou-se revelar a identidade docente no próximo item, a partir da autoimagem dos próprios docentes.

4.1 IDENTIDADE DOCENTE: PESSOAL E PROFISSIONAL

Pensar na formação de professores é lembrar que o professor é uma pessoa. O seu processo identitário passa pela capacidade que exerce com autonomia sua docência, e a maneira como ensina depende daquilo que é como pessoa. “Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento dos componentes curriculares que ensina?” (Laborit, 1992, p. 55).

O professor encontra-se frente à pessoa e ao profissional ao ser e ao ensinar. As opções que cada professor precisa fazer se cruzam com a própria maneira de ser e com a maneira de ensinar, desvendando na maneira de ensinar sua maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (Nóvoa, 2013, p. 17).

A formação profissional é um momento importante na construção da identidade do sujeito. As interações e reflexões que acontecem durante o processo de formação ampliam a visão da pessoa em relação à própria atuação profissional. Pensar sobre a formação dos professores, conhecer suas histórias de vida e observar se sua trajetória acadêmica contribuiu para a formação de um profissional competente no manejo do processo de ensino e aprendizagem é buscar possibilidades no avanço e desenvolvimento de uma educação mais equalitária. Demo (1996, p. 42) comenta que “o despreparo do professor prejudica mais o aluno que a própria pobreza em termos de fracasso escolar”.

A formação profissional não se limita apenas à formação acadêmica. As experiências vividas e vivenciadas, nas diferentes instituições sociais – família, trabalho, igreja, amigos, entre outros – formam e contribuem, quando não prejudicam, de alguma forma a prática profissional do sujeito. Na educação, talvez a área mais sensível tenha sido a formação de professores, pois não se formam apenas profissionais, mas, sim, uma profissão (Nóvoa, 2013, p. 17).

Para a coleta dos dados, foram realizados, no formato *on-line*, três Círculos de Diálogo, cada um objetivando uma parte da pesquisa. O Círculo de Diálogo é um processo que visa criar um espaço seguro para a discussão de problemas e a resolução de conflitos. Pensado em cada contexto, ou seja, numa abordagem contextual, é uma estratégia que se dispõe a dialogar com as experiências dos participantes e seus

sentimentos, promovendo a troca de ideias, experiências e perspectivas entre os participantes. Tem origem na tradição dos povos indígenas, os quais se reuniam em roda, à volta do fogo, para tratar de assuntos comunitários, usando um objeto conhecido como bastão de fala. Ao longo dos anos, a tradição se adaptou fora da cultura indígena e agregou práticas contemporâneas para lidar com os conflitos e inúmeras questões pautadas em valores de respeito, pertencimento e participação (Pranis, 2010).

O Círculo de Diálogo não tem a pretensão de ser uma técnica de pesquisa previamente elaborada para ser aplicada, mas fazer do diálogo a própria diretriz de uma experiência (Brandão, 2010), gerando uma ação-reflexão-ação problematizadora, de onde emergem novos conhecimentos e a possibilidade de auto(trans)formação por meio da partilha de experiências, da reflexão sobre elas e da constante busca de subsídios teóricos num permanente aprender a “dizer a sua palavra” (Fiori, 2014).

Participaram da pesquisa 20 egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Adventista do Paraná (FAP), mantida pela Instituição Adventista Sul Brasileira de Educação (IASBE), que atuam na Rede de Educação Adventista (EA) desde a conclusão do curso, em 2019, ou seja, já estão como professores há cinco anos.

No primeiro Círculo de Diálogo, a comoção do grupo foi geral, sendo impossível evitar as lágrimas de alguns em relação à saudade dos momentos de convívio na formação acadêmica. Todos tiveram a oportunidade de expressar seus sentimentos e contar sobre a vida pessoal e profissional atual. Na sequência, foi realizado o convite para a participação na pesquisa, bem como as orientações e procedimentos éticos. A pesquisa teve início com a aplicação de um questionário com três campos investigativos: identificação, formação profissional e atuação profissional. Para Chaer, Diniz, Ribeiro (2011, p. 11), “a pergunta é mais importante que a resposta” para os participantes. Isso evidencia a atenção que se deve dar à construção das perguntas, possibilitando aos participantes uma visão mais clara e menos tendenciosa sobre a realidade. Imbernón (2010, p. 79) comenta que “o (re)conhecimento da identidade permite melhor interpretar o trabalho docente”.

Na construção do Instrumento de Coleta de Dados, buscou-se conhecer a realidade dos participantes tanto na esfera pessoal, quanto acadêmica e profissional. Com isso em mente, as questões construídas foram de ordem sintática direta e simples,

visando ao entendimento e à agilidade na redação das respostas, prevendo uma participação mais fácil e efetiva.

Todos os participantes responderam ao questionário proposto, o qual foi produzido utilizando-se a ferramenta Google Forms e disponibilizado para os participantes no formato *on-line* logo após o Círculo de Diálogo. Essa ferramenta gratuita *on-line* também está disponível como aplicativo para dispositivos móveis, utilizada para a criação de formulários *on-line*. A plataforma permite criar questionários com perguntas abertas e de múltipla escolha bem como a personalização das questões com cores, vídeos, imagens ilustrativas, escalas e outros recursos, podendo ser usada para coletar dados em pesquisas científicas. Os questionários criados são armazenados no servidor da Google e podem ser acessados tanto pelo elaborador do formulário quanto por outras pessoas autorizadas, como, por exemplo, os próprios participantes da pesquisa. Ressalta-se a facilidade no uso da ferramenta, pois a qualquer momento pode ser acessada, desde que se tenha algum instrumento de tecnologia, como smartphones, tablet e computador. O Google Forms também possibilita a visualização das respostas em forma de gráficos e planilhas, facilitando a leitura para o proponente do formulário (Mota, 2019).

Os dados levantados a partir do Google Forms foram usados para traçar o perfil dos participantes da pesquisa. No delineamento do perfil, buscou-se conhecer os participantes tanto no que se refere a questões pessoais quanto a questões acadêmicas e profissionais, pois o professor é visto em sua integralidade.

Para fazer as análises sobre a Identidade dos docentes é preciso pensar a partir da fala de Lucia Helena Galvão Maya (2023):

Há algo, em minha alma gravada, qual nome e endereço: "Eu sou, eu pertenço, eu obedeço." A vida tem dado a mim muito mais que mereço [...] Os bens que carrego, enfim, têm valor, não têm preço [...] Com a alma nos lábios, dos laços liberta, agradeço [...] Atenta, os fios da vida entrelaçam e tecem.

Estas três afirmações, "eu sou, eu pertenço, eu obedeço", podem revelar tanto um sentido de harmonia, quanto um questionamento sobre liberdade e autonomia. "Eu sou" afirma a existência, a consciência de o próprio ser. "Eu pertenço" expressa a necessidade ou a vontade de se integrar a algo maior — um grupo, uma ideia, uma causa. "Eu

obedeço" indica a acessibilidade da norma. Uma mesma pessoa pode exercer múltiplos papéis sem deixar de ser uma só.

Ainda em relação à epígrafe, na parte final “os fios da vida entrelaço e teço”, a frase passa a imagem de alguém que, com atenção e cuidado, construiu sua própria trajetória de vida tecendo escolhas e experiências de forma consciente. Nesse caso, é impossível o “tecer solitário”, e de modo especial quando se refere ao profissional da educação, pois ele se entrelaça e vai tecendo conjuntamente com seus alunos, porém nunca perdendo sua identidade.

Para Nóvoa (2000, p.16), “a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. Não é, portanto, um dado adquirido, nem uma propriedade e nem produto. Isso realça a dinâmica que caracteriza o modo como cada um se sente e se diz professor. “O (re) conhecimento da identidade permite melhor interpretar o trabalho docente” (Imbernón 2010, p. 79).

A identidade pessoal envolve autoconhecimento, valores, importância, papéis sociais e a percepção de si mesmo. Isso se desenvolve através de experiências, relacionamentos, cultura e reflexões, bem como pela clareza dos valores pessoais e pela forma como a pessoa se relaciona com o mundo.

A Tabela 1 apresenta a faixa etária, o estado civil e o número de filhos dos participantes da pesquisa, sendo dois do sexo masculino e 18 do sexo feminino.

TABELA 1 – Identidade Pessoal

SEXO	FAIXA ETÁRIA			ESTADO CIVIL			FILHOS	
	25 a 29	30 a 34	35 a 39	solteiro	casado	divorciado	nenhum	1 a 3
MASCULINO	-	1	1	1	1	-	1	1
FEMININO	14	2	2	5	12	1	15	3

FONTE: Huf Ferraz; Haracemiv (2025).

De acordo com os dados acima, a faixa etária dos participantes varia de 25 a 39 anos, sendo 70% (n=14) entre 25 e 29 anos, 15% (n= 03) entre 30 e 34 e a mesma porcentagem entre 35 e 39 anos de idade. Em relação ao estado civil, 65% (n=13) são casados, 30% (n= 06) solteiros e 5% (n= 01) divorciados.

Em relação à escolaridade dos pais, apenas um dos participantes tem ambos os pais com Ensino Superior. A grande maioria não concluiu o Ensino Médio. Duas participantes lembram que, quando criança, acompanhavam a mãe nas aulas da EJA no período noturno. Uma delas comentou que auxiliava a professora nas atividades que ela passava aos alunos de EJA, inclusive sua mãe. Foi por causa dessa professora que ela decidiu se tornar também uma professora. É possível perceber como os professores podem influenciar positivamente seus alunos. “Bons professores falam com a voz, professores fascinantes falam com os olhos; bons professores são didáticos, professores fascinantes vão além” (Cury, 2003, p.64). Ser professor bom ou fascinante não somente influencia seus alunos para a docência, mas, sim, para todas as outras profissões.

No que se refere ao número de filhos, 4 participantes têm de 1 a 3 filhos e 16 deles ainda não são pais. Quanto à atuação como docente, 10% (n=02) são do sexo masculino, e 90%(n=18) são sexo feminino, o que nos faz refletir sobre a pouca procura masculina aos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas.

Os dados do Censo Escolar 2023, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2023), revelam que 2,4 milhões de docentes atuaram na Educação Básica. Do total, 79,5%, equivalente a 1,9 milhão, eram mulheres. O Censo também registrou que, dos 144 mil profissionais que atuaram em cargos de direção, 81,6% eram diretoras.

No início da trajetória escolar regular, elas são praticamente a totalidade de quem educa: 97,2% nas creches e 94,2% na Educação Infantil, ficando para os homens as aulas de educação física. No Ensino Fundamental, as mulheres são 77,5% dos 1,4 milhão de docentes (Inep, 2023).

O Censo Escolar também mostra que as mulheres predominam entre os estudantes matriculados no Ensino Superior. Dos 8.987.120 matriculados, 58,1% (5.249.275) são mulheres. Quando se observam especificamente as licenciaturas, 72,5% das matrículas são de mulheres (Inep, 2023).

A educação no Brasil, de modo especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, é realizada predominantemente por mulheres. No entanto, nem sempre foi assim. A docência feminina nasce no final do século 19 relacionada ao acesso efetivo das mulheres às Escolas Normais para a formação de professores e professoras,

o que se deu entre 1875 e 1880. Nos últimos anos do período imperial, as mulheres assumiram a função de professoras, fazendo parte do quadro de funcionárias públicas em várias províncias.

Ainda durante o século 19, os homens vão abandonando as salas de aula nos anos iniciais, antigo Curso Primário, e as Escolas Normais vão formando mais mulheres, característica que se mantém ao longo do século 20. Esse período é estimulado por intensas transformações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas, determinando uma grande participação feminina no mercado de trabalho em geral, não somente no Brasil, mas em toda a América Latina.

Por questões sociais e financeiras, são as mulheres a maioria na docência das crianças, por essa profissão não proporcionar salários tão bons quanto os de outras ou por uma suposta semelhança com a maternidade. De acordo com Célia Gedeon, coordenadora-geral do Censo da Educação Básica, "apesar de toda a modernidade que vivemos nos últimos anos, a função docente é majoritariamente feminina, também por aspectos históricos".

Para Geraldo Peçanha Almeida, fundador do projeto Pólen, em Curitiba, "colocar uma criança durante quatro anos só diante de educadoras mulheres, cuidadoras, assistentes femininas, por preconceito, é privar a criança de um direito que está garantido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é o de conviver" (Cardial, 2022 p.14). Ele explica que a educação é feita na multiplicidade: quanto mais diversificadas forem as linguagens, as relações e as convivências, maior é o ganho das crianças em termos de relações humanas, equilíbrio emocional e referências. O preconceito enfrentado pelos educadores do sexo masculino não parte das crianças, mas dos pais. Quando o professor decide seguir como docente na Educação Infantil e a escola permite que o homem tenha uma oportunidade de trabalho, os pais não conseguem ter confiança em relação ao trabalho dele, e o professor precisa a cada dia tentar conquistar a confiança dos pais e provar que tem competência para educar as crianças. O trabalho e a presença de professores homens pode ser um importante movimento para que as crianças cresçam entendendo que o cuidado e a afetividade também podem vir dos homens.

Os dois professores que fazem parte dessa pesquisa já atuaram nos anos iniciais, sendo que um deles é professor de Educação Física e o outro atua no 4º ano do Ensino Fundamental e como professor de Inglês num programa bilíngue para crianças.

A Tabela 2 apresenta o estado e as cidades onde os participantes da pesquisa estão atuando no ano letivo de 2025.

TABELA 2 – Local Atual de Trabalho

INSTITUIÇÃO ADVENTISTA SUL BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO			
ESTADO	REGIONAL	CIDADE	PARTICIPANTES
Rio Grande do Sul	ASR	Porto Alegre	3
	ACSR	Cachoeira do Sul	1
	ANSR	Novo Hamburgo	1
Santa Catarina	AC	Florianópolis -	1
	ANC	Blumenau	1
Paraná	ASP	Curitiba	4
	ACP	Paranaguá	1
		Curitiba	2
		Ponta Grossa	1
	ANP	Maringá	1
	AOP	Toledo	1
		Goiânia - GO	1
		Porto Velho - RO	1
		Cachoeira - BA	1

FONTE: Huf Ferraz; Haracemiv (2025).

Na lasbe, por muitas vezes os professores são transferidos de uma unidade educacional para outra. Isso ocorre por vários fatores, porém o principal deles é a transição do professor para uma função na gestão educacional. Essa mudança de atuação representa uma etapa significativa em seu processo de desenvolvimento profissional, exigindo não apenas o domínio de saberes pedagógicos, mas também a incorporação de competências específicas no campo da liderança, da gestão organizacional e das relações interpessoais. Trata-se de um percurso que transforma o papel do educador, ampliando sua atuação do espaço da sala de aula para uma perspectiva sistêmica da escola como um todo.

Entre os 20 participantes desta pesquisa, após 4 anos de atuação em sala de aula, 7 deles estão na área de gestão, sendo: 1 na direção escolar, 4 na coordenação pedagógica e 2 na orientação educacional. É oportuno destacar que 1 deles esteve entre os anos de 2021 e 2024 na cidade de Bangkok, na Tailândia, num colégio também da Rede Educacional Adventista, atuando como missionário. Lá ministrou aulas para

crianças do 4º ano na língua inglesa. No início de 2025, ele retornou ao Brasil, especificamente a Cachoeira – BA, onde coordena atualmente o Sky English, programa bilíngue desenvolvido em algumas unidades da Educação Adventista.

Segundo Lück (2009), o gestor educacional moderno precisa ser mais do que um administrador de recursos e rotinas escolares, deve assumir a função de líder pedagógico, capaz de mobilizar a equipe, planejar ações estratégicas e promover um ambiente institucional propício à aprendizagem e à participação democrática. Para isso, é necessário desenvolver habilidades que vão além da docência, como a escuta ativa, a resolução de conflitos, a tomada de decisões coletivas e a gestão de pessoas. Nesse sentido, o capital pedagógico acumulado pelo professor ao longo de sua trajetória em sala de aula constitui uma base sólida para o exercício de uma gestão comprometida com a qualidade do ensino e o desenvolvimento integral dos alunos.

Libâneo (2012) complementa essa visão ao afirmar que a gestão escolar deve articular as dimensões administrativa, pedagógica e política, tendo como princípio orientador a democratização da escola e a valorização do trabalho coletivo. A prática gestora, portanto, não se resume à execução de tarefas burocráticas, mas envolve uma intencionalidade educativa, com foco na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e na construção de uma cultura institucional voltada à inclusão, à equidade e à formação cidadã.

O desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo, que se fortalece por meio da reflexão sobre a prática e da participação ativa em contextos de aprendizagem colaborativa. Ao assumir a gestão, o professor entra em contato com novos desafios, que exigem a reorganização de seus saberes e a ampliação de sua identidade profissional. Nesse processo, o gestor precisa aprender a lidar com as complexidades da instituição escolar, com as demandas da comunidade e com as políticas públicas que interferem diretamente no cotidiano educacional (Nóvoa, 2009).

A mudança de professor para a gestão educacional constitui uma oportunidade rica de crescimento profissional, desde que acompanhado por formação continuada, apoio institucional e espaços de reflexão coletiva. Essa transição não deve ser vista como um rompimento com a docência, mas como um desdobramento de seu compromisso

com a educação, agora em uma dimensão mais ampla e estratégica, com potencial para impactar positivamente toda a comunidade escolar.

A escalada do conhecimento, estruturada na sociedade do século 21, não só inclui anexar conhecimentos procedentes da aprendizagem teórico-formal, como também visa à valorização do prático e informal. Nesse caso, a chamada aprendizagem ao longo da vida terá um ponto de inflexão decisivo após a permanência na academia, viabilizando a capacidade de bem responder à veloz economia do conhecimento.

Ao Ensino Superior cabem atribuições em escala crescente. A preparação profissional que antecede a capacidade de atuar como profissional inclui também a capacidade de decifrar o mundo que nos cerca a partir de nossas raízes para entender o presente e, se possível antecipar o futuro – eis a meta ambiciosa a que se propõe o Ensino Superior.

A instituição educativa deve deixar de ser um lugar exclusivo onde se aprende apenas o básico, reproduzindo o conhecimento dominante. “Deve assumir que precisa ser também uma manifestação de vida em toda a sua complexidade [...] para revelar um modo institucional de conhecer e, portanto, de ensinar o mundo e todas as suas manifestações (Imbernón, 2011).

As instituições de Ensino Superior devem oportunizar aos acadêmicos a busca, a produção e a divulgação do saber, da ciência e da tecnologia nas diversas áreas do conhecimento e ao mesmo tempo preparar profissionais integrados com a realidade, atentos às demandas regionais, nacionais e internacionais.

A formação acadêmica inicial dos pesquisados foi realizada na FAP, instituição confessional e privada ligada ao Sistema Adventista de Ensino. As instituições ligadas à Educação Adventista estão presentes em quase todos os países, sendo mais de 5 mil instituições em Educação Básica e um pouco mais de 90 no Ensino Superior.

No Brasil, a Educação Adventista iniciou-se em 1º de junho de 1896, com a abertura do Colégio Internacional de Curitiba. Não era apenas uma nova escola, mas a primeira unidade do que hoje é conhecida como Rede Educacional Adventista no Brasil. O primeiro diretor foi Guilherme Stein Júnior, que se mudou de Piracicaba, interior paulista, para Curitiba com o objetivo de dirigir a instituição. O colégio instalou-se em

“ampla casa de alvenaria, alugada, ainda hoje existente, localizada na Rua Paula Gomes antigo número 14, atual 290 hoje no Bairro São Francisco” (Vieira, 2011, p. 16).

Durante os oito anos de sua existência, esse colégio chegou a ter matrícula anual superior a 400 alunos. Suas salas eram bem equipadas, existiam projetores diapositivos, microscópicos e outros recursos usados para o ensino. Nessa escola, as aulas eram ministradas em alemão, com três aulas semanais em português. O ensino bilíngue foi um grande atrativo para a população curitibana. De acordo com Gross (1996, p. 47), “as mais ricas e tradicionais famílias de Curitiba ali matriculavam os seus filhos” (Figuras 3 e 4).

FIGURA 3 – Fachada do Colégio Internacional de Curitiba (1º Endereço) e Diretor



FONTE: Centro da Memória Adventista no Brasil – Unasp, SP.

O Colégio Internacional de Curitiba, por necessidade de maior espaço, precisou transferir sua sede para outros dois endereços, porém sempre no centro de Curitiba. O segundo endereço foi no início da Rua Cândido de Abreu e sob a nova direção de Paulo Kramer. De acordo com Gross (1996, p. 47), “a fachada do prédio onde a escola funcionava está incorporada à fachada do Shopping Müller, que preservou arquitetonicamente as fachadas de todas as construções do quarteirão onde está instalado” (Figura 4, 2º endereço).

FIGURA 4 – Fachada do Colégio Internacional de Curitiba (2º Endereço)



FONTE: Centro da Memória Adventista no Brasil – Unasp, SP.

O outro endereço do Colégio Internacional de Curitiba era a Praça do Rosário, na época chamado de Palacete Wolf, hoje Praça Garibaldi, que abriga a Fundação Cultural de Curitiba. Menslin (2015, p. 61) comenta que “essa nova mudança custou caro, pois, por não ter recursos para cumprir os custos de aluguel e novos professores [...] fecha suas portas no ano de 1904, reabrindo apenas em 1923, um hiato de 19 anos” (Figura 5, 3º endereço)

FIGURA 5 – Fachada do Colégio Internacional de Curitiba (3º Endereço)



FONTE: Arquivo da Academia Adventista de Curitiba Bom Retiro (CCABR).

Atualmente, o Colégio Internacional de Curitiba é conhecido como o Centro Curitibano Adventista Bom Retiro, como visto na Figura 6, e situa-se na Rua Lysimaco Ferreira da Costa, 980, no Centro Cívico de Curitiba, contando com 1600 alunos.

FIGURA 6 – Fachada do Colégio Curitibano Adventista Bom Retiro (Endereço Atual)



FONTE: <https://encyclopedia.adventist.org/>. Acesso em: 8 abr 2025.

Na Figura 7 é possível observar, bem a direita, uma parede com a réplica da fachada da primeira sede do Colégio Internacional de Curitiba, marco organizado em comemoração aos 120 anos de Educação Adventista em território brasileiro.

FIGURA 7 – Réplica da Fachada do Colégio Internacional de Curitiba



FONTE: <https://encyclopedia.adventist.org/>. Acesso em: 8 abr 2025.

Guilherme Stein Jr., logo após os primeiros anos da abertura do Colégio Internacional de Curitiba, foi convidado para dar continuidade à expansão educacional abrindo mais duas escolas, uma em Gaspar Alto, em Santa Catarina, e outra no Vale do Taquari, no Rio Grande do Sul. A abertura das referidas instituições seria o início da Rede Educacional Adventista no Brasil.

Após alguns anos, houve a necessidade da formação de regionais para melhor organização das unidades educacionais que estavam surgindo. Portanto, as instituições localizadas nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná têm como sua mantenedora a Instituição Adventista Sul-Brasileira de Educação (lasbe), na qual a FAP também está inserida.

A Faculdade Adventista do Paraná – FAP – está localizada em área rural do município de Ivatuba-PR, que, por sua vez, está distante 30km da cidade de Maringá, centro convergente e polarizador dos demais municípios da região. A cidade de Maringá tornou-se polo de atração migratória regional por ter apresentado elevadas taxas de crescimento industrial nas últimas décadas e por ter se tornado polo educacional, e a participação da FAP está sendo decisiva para a sua consolidação.

No entanto, a inserção regional da FAP compreende muito mais que a cidade na qual está sediada. Ela abrange além das cidades de Floresta, Itambé, Dr. Camargo e Floriano, a maioria das regiões geográficas do Brasil em razão da oferta do sistema de pensionato para alunos que moram em outros centros e desejam realizar seus estudos numa IES com a filosofia educacional adventista.

Ao final dos anos 1990, quando a FAP ainda não tinha o credenciamento para atuar como IES, surgiu a necessidade da formação no Ensino Superior dos professores que atuavam na Educação Infantil e nos anos iniciais em todo território da lasbe.

A exigência do Ensino Superior para professores dos anos iniciais da Educação Básica no Brasil foi estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 1996. No entanto, essa obrigatoriedade passou a valer efetivamente a partir da Emenda Constitucional nº 53, de 2006, e da Lei nº 11.738, de 2008, que regulamentou o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do Magistério da Educação Básica.

Como a LDB desde 1996 já indicava a necessidade do Ensino Superior, a lasbe preocupada com a formação dos seus professores, estabelece uma parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR), que na época lançava o Curso de Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério da Educação Infantil na Modalidade de Educação a Distância (EAD), que se constituiria num projeto pioneiro e piloto em nível da graduação na instituição.

De acordo com SÁ (2003), em meados de setembro de 1998, através da Portaria nº 270/98 da Reitoria da UFPR, foi criada a Comissão Intersectorial, encarregada de elaborar uma pré-proposta de criação de um Núcleo de Educação a Distância (EaD). Em 28 de janeiro de 1999, o Conselho Universitário aprovou por unanimidade a institucionalização da EaD na UFPR, mediante a criação de um Núcleo de Educação a Distância (Nead), sob a coordenação de Ricardo Antunes de Sá, para promover a divulgação, o debate, o ensino e a pesquisa na modalidade de EaD. O Nead foi criado pela Portaria nº 370, de 10 de fevereiro de 1999, sendo órgão vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (Huf Ferraz, 2007, p. 55).

Pela Portaria nº 45, de 4 de novembro de 1999, a direção do Setor de Educação criou a Comissão de Educação a Distância do Setor de Educação, designando professores para elaborar uma proposta de Curso de Graduação em Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade de educação a distância, em parceria com o Nead, que se constituiria num projeto pioneiro e piloto em nível de graduação na instituição.

No ano de 2000, a Portaria/MEC nº 576/2000 autorizou o funcionamento do curso que veio a ser reconhecido pela Portaria/MEC nº 551/2005, publicada no *Diário Oficial da União* em 28 de fevereiro de 2005.

A primeira turma do Curso de Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério da Educação Infantil, na modalidade EAD, ofertado num convênio da UFPR com a lasbe, no *campus* da FAP, teve início em julho de 2000, com a matrícula inicial de 97 alunos selecionados por meio de teste seletivo.

A FAP se tornou um centro associado da UFPR. Na FAP, a coordenação coube a Dirce Huf Ferraz e, na UFPR, ao Prof. Ricardo Antunes de Sá, que após dois anos foi substituído pelas Profas. Sonia Maria Chaves Haracemiv e Veronica Branco.

Por se tratar de uma primeira experiência em convênio firmado entre a UFPR e a lasbe e ainda que o “novo” fosse formado no mundo encantado das tecnologias e de competências individuais, tornou-se imprescindível a experiência dialógica (Huf Ferraz, 2007, p. 58). Para as duas instituições, o objetivo era atender à demanda de qualificação de profissionais que estavam atuando na Educação Básica, cumprindo papel político,

profissional e social fundamentais na melhoria da qualidade da educação brasileira e na construção de uma democracia social.

No curso em questão, as aulas presenciais eram ministradas pelo docente de cada área/disciplina pertencente ao quadro de professores efetivos e substitutos do Setor de Educação da UFPR, no Centro Associado de Maringá.

Esses encontros presenciais que representavam um total de 30% da carga horária da disciplina eram estabelecidos em calendário. Por diversos fatores, a entidade conveniada solicitou à UFPR que os encontros presenciais ocorressem em período de férias escolares, de janeiro e julho, concentrados entre 10 e 15 dias cada módulo.

O Centro Associado disponibilizava aos professores e alunos uma infraestrutura com hotelaria, restaurante e complexo esportivo, pelo fato de as aulas presenciais acontecerem de forma intensiva nos meses de janeiro e julho. Para esses momentos, professores e alunos tinham à disposição auditório/sala de conferência com aparelho de multimídia, laboratórios de informática com provedor próprio de internet e um computador por aluno, biblioteca informatizada e com acervo acima do exigido, laboratório de produção de material, ilha de edição, sala de videoconferência e *site* na internet.

Dos 97 alunos que iniciaram, 74 permaneceram até ao final, o que foi comemorado pelas instituições parceiras como uma grande vitória. Ou seja, 24% dos alunos desistiram durante o processo de estudo. Embora essa percentagem pareça exagerada, é importante mencionar que muitos desistiram por não se adaptar à EAD. Essa evasão ocorreu nos dois primeiros períodos de estudo. Finalmente, no início de 2005, aconteceu a colação de grau desses alunos. A lasbe é grata à UFPR pela formação acadêmica dos profissionais, que já atuavam na Educação Adventista, porém agora estavam mais bem preparados para o desenvolvimento da docência. Agradece também a FAP, que cedeu o seu *campus* para que os encontros presenciais acontecessem.

No ano de 2000, a lasbe formulou e apresentou ao Ministério da Educação proposta de credenciamento de Instituição de Ensino Superior, sendo credenciada como Faculdade Adventista do Paraná – FAP – pela Portaria GAB-MEC nº 2.151/2000.

Os anos seguintes foram marcados pela implantação de novos cursos com o objetivo de ofertar aos discentes uma formação global e crítica de modo a capacitá-los

profissionalmente e a proporcionar o desenvolvimento pessoal/profissional para o pleno exercício da cidadania.

Como toda instituição do Ensino Superior, a FAP evidencia seu caráter de universalidade e vem, progressivamente, aperfeiçoando-se com vistas a contribuir de maneira cada vez mais significativa para o desenvolvimento econômico, social, científico e cultural não só de sua região, como também do estado e do país. As Figuras 8 e 9 apresentam o portal de entrada e o prédio da FAP respectivamente.

FIGURA 8 - Entrada do *Campus* da FAP



FIGURA 9 - Prédio da FAP



FONTE: <https://encyclopedia.adventist.org/>. Acesso em: 8 abr 2025 (para ambas as figuras).

Para o desenvolvimento de sua política de inserção, os seguintes procedimentos foram priorizados no Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2015):

Fortalecer a cooperação entre as IES da região, a exemplo do convênio de cooperação acadêmica firmado entre a FAP e dez IES integrantes do Sistema Educacional Adventista, a saber: Universidad Adventista de Bolívia; Universidade Adventista do Chile; Universidad Peruana Unión, Peru; Universidad Adventista de Paraguay; Instituto Superior Adventista de Misiones, Argentina; Universidad Adventista Del Plata, Argentina; Centro Universitário Adventista de São Paulo e Faculdade Adventista da Bahia, Brasil; Instituto Juan Bautista Alberdi e Instituto Tecnológico Superior Adventista del Ecuador, Equador; Estabelecer articulação consistente e abrangente com órgãos federais de desenvolvimento regional, instituições estaduais, municipais e ONGs.
Desenvolver e divulgar estudos que tenham relevância regional.

A FAP, como instituição de Ensino Superior, assim como as demais IES do Sistema Educacional Adventista, tem as seguintes propostas no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2015):

Missão – Promover o desenvolvimento integral do ser humano, sustentado em valores bíblico-cristãos, tornando-o empreendedor, crítico e habilitado para o exercício profissional, mediante ensino, pesquisa e extensão de qualidade.

Visão – Ser uma Instituição de Ensino Superior reconhecida pelos serviços prestados à comunidade e pela formação de cidadãos conscientes e preparados para servirem a sociedade com qualidade e elevados padrões ético-cristãos.

Filosofia – Fundamentar o conhecimento humano, por meio da educação transformadora das potencialidades físicas, intelectuais, sociais e espirituais levando o ser humano a construir uma ampla concepção do universo, de si mesmo e de Deus como Criador e Mantenedor. A marca distintiva do Sistema Educacional Adventista e que o caracteriza, é sua Filosofia Educacional, que tem como plataforma a visão bíblico-cristã e os escritos da educadora Ellen G. White. Esta filosofia fundamenta-se na crença em um Deus criador cujo caráter e propósitos podem ser compreendidos como revelados na Natureza, na Bíblia e em Jesus Cristo.

A FAP tem por finalidade formar e qualificar profissionais, nos vários níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores e realizar o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo mecanismos para a educação continuada. Para tanto, oferta cursos, presenciais e semipresenciais, na área de Ciências Humanas (Bacharelado em Administração, Bacharelado em Ciências Contábeis, Licenciatura em Pedagogia, Bacharelado e Licenciatura em Teologia), na área de Ciências da Saúde (Bacharelado em Fonoaudiologia, Bacharelado em Enfermagem e Bacharelado em Psicologia) e na área de Tecnologia da Informação (Rede de Computadores, Gestão da Tecnologia e Análise e Desenvolvimento de Sistemas).

O Curso de Licenciatura em Pedagogia foi autorizado pela Portaria Min. 488, de 26/06/2015 (DOU nº 121, seção 1, p. 29). Em 24/8/2021, foi reconhecido com Conceito 5 pela Portaria nº 908 (DOU nº 161, seção 01, p. 168 – Anexo 1).

Para Imbernón (2011, p. 23), “a instituição educativa, como conjunto de elementos que intervêm na prática educativa contextualizada, deve ser o motor da inovação e da profissionalização docente”. Partindo dessa premissa e das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015, especificamente o Art. 5º, a FAP tem um currículo abrangente e ponderado, esperando que o pedagogo, ao concluir o curso, esteja habilitado a atuar de acordo com as seguintes competências (PPP, 2015):

Aplicar conhecimentos relativos ao exercício da docência;
 Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
 Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual e social;
 Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
 Trabalhar, em espaços escolares e não escolares, para a promoção da aprendizagem de sujeitos, em diferentes fases do desenvolvimento humano em diversas modalidades do processo educativo;
 Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
 Ensinar língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, artes, educação física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
 Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
 Aplicar conhecimentos relativos ao exercício da Organização do Trabalho Pedagógico e da Gestão Escolar;
 Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
 Participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do Projeto Pedagógico;
 Participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e extraescolares;
 Promover e facilitar relações de cooperação entre a Instituição educativa, a família e a comunidade;
 Estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.
 Aplicar conhecimentos relativos ao exercício da Pesquisa, projetar e interpretar resultados;
 Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
 Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências extraescolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
 Utilizar com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos.

O profissional egresso pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia da FAP, estará habilitado a atuar como:

Docente da Educação Infantil;
 Docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
 Pedagogo Escolar nas instituições de ensino que oferecem Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), Ensino Médio, Educação Profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos (realizando as funções de supervisor, orientador, coordenador e diretor), em instituições públicas e privadas;
 Professor da Educação Especial (necessário especialização);
 Organizador de projetos de formação direcionados aos funcionários de uma empresa;
 Educador Social e Coordenador de programas e projetos de natureza educativa junto a Organizações Não-Governamentais (ONGs), as áreas de saúde, meio ambiente, trânsito, promoção social, lazer e recreação;
 Docente do Ensino Superior (necessário especialização e/ou Mestrado). (PPC, 2021).

Investir no desempenho acadêmico é investir no próprio futuro. Embora os desafios possam surgir ao longo do caminho, a dedicação aos estudos traz benefícios que vão além da sala de aula, formando a pessoa para uma vida profissional bem-sucedida e para contribuir significativamente.

A Tabela 3 apresenta o desempenho acadêmico dos pesquisados, mostrando a média ao final de cada um dos oito semestres, a nota final do estágio supervisionado, bem como do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

TABELA 3 – Desempenho Acadêmico⁹

Participantes da Pesquisa	MÉDIA DOS SEMESTRES LETIVOS – ESTÁGIO - TCC									
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	ESTÁGIO	TCC
P1	8,7	9,1	9,6	9,2	9,1	8,8	8,9	9,4	9,6	10,0
P2	7,9	8,2	8,9	9,2	8,6	8,8	9,1	9,2	9,8	8,9
P3	8,7	8,6	8,5	8,2	8,8	9,1	8,3	8,9	10,0	9,5
P4	7,9	8,1	9,0	8,6	8,6	8,8	8,7	8,7	9,2	8,8
P5	8,1	8,1	8,2	8,2	8,6	8,6	8,6	8,6	9,0	7,1
P6	8,4	8,7	9,1	8,9	8,7	9,4	8,7	9,3	9,0	9,5
P7	8,2	8,7	8,8	8,8	9,1	9,1	9,2	9,1	9,7	9,0
P8	8,9	8,6	8,6	8,7	8,7	8,2	8,5	8,2	9,4	7,5
P9	9,4	9,6	9,7	9,2	9,4	9,1	9,7	9,6	10,0	10,0
P10	9,5	9,6	10,0	9,5	8,9	9,7	9,7	9,6	10,0	10,0
P11	8,3	8,4	9,0	8,7	8,7	9,0	9,0	8,7	9,5	9,6
P12	8,8	9,3	9,3	9,4	9,1	9,2	9,1	8,4	10,0	10,0
P13	7,9	8,1	8,2	8,7	8,5	8,4	9,0	8,1	9,0	7,4
P14	7,7	7,5	8,3	8,5	8,6	8,2	8,2	8,1	9,1	8,2

⁹ A cor amarela representa o desempenho no 1º e 2º períodos (Fundamentos da Educação). A cor azul representa o desempenho no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

P15	9,3	9,3	9,5	9,3	8,9	9,2	9,8	9,4	10,0	10,0
P16	9,1	9,1	9,4	9,1	8,9	8,9	9,5	9,4	9,5	8,1
P17	8,1	8,2	8,7	8,9	8,9	8,7	7,8	8,5	8,0	8,7
P18	8,6	8,9	8,9	8,6	8,5	8,2	7,3	8,0	9,0	10,0
P19	8,7	9,0	8,5	8,6	8,6	9,1	8,5	8,7	8,5	7,7
P20	8,5	8,9	9,1	9,1	9,4	9,0	8,7	9,0	10,0	9,3

FONTE: Huf Ferraz; Haracemiv (2025)

Os egressos participantes da pesquisa tiveram um bom desempenho acadêmico. Ele não se resume somente as boas notas, mas também ao comprometimento com o aprendizado, à capacidade de resolver problemas e à aquisição de habilidades essenciais para futuras oportunidades.

Analisando os dados, é possível perceber que alguns acadêmicos tiveram a média do 1º semestre abaixo de 8,0. Eles apresentaram muita dificuldade de adaptação no início do curso, pois já estavam fora do meio acadêmico há de cinco a sete anos. Para esses alunos, a instituição ofereceu acolhimento através do Núcleo de Apoio e Permanência Estudantil (Nape), com atendimento psicológico, palestras sobre hábitos de estudo e também grupos com colegas e professores que voluntariamente se dispuseram a auxiliá-los no estudo.

Esse grupo de participantes (P2, P4, P13 e P14) apresentou um progresso, o que corrobora com Peter Woods (*apud* Nóvoa, 2011, p.140) quando menciona que “num instante, a aprendizagem do aluno alcança um importante avanço, assistindo-se à libertação de um bloqueio particularmente intransigente ou a uma transformação na atitude e motivação”.

Em relação ao desempenho no TCC, é possível analisar duas situações. A primeira se refere ao P13, que, com exceção do primeiro semestre, manteve a média em torno de 8,0. O tema escolhido se referia a “Ludicidade na Educação Infantil e processo de ensino e aprendizagem na Matemática”. Durante o desenvolvimento da pesquisa, não foi possível a junção da ludicidade e da matemática, o que prejudicou a conclusão do trabalho. A banca avaliadora entendeu não ter alcançado o objetivo proposto, portanto sua média ficou em 7,4.

A segunda situação se refere aos participantes P5, P8 e P19. Para ambos não foi possível manter no TCC o mesmo desempenho que apresentaram ao longo do curso, com médias acima de 8,0 (oito), bem como no estágio. A pesquisa para elaboração do TCC revela a articulação da prática e da teoria; são conhecimentos produzidos com subsídios do que se aprendeu durante a trajetória acadêmica. Porém, nem sempre o acadêmico em processo de conclusão do curso tem sucesso na escolha do tema de pesquisa. Muitas vezes, por mais que o orientador o subsidie com leituras e encaminhamentos teórico-metodológicos, o acadêmico insiste em não aceitar a orientação, não conseguindo chegar definitivamente aos resultados propostos.

Analisando esses pesquisados, foi possível perceber que, além de não terem alcançado o objetivo proposto em seu projeto, também não tiveram um bom desempenho ao se apresentar à banca avaliadora. Percebe-se que o não atendimento à rigorosidade metódica em todas as etapas da pesquisa gera insegurança no momento da apresentação.

Cada curso precisa encontrar a sua identidade profissional, suas características específicas e sua função. O mais importante não é utilizar grandes recursos, mas desenvolver atitudes comunicativas de acolhimento e acompanhamento dos acadêmicos, nos diferentes espaços de formação, através das parcerias das IES com as escolas e comunidades (Garcia, 2010).

Para Moran (2012, p. 32), “ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação”. É preciso avançar mais pela educação positiva do que pela repressiva. É importante não apontar as falhas, e, sim, incentivar e apoiar a capacidade de aprender e mudar. Quando o aluno acredita nele, tudo é mais fácil, pois há o equilíbrio entre direitos e deveres bem como no relacionamento dele com os colegas; consequentemente, ele entenderá a dimensão grupal e social.

Pensar a formação continuada num mundo em movimento é inevitável. Novos desafios e demandas surgem e, portanto, é essencial que o profissional continue sua busca pelo conhecimento, ou seja, uma formação permanente.

Ensinar é uma atividade complexa que exige saberes específicos para a atuação ética e competente do professor. Segundo Libâneo (2013, p. 150), ensinar é “uma prática

social, portanto, um fenômeno multifacetado”, possuindo características variáveis e peculiares. Além do mais, “como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha” (Freire, 2011, p. 93).

É claro que a identidade profissional do sujeito não se constitui apenas pelos momentos de formação formal, considerando a formação inicial e a continuada. Para além disso, todas as vivências e interações sociais formam a pessoa e moldam sua cosmovisão e sua maneira de se relacionar com as pessoas e com o conhecimento nas diversas áreas da vida.

Embora não exclusivo, a graduação e os muitos cursos realizados ao longo da trajetória profissional contribuem para a construção da identidade do profissional, indicando um viés na sua concepção das obrigações e das responsabilidades do trabalho que desempenha.

Imbernón (2011, p. 46) conclui “que a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo”. O autor comenta que há uma grande semelhança entre formação permanente e desenvolvimento profissional, contudo, corre-se o risco de, ao aceitar essa semelhança, o desenvolvimento profissional ser percebido como algo restrito, já que poderia ser entendido que a formação seria o único meio de que o docente disporia para desenvolver-se profissionalmente. No entanto, para o autor, reduzir o desenvolvimento profissional docente unicamente ao desenvolvimento pedagógico, cognitivo ou teórico é desonesto, pois ele é antes resultado de tudo isso.

Na continuidade da formação acadêmica inicial, dos 20 participantes, 16 realizaram pós-graduação *lato sensu* em instituições públicas ou privadas com no mínimo 360 horas, entre os anos de 2021 e 2024. Logo a seguir, é possível verificar quantos realizaram a pós-graduação e qual a especialização escolhida, sendo que seis deles fizeram em Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional; quatro em Gestão Escolar; outros quatro em Alfabetização e Letramento; e dois fizeram em Neuropsicopedagogia.

Quatro deles deram continuidade à formação profissional com uma segunda licenciatura em Educação Física, Artes, Geografia e História.

Conhecer a trajetória de formação profissional dos participantes na perspectiva formal, ou seja, dos cursos realizados, seja inicial ou contínuo, pode contribuir para o entendimento do Memorial de Vida de cada participante.

De acordo com Nóvoa (1995, p. 25), “a formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças no setor educativo”. Não é apenas a formação de profissionais, mas a produção de uma profissão – a profissão docente. Os professores são portadores de um saber próprio, ou seja, um saber de referência. A relação dos professores com o saber constitui um dos capítulos principais da história do profissional docente.

4.2 TRAJETÓRIA DE VIDA ESCOLAR: DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Na jornada longa, de páginas e luz,
Ergue-se a mente que aprende e reluz.
Cada teoria, um horizonte a abrir,
Cada pergunta, um novo porvir.
Nas salas de aula, sonhos germinam,
Entre livros e vozes, ideias se alinham.
O esforço é raiz, o saber, a flor,
E o fruto que vem tem gosto de amor.
Formar-se é mais que diploma na mão,
É ter no peito a chama da missão:
Transformar o mundo com o que se aprendeu,
E nunca esquecer de onde se cresceu.
Então segue, valente, com fé e razão,
Teus passos escrevem uma revolução.
No campo do ensino, semeia o melhor —
Que o saber te guie, que o amor seja o farol.
(Huf Ferraz, 2025)

O poema reflete com sensibilidade a essência das trajetórias escolares desde a Educação Básica, até a formação acadêmica inicial e a formação continuada, na atuação profissional, como um processo que vai além da aquisição de conhecimento técnico. Ele sugere que a verdadeira aprendizagem é também um ato de transformação pessoal e coletivo, em que esforço, curiosidade e paixão se entrelaçam na construção de um saber comprometido com a mudança. Ao destacar a jornada do estudante como uma semeadura, o poema inspira a visão de que a educação forma não apenas profissionais,

mas também agentes de esperança e transformação. A busca pelo conhecimento carrega em si a responsabilidade de iluminar caminhos e construir futuros.

O percurso da pesquisa em educação é um movimento dialógico e permanente, sempre buscando caminhos e alternativas para a práxis docente. Delimitar um campo de pesquisa e definir uma metodologia para o estudo da história de vida do professor exige rigor metodológico frente às dimensões e proporções que o estudo pode tomar. Sua trajetória acadêmica e profissional, os sentidos que ele atribui a sua formação, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aulas, tanto enquanto discente quanto como docente, são aspectos relevantes.

A busca de cada história revela as relações estabelecidas, as motivações da escolha da carreira docente, o entusiasmo inicial e a experimentação da prática em situação de responsabilidade tendo a própria sala de aula, entrecruzando relatos de vida e de formação com as reflexões e conhecimentos de ordem pessoal, profissional, teórica, prática, mas, também, os aspectos subjetivos que mais alto falam ao longo do processo formativo inicial acadêmico e profissional. As situações reais da vida, consideradas no seu “acontecer”, exigem um estudo voltado para a compreensão isenta de “pré-conceitos” ou interpretações preestabelecidas, no qual o pesquisador adentra o pensamento de quem vivenciou a experiência, estabelece uma relação empática com o pesquisado e, numa etapa posterior, apreende o significado último.

Na continuidade da pesquisa, a partir do 2º Círculo de Diálogos, foi proposto que cada participante organizasse um Memorial de Vida, composto de duas partes. A parte 1 desse memorial deveria contemplar a sua trajetória escolar desde o início da Educação Infantil até a conclusão do Ensino Superior. O relato poderia contemplar elementos como: sentimentos, emoções, aprendizagens, inquietações e reflexões.

As vozes dos participantes foram agrupadas no Quadro 7, considerando as narrativas em relação às memórias quanto aos níveis de escolaridade e quanto às falas que constituem as unidades de contextos, e as mais relevantes foram expressas nas unidades de registros, como núcleos significativos, compondo as categorias de memórias.

QUADRO 7 – Trajetória Escolar: da Educação Básica ao Ensino Superior

NÍVEIS DE ESCOLARIDADE	UNIDADES DE CONTEXTOS (vozes)	UNIDADES DE REGISTROS (significados)
EDUCAÇÃO INFANTIL	-Minha trajetória é repleta de memórias positivas, especialmente em relação aos meus professores, mas as memórias afetivas sempre se destacam. (P01) -Quase não tenho memórias, sempre tive muita dificuldade... (P02) -Tive professores que despertaram meu interesse pelo conhecimento e incentivaram minha curiosidade... Tive ótimos professores, desde a infância. (P05) - Lembro que gostava de ir para a escola e brincar com meus amigos. Não somente professores, mas amigos e conselheiros. (P07) - Lembro-me com imensa gratidão da minha professora do ensino pré-escolar que com muito carinho, colava na minha mesa todas as atividades para que eu pudesse realizar enquanto estava com minha clavícula quebrada. (P11) - Recordo de ter bom relacionamento com as minhas professoras, principalmente na EI e nos anos iniciais. (15) -Me inspirei em algumas das minhas professoras para ser uma também... (P20)	Memórias Afetivas da Escola na Infância Relações professoras & crianças
NÍVEIS DE ESCOLARIDADE	UNIDADES DE CONTEXTOS (vozes)	UNIDADES DE REGISTROS (significados)
ENSINO FUNDAMENTAL	- Essas lembranças não apenas me inspiram a ser uma professora melhor, mas também me lembram do impacto positivo que podemos ter na vida das crianças. (P01) - Lembro apenas de ficar até mais tarde copiando as lições do quadro depois das aulas e meu pai esperando paciente eu terminar. Parei de estudar na metade da 5ª série por recomendação da escola. (P03) - Quando pequena, minha brincadeira preferida sempre era “brincar de escolinha”. (P07) - Minha relação com professores iniciou desde muito pequena e dentro de casa. Cresci em uma família em que algumas tias são professoras e meu pai trabalhava em uma escola. (P09) - Alguns foram verdadeiros modelos de inspiração, transmitindo não apenas conteúdos, mas também valores como respeito, dedicação e responsabilidade. (P10) - Desde pequena sempre achei muito interessante o fato da profissão, professor, como aquele que faz a mediação do conhecimento. (P16) - Eles eram atenciosos e, sinceramente, não me lembro de ter enfrentado dificuldades no relacionamento com eles. (17) - Olhava as professoras e me espelhava nelas, gostava de aprender para poder ensinar. (P16) - Me sinto feliz em saber que eles foram tão importantes na minha vida e me deixaram marcas a ponto de querer seguir a mesma carreira. (P20)	Discência e Docência Estratégias Didáticas de Aprendizagem em relação ao Ensino, Avaliação e Exclusão
NÍVEIS DE ESCOLARIDADE	UNIDADES DE CONTEXTOS (vozes)	UNIDADES DE REGISTROS (significados)
ENSINO MÉDIO	- Todos os professores que eu passei na Educação Básica, nenhum deles tinha espírito de formador, estavam todos preocupados com seu trabalho e não na importância de serem vistos como peça fundamental para a formação da identidade daquele aluno. (P13) - Tive alguns professores que marcaram a minha jornada na Educação Básica, desde quando era menor, até no momento do Ensino Médio. (P16) - Tenho apenas recordações vagas de alguns professores no ensino médio. A maioria dessas lembranças não é tão positiva em relação ao ensino, mas a relação pessoal entre aluno e professor era boa. (P19) - Alguns professores são sempre mais marcantes que outros, principalmente aqueles que me cativaram com um ensino amoroso e atencioso. (P15) - Tive ótimos professores... Me inspirei em algumas das minhas professoras para ser uma também. (P20). - Posso dizer que aproveitei o melhor que puderam me oferecer. Tive em minha disposição professores que contribuíram com minha formação acadêmica. (P10)	Relação docente & discente

	- Tive experiências desafiadoras com professores que, por diferentes razões, não conseguiam criar um ambiente de aprendizagem motivador. Essas vivências me fizeram refletir sobre a importância da prática pedagógica e da relação entre professor e aluno. (P05) - No Ensino Médio passei a gostar muito de Artes e História, disciplinas que detestava no Ensino Fundamental. Hoje sou também professora de Artes.(P03)	Práticas pedagógicas
	- Sinto-me privilegiado por ter cursado toda a Educação Básica dentro da mesma rede de ensino. Graças à missão, visão e valores alinhados da instituição, esses docentes não apenas proporcionaram um ambiente favorável para que eu superasse as expectativas em termos de rendimento acadêmico, mas também me acolheram integralmente, respeitando minhas especificidades como ser humano. (P18) - Todos os professores que eu passei na Educação Básica, nenhum deles tinham espírito de formador, estavam todos preocupados com seu trabalho e não na importância de serem vistos como peça fundamental para a formação da identidade dos alunos. (P13)	Formação da identidade do educando
NÍVEIS DE ESCOLARIDADE	UNIDADES DE CONTEXTOS (vozes)	UNIDADES DE REGISTROS (significados)
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	- Durante a graduação, tive a oportunidade de compreender a seriedade e a importância fundamental da pedagogia, especialmente alinhada aos princípios e valores da Educação Adventista [...] hoje, levo comigo esses ensinamentos valiosos. (P01) - Hoje, vejo o quanto todo esse esforço foi essencial para minha evolução, e sou grata por ter podido contar com o suporte que precisei para ter uma formação sólida. (P07) - Esse período foi de grande importância para o meu crescimento pessoal e acadêmico, uma vez que, além de adquirir conhecimentos, pude aprender sobre disciplina, convivência e valores que continuam a me guiar até hoje. (P08) - Me inspirei e inspiro ainda hoje, em muitos deles, para me tornar uma profissional melhor a cada dia, mas principalmente acolher meus alunos, assim como fui acolhida e orientada muitas vezes. (P09) - Lá vivi momentos incríveis de aprendizado. - Então não só me formei na faculdade dos meus sonhos, como também trabalho na mesma rede como professora. (P20)	Valorização da formação pedagógica inicial
	- Apesar de ler bastante, tinha a impressão de ser muito ruim em Língua Portuguesa e não conseguia escrever direito. A professora me ajudou a perceber que era mais um bloqueio do que não saber a matéria. Tive muita abertura para fazer perguntas e pude ouvir vários conselhos. (P03) - Todos os professores, sem exceção, eram generosos. Todos ensinavam com muito amor. Conheciam da realidade dos estudantes e facilitavam. Incentivavam muito a produção de artigos, lembro que uma vez tentei, fiquei feliz, pois foi publicado em uma revista. (P06) - Senti-me inicialmente alguém dos demais colegas. [...] entendi que deveria investir mais tempo e esforço do que eu imaginava. Recebi grande apoio de algumas amigas, que sempre me ajudavam com anotações e explicações de conteúdos. Também passei longas horas na biblioteca, focando em estudar e me aprimorar. Os professores, sempre pacientes e comprometidos, tiveram um papel fundamental no meu crescimento acadêmico. - Fazia 10 anos que estava sem estudar. Achava que minhas colegas eram bem melhores do que eu. As conversas com as psicólogas da instituição foram fundamentais para a superação das minhas dificuldades. Foquei na superação dos meus limites, e passei a enxergar o ponto positivo em ter mais experiência de vida profissional em relação aos colegas para alcançar meus objetivos. (P11) - Todos os professores foram excelentes e se mostraram muito preparados para ensinar. (P17) - Ao longo de toda a graduação, enfrentei inúmeros momentos em que considerei desistir, por sérios problemas. Se não fosse pelo acolhimento e pelo afeto demonstrados pelo corpo docente, eu não teria concluído minha formação no Ensino Superior. (P18) - Me encontrei através dos conselhos, oportunidades, incentivos e práticas. (P10)	Mediação pedagógica na prática Discente & Docente

	- O contato com os professores da faculdade foi enriquecedor, pois muitos deles compartilhavam suas experiências práticas e teóricas, tornando o aprendizado mais significativo. (P05) - Todos os professores trouxeram o conhecimento acadêmico com significado e afeto marcando minha trajetória. (P12) - Me recordo de muitas aulas que me marcaram e da paixão que cada professor tinha ao ensinar. (P10) - Busco sempre inspirar meus alunos a ver o potencial extraordinário nas experiências cotidianas. Acredito que cada interação pode ser uma oportunidade de aprendizagem significativa. (P01) - Amava as aulas práticas. Fizemos muitos jogos pedagógicos e aplicávamos na sala com os colegas da classe, o objetivo era fazer jogos lúdicos com intencionalidade. (P06)	Aprendizagem Significativa

FONTE: Huf Ferraz; Haracemiv (2025)

A trajetória escolar exerce papel fundamental na constituição da identidade profissional dos futuros pedagogos, revelando marcas, desafios e inspirações que atravessam sua formação inicial. Compreender essas vivências, desde a Educação Básica até o ingresso e permanência na Licenciatura em Pedagogia, permite identificar fatores que influenciam escolhas, valores e práticas educativas. Através da análise das narrativas dos participantes, é possível perceber como suas experiências escolares e acadêmicas foram significativas no processo de constituição de saberes e de construção da identidade docente.

Para tal análise, a proposta de Bardin (2016) possibilita uma leitura sistemática e interpretativa dos discursos, favorecendo a definição de unidades de contexto e de registro representativas das vivências relatadas, que se transformam em memórias.

Na unidade de registro Memórias Afetivas da Escola, é possível perceber as falas repletas de afetividade e a passagem do vínculo da relação familiar para a relação escolar, especificamente para a sua professora, por se tratar de lembranças da Educação Infantil. No decorrer do desenvolvimento da criança, o professor começa a fazer parte do vínculo de afetividade dela através da relação de ensino e aprendizagem escolar. Fernandez (1991, p. 47-52) conclui este processo afirmando que:

Para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos. (...) Não aprendemos de qualquer um,

aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar. Com isso, [fica esclarecido] que toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, psicopedagogos, conteúdo escolar, livros, escrita, [não] acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações.

A afetividade é uma ferramenta fundamental no processo educativo, principalmente no que se refere aos primeiros anos escolares, pois influencia diretamente no cognitivo do educando, contribuindo para uma aprendizagem positiva.

A influência dos professores na vida escolar é inegável. No início da escolaridade, os professores tornam-se uma extensão da família. Freire (1999, p.47) comenta: “Às vezes mal se imagina o que pode passar a representar um simples gesto de um professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo”. Ele sempre valorizou o processo da afetividade, destacando a importância dos pequenos gestos, das palavras e dos olhares de respeito e acolhimento. O autor destaca ainda (1999, p. 148) que “este saber, o da importância [dos] gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre o que teríamos que refletir seriamente”. Aí surge um questionamento: será que os professores formadores de professores estão, através de suas ações, dando a devida importância ao acolhimento? Será que os futuros professores estão entendendo a pedagogia das emoções?

O desenvolvimento intelectual abrange dois aspectos: um afetivo e um cognitivo, ou seja, segundo Piaget (1971, p. 127): “A vida afetiva, como a vida intelectual é uma adaptação contínua e as duas adaptações são, não somente paralelas, mas interdependentes, pois os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações, das quais a inteligência constitui a estrutura”. Nesse caso, é impossível desvincular a afetividade da cognição, portanto não há separação.

Aqui é possível lembrar a afirmação de Jesus, o grande Mestre: “Amarás a teu próximo como a ti mesmo” (Tiago 2:8; NVI). As palavras e atitudes de Jesus sempre estavam repletas de amor, misericórdia, empatia e acolhimento. “Ele andou por toda a parte, fazendo o bem” (Atos 10:38; NVI). Por que não ser como Ele?

As falas relacionadas ao Ensino Fundamental trazem como unidades de registros as estratégias didáticas de aprendizagem em relação ao ensino, à avaliação e à exclusão. Pensar em estratégias pedagógicas implica considerar não apenas os conteúdos a serem ensinados, mas também os modos de ensinar, de acompanhar o progresso dos alunos e de garantir a permanência com qualidade. Ao discutir estratégias didáticas no contexto do ensino e da avaliação, é essencial reconhecer que tais práticas não são neutras: elas podem tanto favorecer a aprendizagem quanto reforçar processos de exclusão.

Isso se exemplifica na trajetória da participante P3 (2024) quando ainda descreve: “Parei de estudar na metade da 5ª série por recomendação da escola.” Aparentemente era uma exclusão, porém a história não termina nesse momento, pois, segundo ela:

[...] nos anos finais, retornei à escola e tive duas professoras que se destacaram positivamente na minha vida, uma foi a professora de Português, que era sempre paciente e carinhosa, e a professora de Ciências também. No Ensino Médio, passei a gostar muito de Artes e História, disciplinas que detestava no Ensino Fundamental. Hoje sou professora de Artes.

Essa história evidencia a importância dos professores na constituição dos percursos educativos e reforça como o acolhimento, o estímulo e o respeito às trajetórias individuais podem impactar profundamente as escolhas de vida e a carreira.

Atualmente, ela leciona o Componente Curricular de Artes para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Projeto de Vida para os estudantes do Ensino Médio num colégio em Curitiba. Há de se destacar que, em algum momento, na continuidade acadêmica, professores lhe mostraram que seria possível superar as dificuldades apresentadas nos anos iniciais. Esses são os professores incentivadores, aqueles que motivam e inspiram os educandos, desenvolvem um ambiente de aprendizagem positivo, oportunizam a participação ativa dos estudantes e demonstram a relevância do conteúdo para a vida cotidiana.

Freire (1996, p. 24) enfatiza a importância da prática pedagógica voltada à formação crítica e autônoma quando afirma que “ensinar exige respeito à autonomia do educando. [...] Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

As experiências educativas são um lugar e um tempo em que o sentido dos acontecimentos pessoais, sociais e profissionais pode ser tratado em diferentes registros. Segundo Josso (2007, p. 413), essas experiências facilitam uma visão de conjunto, aumentando a capacidade de intervenção pertinente na própria existência, que otimiza as transações entre os atores mobilizados pela situação do momento. A história de vida é uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade e oferece a seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação.

O relato das histórias vivenciadas é uma forma de trazer à tona como fomos construídos ou como estamos continuamente nos reconstruindo no próprio ato de relatar histórias para diferentes interlocutores em outros momentos e espaços (Lopes, 2001). Assim sendo, a análise das histórias de vida dá acesso à construção das identidades sociais no momento de sua realização.

O desenvolvimento pessoal e profissional de um professor é um processo complexo e tecido conforme ele se posiciona em relação a múltiplas e, por vezes, contraditórias situações. A construção da identidade docente pode ser considerada como um fenômeno em constante transformação.

Como já visto até o momento, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, a *afetividade* aparece como um incentivo para o desenvolvimento acadêmico dos participantes da pesquisa, sendo que quatro participantes colocam que:

Todos os professores, sem exceção, eram generosos. Todos ensinavam com muito amor. Lembro-me com imensa gratidão da minha professora do ensino pré-escolar, que, com muito carinho, colava na minha mesa todas as atividades para que eu pudesse realizar enquanto estava com minha clavícula quebrada. Se não fosse pelo acolhimento e pelo afeto demonstrados pelo corpo docente, eu não teria concluído minha formação no Ensino Superior. Me inspirei e inspiro ainda hoje, em muitos deles para me tornar uma profissional melhor a cada dia, mas principalmente acolher meus alunos, assim como fui acolhida e orientada muitas vezes (P6, P9, P11 e P18).

Gross, (2021, p. 187) comenta que nas salas de aula há muitos alunos com problemas graves, “muitos recebem rótulos, sofrem *bullying*, são alvo de preconceito [...] alguns são *invisíveis*”. Todos eles merecem o convite “vinde a Mim” através do acolhimento dos professores.

O processo de aprendizagem é influenciado pelas relações de afetividade, que também influenciam a força de vontade do aluno de vivenciar e superar as dificuldades que se apresentam na sua jornada acadêmica. Dificuldades de ordem afetiva podem se refletir não apenas em um mau desempenho acadêmico, mas em sofrimentos psíquicos. Ao experimentar um sentimento de não pertencimento ao ambiente acadêmico por conta de suas dificuldades, para o aluno, perseverar nos estudos poderá tornar-se cada vez mais difícil, colocando em risco sua permanência na universidade e seu futuro profissional.

Da mesma forma, White (1977) apresenta algumas características que são apontadas como necessárias para que o professor exerça sua função de forma a atuar em consonância com os princípios da filosofia adventista praticados na FAP:

Os professores de nossas escolas têm pesada responsabilidade a cumprir. Devem ser em suas palavras e caráter o que desejam que seus estudantes se tornem: homens e mulheres que temam a Deus e pratiquem a justiça. Se eles mesmos conhecem o caminho, podem preparar a juventude a andar nele. Não somente os educarão nas ciências, mas os ensinarão a ter independência moral, a trabalhar por Jesus, e a assumir encargos em Sua causa (White, 1977, p. 48).

Uma parte importante na competência profissional do professor tem sua origem ou mesmo raízes na sua história de vida, pois, de acordo com Raymond (1993, *apud* Tardif, 2014, p. 69), “em cada ator a competência se confunde [...] com a sedimentação temporal e progressiva, [...] de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação”. O “saber docente” no contexto da prática pedagógica se refere à capacidade do professor de integrar seus conhecimentos teóricos e práticos de forma eficaz, adequando-os às realidades e necessidades de seus alunos. Tardif (2014) aponta que esse saber é resultado da experiência de ensino, da reflexão constante e do aprendizado contínuo, e é essencial para uma prática pedagógica de qualidade, ou seja:

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (Tardif, 2014, p. 14).

A docência é compreendida, por Tardif e Lessard (2005, p. 8), como "[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu 'objeto' de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana". Os autores colocam em evidência "[...] as condições, as tensões e os dilemas que fazem parte desse trabalho feito sobre e com outrem, bem como a vivência das pessoas que o realizam diariamente", pois entendem que é na ação e na interação dos atores escolares que se estrutura a organização do trabalho na escola.

Os excertos a seguir revelam uma frustração dos participantes da pesquisa em relação a memórias não afetivas, o que poderia ser interpretado como um aparente descaso por parte dos professores, como falta de atenção, cuidado ou até de interesse pelos alunos e suas necessidades.

Quase não tenho memórias, sempre tive muita dificuldade... Lembro apenas de ficar até mais tarde copiando as lições do quadro depois das aulas e meu pai esperando paciente eu terminar. Parei de estudar na metade da 5ª série por recomendação da escola. Todos os professores que eu passei na Educação Básica, nenhum deles tinham espírito de formador, estavam todos preocupados com seu trabalho e não na importância de serem vistos como peça fundamental para a formação da identidade dos alunos (P2, P3 e P13, 2024).

Nesse caso, surge a indagação: até que ponto situações semelhantes podem se tornar positivas ou negativas no futuro exercício da docência? Preocupante é a voz de P13 (2024), afirmando que, ao longo da Educação Básica, "nenhum professor tinha o espírito de formador". Essa fala evidencia uma percepção crítica em relação à postura adotada por seus professores. Ela denuncia a ausência de uma prática docente comprometida com a dimensão formativa da educação, especialmente no que tange à construção da identidade dos alunos. Tal percepção revela um distanciamento entre o fazer pedagógico e a missão mais ampla da educação, que ultrapassa a simples transmissão de conteúdos.

Além disso, a ênfase da participante na falta de envolvimento dos docentes com o aspecto formativo sugere uma carência de práticas pedagógicas reflexivas, capazes de valorizar o aluno em sua totalidade. Essa constatação reforça a importância de políticas educacionais que incentivem a valorização do trabalho docente e que promovam a formação crítica e ética dos professores.

Freire (1996) defende que ensinar exige responsabilidade, compromisso com os sujeitos e, sobretudo, uma compreensão da educação como prática de liberdade. A ausência do "espírito de formador", conforme citado pelo participante, pode ser interpretada como a falta de uma pedagogia dialógica, em que o professor se reconhece como sujeito político e formador de consciências. Ao negligenciar sua função como agente de formação da identidade dos discentes, o professor passa a atuar de forma alienada, o que compromete a dimensão emancipatória do processo educativo.

Tardif (2002), aprofunda a discussão sobre os saberes docentes, destacando sua origem plural: provêm da formação acadêmica, da experiência vivida no cotidiano escolar e da cultura profissional compartilhada entre os pares. Compreender os saberes que circulam na prática é fundamental para valorizar o conhecimento produzido pelo próprio professor no exercício da profissão. Ele destaca que a prática do professor não se reduz ao domínio de conteúdos, mas envolve saberes experienciais e relacionais construídos na interação com os alunos.

A fala de P13 evidencia uma lacuna justamente nesses saberes relacionais, sinalizando que os docentes mencionados operavam sob uma lógica de trabalho descontextualizada, focada em tarefas, mas desconectada dos sujeitos que aprendem.

Em sua obra, *Vidas de professores*, Nóvoa (1995) destaca que a identidade profissional do professor é construída por meio de interações e experiências compartilhadas, reforçando a noção de que a formação docente é um processo social e colaborativo. Essa perspectiva também é evidente em suas entrevistas e palestras, em que ele frequentemente aborda a formação docente como um processo que ocorre no contexto das relações humanas e da prática coletiva. A crítica de P13 reforça a necessidade de se compreender a docência como um processo contínuo de constituição identitária, no qual o professor assume uma postura reflexiva e comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos.

Imbernón (2009) enfatiza a importância da formação permanente como instrumento para que os professores desenvolvam práticas mais humanas, críticas e transformadoras. O "espírito de formador", ausente nas experiências relatadas por P13, está intimamente ligado à formação continuada e ao desenvolvimento de uma consciência pedagógica voltada para o acolhimento.

Dessa forma, a fala do participante não apenas expressa uma experiência pessoal negativa, mas também ilustra desafios estruturais da profissão docente e aponta para a urgência de políticas e práticas formativas que resgatem a dimensão humana, ética e identitária do fazer pedagógico.

Essa visão está em sintonia com a perspectiva de White (1997, p. 13), quando afirma que “a verdadeira educação significa mais do que o seguimento de um curso determinado de estudo [...]. Ela tem que ver com todo o período da existência possível ao ser humano. É o desenvolvimento harmônico das faculdades físicas, mentais e espirituais”. A fala da autora ecoa as concepções contemporâneas de educação integral ao considerar o papel do educador na formação de indivíduos completos, conscientes e preparados para a vida. Diante disso, a experiência narrada por P13 revela não apenas uma falha pontual, mas uma deficiência estrutural na compreensão e prática da docência como processo formativo e transformador.

As vozes analisadas revelam que as experiências escolares, vividas desde a Educação Básica até a formação no Ensino Superior, exercem influência significativa na constituição da identidade profissional dos futuros docentes. As vivências positivas e os desafios enfrentados, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas e à relação educador-educando, emergem como elementos formadores de saberes e posturas profissionais. Assim, observa-se que a trajetória escolar não apenas marca o percurso acadêmico dos sujeitos, mas também orienta suas concepções e práticas futuras no exercício da docência. Os dados apresentados reforçam a importância de uma formação inicial que valorize a reflexão crítica sobre as experiências vivenciadas, possibilitando a construção consciente da prática educativa.

No próximo tópico, serão analisadas as experiências e saberes mobilizados no exercício da prática pedagógica, dando continuidade à compreensão do processo formativo desses profissionais.

4.3 EXPERIÊNCIAS E SABERES NECESSÁRIOS NA CONSTITUIÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

O pensar crítico implica o diálogo, que é, também, o único capaz de gerá-lo. Sem ele, não há comunicação e, sem esta, Não há educação. A educação é diálogo.
(Freire, 1997, p. 83)

A epígrafe acima expressa de forma profunda a importância do diálogo no processo educativo e no desenvolvimento do pensamento crítico. Para Freire (1997), o ato de educar não é uma transmissão mecânica de conhecimento, mas um encontro humano baseado na escuta, na fala, na troca, ou seja, no diálogo. Pensar criticamente exige diálogo, porque só no confronto de ideias, na escuta do outro e na reflexão conjunta é possível a interação entre sujeitos em um espaço compartilhado no qual cada um expresse seus pontos de vista, reconheça a existência de outras perspectivas de análise para os mesmos assuntos e tenha predisposição para refletir sobre o que o outro pensa. Sem comunicação não há educação, porque ensinar e aprender não são atos solitários. A educação verdadeira é participativa e se constrói na relação entre educador e educando. A educação é diálogo, pois só por meio do diálogo é possível respeitar o outro como sujeito do conhecimento, valorizando sua experiência e sua visão de mundo.

A formação e a prática docente têm sido amplamente discutidas por diversos autores, que, a partir de diferentes perspectivas, contribuem para a construção de um olhar mais crítico e integrado sobre o papel do professor na contemporaneidade.

Ensinar é um ato político e ético, segundo Freire (1996). Para ele, a prática pedagógica deve estar enraizada no diálogo, na escuta sensível e na problematização da realidade vivida pelos sujeitos. "A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano" (Freire, 1996, p. 80). A educação, nesse sentido, é concebida como uma prática de liberdade, e a formação docente precisa valorizar a experiência concreta dos educadores, promovendo consciência crítica e compromisso social.

No Curso de Licenciatura em Pedagogia, a partir das experiências vividas com os professores e discentes na faculdade, é possível compreender, na prática, a importância

do diálogo como base para a construção do conhecimento. As aulas, os debates, os trabalhos em grupo e as trocas de experiências mostram que a educação só é significativa quando há escuta, respeito e participação ativa de todos os envolvidos no processo.

Ao longo da formação em docência, cada encontro com os colegas e professores é um espaço de aprendizagem dialógica. As diferentes vivências, as perspectivas e os contextos trazidos para sala de aula ampliam a visão de mundo e reforçam a ideia de que a educação, para ser transformadora, precisa ser construída com o outro. O diálogo é uma atitude permanente diante da vida e da educação, e nele o conhecimento é construído coletivamente, com afeto, respeito e criticidade. A formação, segundo Imbernón (2009), deve ocorrer em contextos colaborativos, promovendo o diálogo entre teoria e prática e incentivando a reflexão crítica sobre a atuação profissional.

Na sequência da pesquisa, os participantes, organizaram a parte 2 do Memorial de Vida (Apêndice 2 – parte 2), que contempla os saberes necessários, as experiências vividas e vivenciadas com os professores e colegas na formação do “ser professor”. O relato contemplou dois aspectos:

- aprendizagens, reflexões, experiências no processo de formação inicial do docente;
- aprendizagens não realizadas, experiências não significativas, bem como os aspectos hoje avaliados como lacunas na formação inicial do docente.

O Quadro 8 apresenta as vozes dos participantes. Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo permite organizar e sistematizar informações provenientes de discursos, possibilitando inferências a partir de categorias previamente estabelecidas ou emergentes. A partir dessa perspectiva, as falas dos entrevistados foram analisadas, buscando identificar sentidos, padrões e nuances relevantes à pesquisa, compondo as categorias de memórias, expressas nas unidades de registros, como núcleos significativos.

QUADRO 8 – Saberes Necessários na Constituição do Profissional da Educação

UNIDADES DE CONTEXTOS (vozes)		UNIDADES DE REGISTROS (significativos)
TRAJETÓRIA FORMATIVA INICIAL DO PROFISSIONAL EDUCADOR	Aprendizagens, Reflexões e Experiências na Formação Inicial Docente - Na minha trajetória, percebo que alguns saberes adquiridos na formação inicial foram fundamentais para minha prática docente. Entre eles, destaco: Didática, as Metodologias de Ensino, Psicologia da Educação, Gestão da Sala de Aula, Legislação Educacional. (P05) - Saberes pedagógicos, saberes éticos e reflexivos, saberes de relacionamento interpessoal, saberes de adaptação e inovação. (P07) - Ter contato com a Educação Básica, através dos estágios, desde o início do curso, foi extremamente importante para mim. (P10) - A desconstrução de saberes construído de forma errônea na Educação Básica foi um dos pontos essenciais na formação inicial da graduação, pois mudou meu modo de pensar e analisar o mundo e o modo como a criança aprende. (P11) - Ter uma matéria somente sobre o uso das tecnologias, pois tivemos um ano atípico e foi de muita valia. (P13) - Antes da licenciatura, eu entendia a avaliação como um momento específico, um instrumento isolado. Entretanto, após a graduação, passei a concebê-la como um processo contínuo, intrinsecamente ligado a todas as demais áreas da Educação. (P18) - A prática do estágio foi fundamental para a orientação e para ampliar minha visão sobre a realidade escolar. (P19)	Práticas docentes Saberes pedagógicos, éticos e interpessoais
	Lacunas de Aprendizagem e Experiências na Formação Inicial Docente - O gerenciamento do tempo em sala de aula também deve ser mais explanado no curso. A “noção” do tempo de aula, aplicação do conteúdo e estruturação de um cronograma de aula são pautas essenciais em todas as etapas da formação. (P01) - Coisas simples do dia a dia da sala de aula: fazer a agenda, correção dos cadernos. (P02) - Saberes que senti falta no início da minha trajetória: manejo de turma, aspectos administrativos e burocráticos, ensino inclusivo, uso de tecnologia na educação. (P05) - Gestão do tempo. (P08) - Um tempo maior para os componentes que envolvem administração escolar. (P10) - A interação com pais e responsáveis. Acredito que tenha faltado uma pauta sobre os tipos de pais dessa nova geração e como tratá-los. (P13) - Como elaborar uma avaliação? (P17) - Maior conhecimento sobre "Direito Educacional". (P18) - Na minha opinião, o que mais senti falta foi o conhecimento sobre a ferramenta de trabalho, o SAD, E-CLASS, SAD APOIO. (P19)	Gestão de tempos, espaços e recursos materiais da/na escola

FONTE: Huf Ferraz; Haracemiv (2025).

De acordo com Freire (1991, p. 15), "ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática". Ele enfatiza que a formação do educador é um processo contínuo de prática e reflexão, destacando a importância da experiência na sala de aula e da análise das ações pedagógicas para o desenvolvimento profissional. Nesse aspecto, a prática é o ponto de partida para a formação do educador. A experiência em sala de aula, a interação com os alunos e a vivência do processo educativo são fundamentais para que o educador possa desenvolver seus conhecimentos e habilidades.

O ensino para o pedagogo deve ser democrático, de forma que educadores e educandos troquem conhecimentos, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1997, p. 25). É possível perceber a importância dessa afirmação aplicada à formação de professores. Freire (1997) afirma que um dos princípios centrais de sua pedagogia é a educação como um ato dialógico e transformador. Ao romper com o modelo tradicional e hierárquico de ensino, ele propõe uma abordagem em que educador e educando se constituem mutuamente no processo educativo.

Nesse contexto, o ato de ensinar não se limita à transmissão de conteúdos prontos, mas se concretiza como uma experiência viva de troca e construção conjunta do conhecimento. O educador aprende ao refletir sobre sua prática, ao adaptar-se às realidades dos alunos e ao escutar suas vivências. Por sua vez, o educando, ao se engajar ativamente no processo, desenvolve não apenas conhecimento, mas também autonomia crítica e capacidade de compartilhar o que aprende, tornando-se sujeito de sua própria aprendizagem.

Essa perspectiva valoriza a educação como um processo de humanização, baseado na escuta, no diálogo e na coautoria do saber. Ensinar e aprender deixam de ser ações isoladas e unilaterais para se tornar momentos complementares de uma mesma prática libertadora.

A unidade de contexto Aprendizagens, Reflexões e Experiências na Formação Inicial Docente torna possível a validação da afirmação de Tardif (2014, p. 240) quando considera que “reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito sobre sua própria formação profissional”, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar.

Na unidade de registro Saberes pedagógicos, éticos e interpessoais, P5 e P7 pontuam que “saberes adquiridos na formação inicial” e “saberes pedagógicos, saberes éticos e reflexivos, saberes de relacionamento interpessoal, saberes de adaptação” foram importantes na formação inicial. Já P11 fala que a “desconstrução de saberes construídos de forma errônea na Educação Básica [...] mudou meu modo de pensar e analisar o mundo”.

A relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Tardif (2002) explica que a prática docente integra diferentes saberes e que mantém diferentes relações com eles. Define o saber docente "[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (p. 36). Nessa perspectiva, observa-se uma valorização da pluralidade e da heterogeneidade do saber docente, destacando-se a importância dos saberes da experiência.

Para Gauthier (1998, p. 25), o desafio da profissionalização docente é evitar dois erros: ofício sem saberes e saberes sem ofício. Ao admitir que as pesquisas já revelam a presença de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, propõe um ofício feito de saberes.

Os participantes da pesquisa evidenciaram, na unidade de registro Práticas Pedagógicas, a importância da tecnologia, mencionada na fala de P13, segundo quem "ter uma matéria somente sobre o uso das tecnologias, foi de muita valia". A FAP proporciona ao longo da formação docente o constante uso da tecnologia, permitindo que tenham acesso a uma maior variedade de materiais, ferramentas interativas e plataformas de aprendizagem *on-line*, tornando o processo mais dinâmico e envolvente. A tecnologia tem-se mostrado fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, pois oferece diversas oportunidades que vão desde maior interação com o conteúdo até o desenvolvimento de habilidades digitais importantes para o século 21. É importante que os professores sejam capacitados para utilizar a tecnologia de forma eficaz na sala de aula, com o objetivo de integrar as ferramentas tecnológicas às práticas pedagógicas.

O uso de tecnologias digitais no ambiente escolar tem provocado transformações significativas nas práticas pedagógicas e nas formas de interação com o conhecimento. De acordo com Moran (2007), a mera presença de equipamentos não é suficiente; é necessário repensar metodologias, formas de avaliação e o papel do professor, que deve atuar como mediador e facilitador da aprendizagem. Nessa perspectiva, Lévy (1999) argumenta que as tecnologias digitais ampliam as capacidades cognitivas e transformam a maneira como aprendemos e compartilhamos saberes. Além disso, Resnick (2017)

ressalta que o foco da tecnologia educacional deve ser o estímulo à criatividade e ao protagonismo dos alunos, que devem ser incentivados a criar, experimentar e resolver problemas de forma colaborativa. Assim, a tecnologia, quando bem integrada ao currículo, pode potencializar práticas inovadoras e favorecer uma aprendizagem mais significativa.

Seymour Papert (2007) foi reconhecidamente o mais importante pensador sobre o uso de computadores na educação e o pioneiro nos estudos sobre inteligência artificial num tempo quando os computadores mal existiam, a tecnologia ainda era novidade e a internet não era nem sonhada. Ele foi o criador da programação, logo, nos anos 1960, e defendia que o uso de tecnologia em sala de aula devia ir além da simples substituição de ferramentas tradicionais, promovendo uma aprendizagem mais ativa, construtiva e centrada no aluno. Segundo Papert (2008), a tecnologia possui potencial para ser um catalisador de transformações no processo educacional, desde que esteja inserida em uma proposta pedagógica que realmente promova mudanças na maneira de ensinar e aprender, indo além da simples inserção de recursos tecnológicos no ambiente escolar. Papert ressalta a importância de não se limitar à mera adoção de tecnologias em sala de aula, mas avançar para uma reflexão sobre como essas tecnologias podem ser usadas para promover uma aprendizagem mais significativa e engajadora. A simples colocação de computadores nas escolas não muda nada. O que importa é a visão de como eles serão usados para transformar a aprendizagem. A tecnologia pode ser uma ferramenta valiosa para complementar o processo de ensino, mas é crucial que o professor tenha uma visão pedagógica que direcione o uso da tecnologia para alcançar os objetivos de aprendizagem.

As vivências são importantes no construir e reconstruir nos ensaios para a formação da identidade do futuro professor. P19 relatou que “a prática do estágio foi fundamental para a orientação e para ampliar minha visão sobre a realidade escolar”. A formação inicial é uma das fontes para constituição dos saberes dos professores. Segundo Mizukami (2004, p.287) “a escola é espaço de aprendizagem e agência formadora de professores”.

Essa ideia também enfatiza a importância da experiência concreta e cotidiana no processo formativo. A vivência com os alunos, o trabalho colaborativo com colegas, os

desafios enfrentados no dia a dia e a participação em projetos pedagógicos contribuem para que os futuros docentes construam saberes práticos e desenvolvam competências. Portanto, ao reconhecer a escola como agência formadora, Mizukami (2004) propõe uma valorização do saber docente que emerge da prática e aponta para a necessidade de criar condições institucionais que favoreçam o desenvolvimento na formação inicial, com momentos de reflexão coletiva, acompanhamento pedagógico e cultura de formação permanente dentro das próprias escolas.

Imbernón (2019, p. 68) esclarece que “a formação inicial deve fornecer as bases para poder construir um conhecimento pedagógico especializado”. Portanto, ela não tem como função esgotar a totalidade do saber docente, mas fundamentar a construção contínua de um conhecimento pedagógico sólido, crítico e contextualizado, que se aperfeiçoa ao longo da prática profissional.

Para Nóvoa (1995), em todos os momentos o currículo deve se aproximar da teoria e da prática, dessa forma se apresenta como integrado e integrador, lembrando a importância do processo praxiológico na educação. Os componentes curriculares na academia devem apresentar estudos de casos e problemas, contribuindo para que haja uma visão integrada das questões que cercam a docência. Isso se ancora em um ambiente colaborativo, em que se reconhece um esforço de socialização, além de dinâmicas de intercooperação.

Portanto, a formação inicial não deve ser reduzida a uma preparação técnica. Ela deve ser intencionalmente formativa, criando condições para que o futuro docente desenvolva uma base sólida de conhecimento, mas também uma disposição permanente para o aprendizado, a pesquisa e a inovação pedagógica. Somente assim será possível construir, ao longo da carreira, um conhecimento pedagógico verdadeiramente especializado e comprometido com a qualidade da educação.

Sobre a avaliação da aprendizagem, P18 fala que “antes da licenciatura, entendia a avaliação como um momento específico, um instrumento isolado. [...] passei a concebê-la como um processo contínuo, intrinsecamente ligado a todas as demais áreas da Educação”. A avaliação ocupa um lugar central na formação de professores, pois constitui-se como um processo formativo e reflexivo que contribui para o desenvolvimento profissional contínuo. Mais do que verificar resultados, a avaliação

promove a autorreflexão, possibilita a reorientação de práticas pedagógicas e favorece a articulação entre teoria e prática.

Segundo Perrenoud (1999), avaliar deve ser entendido como um ato pedagógico que ultrapassa a mera atribuição de notas, sendo essencial à construção de competências docentes. A avaliação formativa permite ao professor identificar suas potencialidades e fragilidades, promovendo ajustes e aprofundamentos necessários à sua atuação profissional.

Tardif (2014, p. 246) enfatiza que os saberes docentes são constituídos, em grande parte, pela prática e pela reflexão sobre ela. Nesse sentido, a avaliação funciona como uma ferramenta que alimenta esse processo, especialmente quando favorece o pensamento crítico e a construção de novos sentidos para a ação docente.

Gimeno Sacristán (1998) também reforça essa perspectiva ao afirmar que a avaliação, quando realizada de maneira ética, crítica e contextualizada, contribui para a consolidação da identidade profissional do professor, ao passo que o aproxima da compreensão de seu papel formador e social.

Por sua vez, Imbernón (2019) argumenta que a avaliação, principalmente na formação continuada, deve ser processual e participativa, pois só assim poderá responder de maneira efetiva às necessidades reais do professor em exercício e às demandas concretas da escola.

Dessa forma, compreende-se que a avaliação, ao ser incorporada como elemento estruturante da formação docente, contribui significativamente para a melhoria da qualidade do ensino, promovendo um ciclo contínuo de aprendizagem, transformação e aperfeiçoamento profissional.

Clermont Gauthier (1998), por sua vez, destaca a necessidade da profissionalização do magistério com base em saberes sistematizados e sustentados por evidências. Para o autor, o ensino eficaz exige o domínio de conhecimentos didáticos e pedagógicos estruturados, que possam orientar a tomada de decisões em sala de aula. Gauthier defende que o professor deve ser formado como um especialista em ensino, e não apenas como alguém com boa vontade ou vocação.

António Nóvoa (2009) reforça essa concepção ao afirmar que a identidade docente está em constante construção. Para ele, a formação precisa considerar a biografia do

professor, reconhecendo sua trajetória e sua autonomia. Nóvoa defende um modelo formativo que valorize a singularidade de cada educador, promovendo práticas autorreflexivas que fortaleçam o pertencimento e a responsabilidade profissional.

Assim, ao articular as contribuições desses autores, compreende-se que a formação docente deve ser pensada como um processo complexo, que articula saberes acadêmicos, experiências vividas, práticas compartilhadas e compromisso ético. Valorizar essa multiplicidade é essencial para pensar estratégias formativas que fortaleçam a ação pedagógica e contribuam para uma educação mais justa, crítica e transformadora.

Na unidade de contexto Lacunas de Aprendizagens e Experiências na Formação Inicial Docente, fica evidente, na unidade de registro a Gestão de Tempos, espaços e recursos materiais da/na escola, de acordo com a percepção de alguns participantes, que deveriam ter recebido melhor orientação na formação docente sobre esses aspectos. P1 e P8 mencionam que a “gestão do tempo, o gerenciamento do tempo em sala de aula também deve ser mais explanado no curso”. A “noção” do tempo de aula, aplicação do conteúdo e estruturação de um cronograma de aula são pautas essenciais em todas as etapas da formação.

A gestão do tempo, dos espaços e dos recursos materiais na escola é um dos pilares fundamentais para a organização do trabalho pedagógico e para a promoção de uma educação de qualidade. Segundo Lück (2009), a gestão escolar eficiente não se limita aos aspectos burocráticos, mas deve ser pensada de forma articulada, de modo a favorecer processos educativos significativos. Isso implica considerar que o tempo e o espaço na escola são elementos pedagógicos e, portanto, devem ser planejados de maneira a favorecer as interações, as aprendizagens e o desenvolvimento dos alunos.

Para Lefebvre (2006, p. 142), o tempo consiste num “[...] bem entre os bens, não se vê, não se lê. Não se constrói. Ele se consome, se exaure [...]. O tempo deixa apenas marcas”. Libâneo (2013), comenta que na escola o tempo precisa ser entendido como um recurso pedagógico que exige organização intencional. A má gestão do tempo, seja na fragmentação excessiva das atividades ou no uso ineficiente das horas destinadas às aulas, compromete os processos de ensino e aprendizagem. Assim, é essencial que os

docentes reflitam sobre como distribuir o tempo de maneira que contemple momentos de ensino, reflexão, experimentação e convivência.

Na cultura grega antiga, existiam duas palavras diferentes para expressar a noção de tempo: *Kronos* e *Kairós*. O tempo *Kronos* se refere ao tempo cronológico, linear e mensurável. É o tempo do relógio, dos calendários, das horas, dos dias e das tarefas. Na escola, esse tempo se manifesta na organização dos horários, na divisão das aulas, nos cronogramas e na necessidade de cumprir planejamentos. É essencial para estruturar e dar ordem às atividades, mas, quando é seguido de forma rígida, pode gerar sensação de pressa, excesso de cobranças e foco apenas na produtividade.

Por outro lado, no contexto escolar, o *Kairós* aparece quando há espaço para a escuta atenta dos alunos, para a construção de vínculos, para o desenvolvimento de projetos significativos e para experiências de aprendizagem que vão além do currículo formal. É quando o tempo se torna favorável para o crescimento humano e integral.

De acordo com White (2017, p. 176), “aos mestres cabe não somente comunicar conhecimentos, mas também cuidar das necessidades espirituais e emocionais dos alunos. Muitos deles carecem de alguém que lhes dedique tempo, que os ouça e lhes ofereça palavras de esperança e encorajamento”. Para Morin (2000), uma educação verdadeiramente significativa precisa ir além dos esquemas mecânicos e cronológicos, permitindo momentos de reflexão, contemplação, interação e sentido — elementos ligados ao *Kairós*. Assim, a boa gestão do tempo na escola não é apenas administrar o *Kronos*, mas também abrir espaço para o *Kairós*, favorecendo aprendizagens e acolhimento que tocam a mente, o coração e a vida.

A manifestação do P13, ao afirmar que “acredito que tenha faltado uma pauta sobre os tipos de pais dessa nova geração e como tratá-los”, revela uma percepção bastante pertinente no contexto da formação inicial de professores. Ao destacar a ausência de uma abordagem mais aprofundada sobre os diferentes perfis de pais na atualidade e sobre as estratégias de interação, fica evidente que a formação recebida não contemplou, de forma suficiente, esse aspecto essencial da prática docente, pelo menos para esse participante. Isso reforça a necessidade de que os cursos de formação inicial incluam, em seus componentes curriculares, temas como mediação de conflitos,

comunicação empática, escuta ativa e desenvolvimento de estratégias para o fortalecimento do vínculo escola-família.

As transformações sociais ocorridas nas últimas décadas impactaram diretamente os perfis familiares. As novas gerações de pais e responsáveis apresentam características particulares, como maior acesso à informação, utilização constante das tecnologias digitais, além de posturas mais críticas e exigentes frente à atuação escolar (Oliveira, 2008). Paro (2000) reforça que a participação da família na vida escolar dos filhos é um direito e uma necessidade, devendo ser entendida como uma parceria fundamental no processo educativo.

Diante desse cenário, é possível compreender que a atuação docente não se restringe ao trabalho pedagógico com os alunos, mas também exige competências socioemocionais, comunicacionais e de gestão das relações humanas, especialmente no que diz respeito ao relacionamento com os responsáveis. Como destaca Vasconcellos (2000), é essencial que a escola abandone uma postura defensiva frente às famílias e se abra ao diálogo, reconhecendo as famílias como sujeitos ativos no processo educativo.

Essa reflexão também encontra respaldo na perspectiva da educação cristã, como apresentada por White (2004, p. 47): “É necessária uma simpatia mais profunda entre os professores e os pais dos alunos. Ambos devem trabalhar juntos, com interesse e propósito comum, buscando o bem das crianças e jovens.” Ela reforça o papel da escola como extensão do lar e destaca a importância de uma relação harmoniosa entre professores e pais.

Portanto, a análise do depoimento de P13 sugere que uma formação mais alinhada às demandas contemporâneas precisa contemplar, de forma intencional, o desenvolvimento de competências voltadas à gestão das relações interpessoais no ambiente escolar, especialmente na interação com os pais e responsáveis. Isso não só fortalece o processo educativo, como também promove o desenvolvimento integral dos discentes dentro de uma visão de parceria e corresponsabilidade entre família e escola.

A percepção de P18 ao afirmar como lacuna de aprendizagem “Como elaborar uma avaliação?”, mostrando não ter recebido orientação sobre como elaborar uma avaliação, merece ser acolhida e analisada com atenção. Contudo, é importante esclarecer que o curso contemplou, em sua matriz curricular, um componente específico

sobre avaliação, no qual foram abordados os fundamentos teóricos, os princípios, os instrumentos e os processos de avaliação da aprendizagem.

Essa divergência entre o relato do participante da pesquisa e o que foi, de fato, ofertado no percurso formativo pode ser compreendida a partir de alguns aspectos comuns em processos formativos, como: distanciamento temporal entre o conteúdo aprendido e o momento atual da prática, dificuldades na transposição didática, lacunas na percepção ou no engajamento, descompasso entre expectativa e abordagem.

Diante disso, cabe ressaltar que o curso não se omitiu desse aspecto fundamental da formação docente. Ao contrário, buscou oferecer uma abordagem que permitisse ao futuro professor compreender a avaliação como um processo pedagógico, ético e reflexivo, capaz de contribuir para a aprendizagem dos estudantes.

“Maior conhecimento sobre Direito Educacional” foi uma lacuna de aprendizagem apontada por (P18). A ausência desse conhecimento pode gerar inseguranças na prática docente, especialmente diante de situações que envolvem direitos dos alunos, mediação de conflitos, atuação junto às famílias e compreensão dos deveres institucionais. Segundo Derbli (2013, p. 25), “o desconhecimento das normas legais aplicáveis à educação pode fragilizar a atuação docente, além de comprometer o pleno exercício de seus direitos e deveres”.

Libâneo (2012) reforça que “a atuação do professor não se dá no vazio social, mas dentro de uma estrutura jurídica, política e institucional que define deveres, direitos e limites”. Portanto, a profissionalização docente requer não apenas competências pedagógicas, mas também competências políticas e jurídicas.

O Direito Educacional também fortalece o compromisso do professor com a garantia dos princípios constitucionais, como o direito à educação, à igualdade, à inclusão e à proteção da infância e adolescência. O conhecimento da legislação educacional é importante para que o professor tenha compreensão do papel social da escola e atue na transformação, bem como na defesa dos direitos sociais (Saviani, 2008).

A inclusão desse componente curricular na formação inicial contribui para que o futuro professor conheça seus próprios direitos trabalhistas, previdenciários e profissionais, fortalecendo sua autonomia e capacidade de diálogo com gestores, famílias e órgãos públicos. Derbli (2013, p.27) destaca ainda que “o Direito Educacional permite

ao educador perceber que seu trabalho não se limita à sala de aula, mas que ele integra uma rede de responsabilidades sociais, legais e institucionais”.

O comentário de P19, *“Na minha opinião, o que mais senti falta foi o conhecimento sobre a ferramenta de trabalho, o SAD, E-Class, SAD Apoio”*, traz à tona uma percepção válida e recorrente entre professores iniciantes.

Derbli (2013, p. 34) afirma que “a preparação do educador se organiza em torno de conhecimentos estruturantes, e não de habilidades técnicas específicas das ferramentas operacionais das instituições”. Contudo, é importante compreender que o domínio de ferramentas digitais específicas, sobretudo aquelas voltadas à gestão acadêmica e administrativa interna das instituições, como é o caso do SAD, do E-Class e do SAD Apoio, que não compõem, tradicionalmente, os conteúdos estruturantes da formação docente inicial.

“A formação inicial deve priorizar os saberes pedagógicos, os conhecimentos científicos e culturais e as competências reflexivas que sustentam a prática docente” (Libâneo, 2012, p. 29). Assim, ferramentas institucionais específicas são compreendidas como parte dos processos de formação continuada, geralmente realizados no contexto da própria instituição na qual o professor passa a atuar. Essas plataformas são, na maioria das vezes, ferramentas proprietárias ou personalizadas de cada rede ou instituição de ensino. Portanto, seria inviável que os cursos de formação abarcassem todos os sistemas existentes, uma vez que eles variam de acordo com as políticas, tecnologias e contratos de cada instituição.

Esse dado demonstra uma questão relevante: a necessidade de que as instituições de ensino, públicas ou privadas, desenvolvam processos de acolhimento, ambientação tecnológica e formação interna, especialmente para novos professores, facilitando a familiarização com os sistemas administrativos, acadêmicos e avaliativos que fazem parte da rotina escolar.

Os retornos apresentados pelos participantes da pesquisa, quando sinalizam lacunas percebidas na formação docente inicial, são extremamente valiosos e revelam aspectos importantes do processo formativo. Esses apontamentos não devem ser compreendidos apenas como críticas, mas como insumos para reflexão e aprimoramento dos processos pedagógicos nas licenciaturas.

Para Nóvoa (1992), a formação docente precisa ser construída como um processo que integra saberes teóricos, saberes da experiência e saberes práticos, permitindo que o professor em formação compreenda a complexidade do fazer docente.

Quando os participantes mencionam dificuldades na elaboração de avaliações, no uso de ferramentas específicas ou na condução de processos pedagógicos, o que se evidencia é, muitas vezes, uma dificuldade no processo de transposição didática, ou seja, na capacidade de transformar o conhecimento teórico em ação prática (Chevallard, 1991).

Portanto, esses retornos indicam a necessidade de que os cursos de licenciatura possam reforçar estratégias metodológicas mais ativas e aplicadas, como oficinas pedagógicas, simulações, estudos de caso, laboratórios de práticas avaliativas e situações-problema. Tais abordagens contribuem significativamente para a superação do ensino meramente transmissivo e conteudista, favorecendo uma formação mais contextualizada, reflexiva e alinhada às demandas concretas da prática docente.

Segundo Tardif (2014), os saberes docentes são constituídos, em grande parte, na prática, na interação com o contexto escolar e na resolução dos problemas que emergem do cotidiano da sala de aula. Isso reforça a importância de que, ainda no percurso da formação inicial, sejam criados espaços formativos que simulem essas realidades, permitindo ao futuro professor desenvolver competências operacionais, reflexivas e éticas.

Incorporar de forma mais intensa metodologias que favoreçam essa articulação, como oficinas de construção de instrumentos avaliativos, estudos de caso envolvendo dilemas pedagógicos, simulações de planejamento e acompanhamento escolar são um caminho viável e necessário. Isso não apenas fortalece a formação técnica e pedagógica dos futuros docentes, mas também promove um desenvolvimento profissional mais seguro, ético e alinhado às exigências contemporâneas da educação.

4.4 APRENDIZAGENS DOCENTES NA PRÁTICA ESCOLAR: DESAFIOS E SUPERAÇÕES

Que a crença em nosso trabalho seja uma fiel companheira;
Que ela nos acompanhe e que vá na dianteira.
Que a alegria docente esteja sempre presente
Ao longo da vida inteira.
Que haja afeto e ternura em cada lição ensinada;
Que a esperança perdure, e que seja renovada.
Que a fé em cada estudante seja sempre uma constante
Ao longo da caminhada.
(José Gilson Lopes, 2024)¹⁰

Esse poema expressa de forma sensível e inspiradora a essência da vocação docente, destacando a importância da crença e da fé como alicerces fundamentais para a caminhada do professor. Para Lopes (2024), a ideia de que a crença deve ser uma “fiel companheira” e estar “na dianteira” simboliza a força interior necessária para enfrentar os desafios da profissão, especialmente nos momentos de dificuldade.

A presença constante da alegria docente ao longo da “vida inteira” remete à importância do amor pelo ensino, elemento que renova a motivação e fortalece o compromisso com a educação. O poema também valoriza o papel do afeto e da ternura, que humanizam o ato de ensinar, tornando cada lição um gesto de cuidado e dedicação. A esperança renovada e a fé nos estudantes são apresentadas como forças que impulsionam o professor a perseverar, mesmo diante das incertezas do caminho. Essa fé contínua simboliza a confiança no potencial transformador da educação e no crescimento integral dos alunos. Em suma, o poema celebra a docência como uma missão que vai além do conhecimento técnico — é uma jornada espiritual e emocional, sustentada por valores profundos que alimentam o educador e inspiram sua prática diária.

O início da carreira docente é um período marcante e desafiador na trajetória profissional de todo educador. Trata-se de uma fase de transição, em que o professor recém-formado se depara com a realidade da sala de aula, muitas vezes distante das

¹⁰ Link do Instituto: <https://www.institutopeninsula.org.br/>.

idealizações construídas durante a formação inicial. Esse momento, também conhecido como fase de inserção profissional ou início da docência, é caracterizado por intensas aprendizagens, descobertas e, frequentemente, inseguranças. Diversos estudos apontam que as experiências vividas nesse período podem impactar significativamente a permanência e o desenvolvimento do professor na carreira.

Na sequência da pesquisa, os participantes organizaram a 2ª parte do Memorial de Vida (Apêndice 2) após um Círculo de Diálogos, com o objetivo de analisar os desafios e dificuldades vivenciados no processo da aprendizagem de ser professor. Para os pesquisados, após um mês de atuação, surge a pandemia da covid-19, o que se constituiu numa experiência singular, impactando profundamente tanto a formação identitária desses profissionais quanto a percepção do próprio ofício docente, conforme revelado por alguns nos Memoriais de Vida.

Ainda que os Círculos de Diálogos muitas vezes sejam analisados como momentos para resolução de conflitos, na presente pesquisa isso não aconteceu. Eles constituíram-se num espaço potente de escuta, acolhimento e construção coletiva. Nesse contexto, a dimensão emocional permitiu que os participantes expressassem seus sentimentos, suas angústias e suas expectativas no início da trajetória docente. Foram momentos muito ricos de troca de ideias e experiências. Também vale ressaltar que esses encontros sempre foram marcados por fortes emoções, pois os pesquisados haviam convivido juntos por quatro anos. Esse tempo não envolveu somente o acadêmico, mas o dia a dia de todos eles, pois conviveram nesse período numa instituição que também fornecia moradia.

No Quadro 9, é possível perceber, nas unidades de contextos, os desafios, as dificuldades e as superações enfrentadas no início da docência, que, em sua normalidade, já impactam bastante.

QUADRO 9 – Desafios e Superação no Início da Docência

UNIDADES DE CONTEXTOS (vozes)		UNIDADES DE REGISTROS (significativos)
INÍCIO DA ATUAÇÃO NO OFÍCIO DOCENTE	<u>Desafios e dificuldades</u>	<u>Superações</u>
	<u>Insegurança diante das turmas, dificuldade em planejar aulas (...) um ambiente novo era, por vezes, intimidador (P01).</u> <u>Maior desafio foi ensiná-los a criar uma rotina (...) tive auxílio da coordenação, porém, me dava advertências escritas (...) até por elogios que os pais me mandavam (...). Comecei a desenvolver ataques de pânico (P03).</u> <u>(...) maior obstáculo foi entender que ensinar vai além do conteúdo: exige empatia, escuta ativa e constante autodesenvolvimento (P05).</u> <u>... a insegurança diante da indisciplina e a falta de preparo para conduzir reuniões com os pais (P07).</u> <u>- O principal desafio inicialmente foi a insegurança [...] pois os outros professores tinham muita experiência (P09).</u> <u>- Um dos meus desafios e dificuldades no início de minha docência foi e continua sendo a parte tecnológica (P11).</u> <u>- No início da docência, meu primeiro desafio foi a gestão da sala de aula, o famoso “dar conta da turma”. [...] Outro desafio foi a organização e o equilíbrio entre o trabalho realizado na escola e o que levamos para casa (P15).</u> <u>- Eu me sentia perdida e sozinha... Pensei em desistir várias vezes. Não me senti acolhida pela equipe administrativa (P19).</u> <u>- No início da minha docência, eu estava apreensiva, foi desafiador (P20).</u>	<u>Encontrei apoio fundamental na equipe da escola. [...] Com o tempo e a prática, fui construindo minha própria identidade docente (P01).</u> <u>Comecei a fazer tratamento psicológico e tento ao máximo ouvir as críticas e melhorar. (P03).</u> <u>Busquei apoio em colegas mais experientes, participei de formações pedagógicas e mantive uma postura aberta ao diálogo (P05).</u> <u>... sinto-me mais segura para conduzir a sala de aula e interagir com os pais, aprendi a planejar as reuniões com antecedência, tendo apoio da orientação. (P07).</u> <u>- Mantive contato constante com a coordenação e me aproximei dos professores e profissionais para que pudesse aprender com as práticas deles. Foi muito bom, cresci muito profissionalmente (P09).</u> <u>- Minha superação nesta parte está sendo com o contato entre colegas de profissão, compartilhamos conhecimentos e descobertas durante o dia de trabalho, assim melhoramos a cada dia (P11).</u> <u>- Entendo que o trabalho do professor nunca acaba [...] certos desafios e dificuldades da prática pedagógica só são superados vivendo-os, e, claro, contar com o apoio da equipe pedagógica e com a ajuda de professores mais experientes facilita esse processo (P15).</u> <u>- Passei a acreditar mais em mim mesma e a perceber que sou, sim, capaz de realizar meu trabalho com excelência (P19).</u> <u>- A escola me acolheu super bem, foi minha primeira experiência da qual me lembrarei com muito carinho e amor (P20).</u>
		<u>Desafios emocionais, institucionais, pedagógicos e tecnológicos</u> <u>Superação: apoio institucional, construção coletiva e fortalecimento profissional</u>

	PANDEMIA UNIDADES DE CONTEXTOS (vozes)	UNIDADES DE REGISTROS (significativos)
	- A instituição foi um verdadeiro porto seguro. A superação veio através do apoio mútuo, da fé e da certeza de que ensinar é um chamado que se reinventa diante das adversidade (P1). - Minha orientadora me deu todo o suporte para fazer as gravações, com dicas e ideias para ficar mais dinâmica e atrativa para as crianças (P3) - Encontrei grande apoio na instituição. Recebi orientações técnicas, participei de formações virtuais e, acima de tudo, fui acolhida emocionalmente. Os momentos de troca com outros professores, mesmo que virtuais, foram fundamentais para manter a motivação e seguir em frente. [...] cresci muito como educadora e como pessoa (P5). - A instituição forneceu suporte completo com as plataformas E-Class e Zoom, permitindo a realização de vídeo aulas diárias de duas horas (P7). - Me senti acolhida pelos profissionais da escola onde atuava. Entravam em contato constantemente para saber como estava e se precisava de algo, visto que estava sozinha na cidade, longe dos familiares. Minha gratidão a instituição que sempre abriu portas para meu desenvolvimento pessoal e profissional (P9). - Tive, inclusive, a oportunidade de compartilhar sugestões e apoiar minhas colegas. Foi um período de crescimento mútuo — tanto na relação com a equipe gestora quanto no exercício da docência (P10). - A unidade escolar que me acolheu naquele ano não dispunha de corpo técnico, estrutura ou recursos adequados para oferecer um acolhimento digno aos seus profissionais. Não expressei aqui qualquer juízo de valor, tampouco carreguei ressentimentos. Tenho plena consciência da complexidade daquele momento, cujos desafios ultrapassavam os limites do ambiente educacional formal. A administração escolar, assim como grande parte da sociedade, não estava preparada para lidar com uma crise de tamanha magnitude (P18). - Por estar atuando na coordenação disciplinar, durante a pandemia pude acompanhar de perto o desespero da escola ao ter que manter as portas fechadas e enfrentar os desafios para adaptar as aulas ao formato <i>on-line</i>. [...] fiquei responsável pelo processo de matrícula para bolsas de estudo e tive a oportunidade de conhecer mais de perto a realidade de muitos pais que perderam suas fontes de renda e passaram a buscar bolsas para garantir a continuidade dos estudos dos filhos. [...] foi um momento de crise, com muitas dúvidas e medos em relação ao futuro [...], mas tive a oportunidade para expressar minhas opiniões e ideias, ajudando de certa forma a superar aquele período desafiador (P17). - A escola ofertou cursos de como preparar as aulas e como postar na plataforma, também colocou um TI a disposição das professoras para sanar qualquer dúvida (P19).	Pandemia: Apoio Institucional, Construção Coletiva Fortalecimento profissional

FONTE: Huf Ferraz; Haracemiv (2025).

Iniciar a caminhada na docência é um processo que transcende a simples aplicação de conteúdos aprendidos na formação inicial. É um encontro real com a complexidade da prática educativa, onde os desafios não estão apenas nos livros, mas ganham rosto, voz e contexto na sala de aula. O professor iniciante se depara com o encantamento de ensinar, mas também com as inseguranças, as dúvidas e as dificuldades que fazem parte desse processo de construção profissional e pessoal.

Os relatos na unidade de contexto, os desafios emocionais, institucionais, pedagógicos e tecnológicos revelam que o ingresso na carreira docente é atravessado por múltiplos desafios, que vão além do domínio do conteúdo e da prática pedagógica. Sentimentos como insegurança, medo, ansiedade e até sofrimento psíquico se fazem presentes na fala de alguns participantes, apontando que o início da docência é, muitas vezes, permeado por um processo de tensão e de construção identitária.

O depoimento de P1 reflete uma realidade bastante comum na literatura sobre formação docente: “Insegurança diante das turmas, dificuldade em planejar aulas com clareza, gerenciar o tempo e lidar com diferentes ritmos de aprendizagem.” Tardif (2002) afirma que os saberes da docência são construídos na prática e que nenhum curso de formação inicial é capaz de preparar totalmente o professor para as demandas complexas e imprevisíveis da sala de aula.

A situação narrada por P3, que relata “ter desenvolvido ataques de pânico”, é extremamente grave e chama a atenção para um aspecto frequentemente negligenciado no debate sobre formação docente: o impacto emocional e psicológico da docência, especialmente quando o suporte oferecido pela gestão é misto, alternando momentos de ajuda e de punição. Isso revela, como Arroyo (2017) destaca, que o trabalho docente, além de ser uma prática intelectual e social, é também um trabalho profundamente afetivo, sendo fonte tanto de realização quanto de adoecimento, especialmente quando não há acolhimento adequado.

Na fala de P5, observa-se uma importante tomada de consciência profissional: “Ensinar vai além do conteúdo: exige empatia, escuta ativa e constante autodesenvolvimento”. Essa percepção evidencia que a prática docente é um processo que ultrapassa a transmissão de conhecimentos e envolve, de forma direta, as dimensões éticas, relacionais e emocionais, conforme defendem autores como Nóvoa (1995) e Garcia (1999), que ressaltam a importância da reflexão sobre a prática como eixo estruturante da formação contínua dos professores.

“A insegurança diante da indisciplina e a falta de preparo para conduzir reuniões com os pais” (P7), bem como “O principal desafio inicialmente foi a insegurança [...] pois os outros professores tinham muita experiência” (P9) são depoimentos demonstrando que a construção da identidade docente também se dá em um ambiente social onde as relações entre pares, os julgamentos externos e as expectativas institucionais impactam diretamente o desenvolvimento profissional.

O desafio relacionado às competências digitais, destacado por P11, tornou-se ainda mais evidente no contexto pandêmico, mas também revela uma lacuna histórica na formação inicial de professores, que, muitas vezes, não contempla de forma suficiente o letramento digital necessário para as práticas pedagógicas contemporâneas.

Os depoimentos refletem que o início da docência é marcado por um processo complexo, onde se entrelaçam dificuldades técnicas, emocionais, relacionais e institucionais. Conforme Arroyo (2017), ser professor é um ofício que se aprende na travessia, na convivência e, muitas vezes, no enfrentamento das adversidades. Por isso, é fundamental que as instituições educativas desenvolvam políticas de acompanhamento, acolhimento e formação continuada que considerem não apenas o desenvolvimento técnico-pedagógico, mas também o bem-estar emocional dos profissionais, especialmente daqueles em início de carreira.

Lidar com a gestão da sala, responder às diferentes necessidades dos alunos, adaptar-se às demandas institucionais, equilibrar teoria e prática, e, muitas vezes, enfrentar a falta de recursos são experiências que exigem mais do que conhecimento técnico. Exigem resiliência, empatia, flexibilidade e, sobretudo, amor pela missão de educar.

Em relação à unidade de registros Superação: apoio institucional, construção coletiva e fortalecimento profissional, foi possível perceber a superação de muitos desafios e dificuldades.

Os depoimentos a seguir demonstram a grande insegurança no momento inicial da docência, como pode ser observado nas falas:

- Insegurança diante das turmas, dificuldade em planejar aulas com clareza, gerenciar o tempo e lidar com diferentes ritmos de aprendizagem. O sentimento de estar dando os primeiros passos em um ambiente novo era, por vezes, intimidador (P1).
- Enfrentei desafios como a insegurança diante da indisciplina e a falta de preparo para conduzir reuniões com os pais (P7).
- O principal desafio inicialmente foi a insegurança [...] pois os outros professores tinham muita experiência (P9).
- No início da minha docência, eu estava apreensiva, foi desafiador (P20).

Nesse momento inicial da docência, o apoio da instituição escolar, seja por meio da equipe gestora, dos colegas ou das formações oferecidas, aparece como uma das principais estratégias de superação. O acolhimento favorece o fortalecimento da identidade docente, proporcionando segurança emocional e desenvolvimento de competências profissionais.

Segundo Nóvoa (1995), a construção da identidade docente ocorre nos espaços coletivos através das interações, das trocas e do reconhecimento no ambiente escolar. Arroyo (2017) complementa dizendo que a docência é um ofício que se aprende no convívio com o outro, quando o acolhimento institucional tem papel central para que o professor se sinta parte da escola, reconhecido e valorizado.

“Comecei a fazer tratamento psicológico e tento ao máximo ouvir as críticas e melhorar” (P3); “passei a acreditar mais em mim mesma e a perceber que sou, sim, capaz de realizar meu trabalho com excelência” (P19) – são depoimentos que evidenciam a busca pelo desenvolvimento pessoal, incluindo acompanhamento psicológico, estratégias para enfrentar as inseguranças, a ansiedade e os impactos emocionais do início da carreira. Esse movimento de autoconhecimento fortalece a autoestima e contribui para a construção de práticas mais seguras e eficazes. O professor não é apenas um transmissor de conteúdos, mas um ser humano que também precisa cuidar de sua saúde emocional para conseguir mediar o processo de ensino-aprendizagem de forma equilibrada (Tardif (2002).

Esteve (1999) alerta que o estresse docente e o sofrimento no início da profissão são fenômenos recorrentes, resultado da alta demanda emocional da docência. O autocuidado, aliado ao suporte psicológico, torna-se essencial para a sustentabilidade emocional do professor.

O apoio dos colegas de profissão e a troca de experiências revelam-se potentes ferramentas de superação. A aprendizagem e a interação entre pares possibilita que os professores recém-chegados aprendam na prática, por meio da observação, do diálogo e do compartilhamento de saberes. Esse aspecto foi possível observar nos depoimentos das docentes a seguir:

- Superar esses desafios tem sido um processo diário. **Busquei apoio em colegas mais experientes**, participei de formações pedagógicas e mantive uma postura aberta ao diálogo (P5).
- Mantive contato constante com a **coordenação e me aproximei dos professores** e profissionais para que pudesse aprender com as práticas deles. Foi muito bom, cresci muito profissionalmente (P9).
- Minha superação nesta parte está sendo com o **contato entre colegas de profissão**, compartilhamos conhecimentos e descobertas durante o dia de trabalho, assim melhoramos a cada dia (P11).
- Entendo que o trabalho do professor nunca acaba [...] certos desafios e dificuldades da prática pedagógica só são superados vivendo-os, e, claro, **contar**

com o apoio da equipe pedagógica e com a ajuda de professores mais experientes facilita esse processo (P15). (Grifos nossos)

Nas falas, eles mencionam a importância do apoio pedagógico por meio dos colegas. García (1999) também enfatiza que a aprendizagem situada, aquela que ocorre no cotidiano escolar, através das interações entre docentes, é fundamental no desenvolvimento profissional, especialmente nos primeiros anos.

Ao longo da superação dos desafios, muitos professores relatam a construção de sua própria identidade profissional, passando a acreditar mais em suas capacidades, sentindo-se mais preparados, seguros e capazes de exercer a docência com qualidade.

As falas do P1, P5, P7, P15 e P19 corroboram com a afirmação de Arroyo (2017) quando destaca que o ser professor se constitui na reinvenção constante, na resiliência diante das adversidades e na percepção de que o processo formativo nunca se encerra.

- Encontrei apoio fundamental na equipe da escola. [...] A formação pedagógica promovida pela instituição também contribuiu significativamente para minha aprendizagem e fortalecimento como educador. Com o tempo e a prática, fui construindo minha própria identidade docente, aprendendo com os erros e celebrando as pequenas vitórias no processo de ensino-aprendizagem (P1).
- **Superar esses desafios tem sido um processo diário.** Busquei apoio em colegas mais experientes, participei de formações pedagógicas e mantive uma postura aberta ao diálogo (P5). (Grifos nossos)
- Hoje, **sinto-me mais segura para conduzir a sala de aula** e interagir com os pais, aprendi a planejar as reuniões com antecedência, tendo apoio da orientação. Reconheço que **cada desafio enfrentado é uma oportunidade de crescimento profissional** (P7). (Grifos nossos)
- Entendo que o **trabalho do professor nunca acaba** [...] certos desafios e dificuldades da prática pedagógica **só são superados vivendo-os**, e, claro, contar com o apoio da equipe pedagógica e com a ajuda de professores mais experientes facilita esse processo (P15). (Grifos nossos)
- Passei a acreditar mais em mim mesma e a **perceber que sou, sim, capaz de realizar meu trabalho com excelência** (P19). (Grifos nossos)

Cada desafio superado se torna um marco no fortalecimento da prática e no reconhecimento das próprias competências profissionais. A superação desses desafios ocorre, sobretudo, quando o docente adota uma postura reflexiva, colaborativa e comprometida. Dessa forma, cada dificuldade enfrentada se torna uma possibilidade de aprimoramento pessoal e coletivo, contribuindo para a consolidação de uma educação que prioriza o desenvolvimento integral de todos os sujeitos envolvidos no processo.

O ingresso na docência em meio à pandemia de covid-19 representou, para muitos professores iniciantes, um período de intensos desafios, mas também de significativas aprendizagens e fortalecimento profissional. Embora o cenário pandêmico tenha imposto a necessidade de rápidas adaptações, os relatos dos docentes evidenciam que o suporte institucional, o acolhimento emocional e a construção de redes colaborativas foram fundamentais para a superação das adversidades.

Um dos depoimentos ilustra claramente essa percepção ao afirmar que “a instituição foi um verdadeiro porto seguro. A superação veio através do apoio mútuo, da fé e da certeza de que ensinar é um chamado que se reinventa diante das adversidades” (P1). Essa fala expressa a importância de uma cultura institucional que promove não apenas suporte técnico, mas também emocional e espiritual, reconhecendo o caráter profundamente humano da prática docente.

Além disso, observa-se que o acompanhamento pedagógico individualizado teve papel central no enfrentamento dos desafios, como apontam os participantes: “Minha orientadora me deu todo o suporte para fazer as gravações, com dicas e ideias para ficar mais dinâmica e atrativa para as crianças” (P3); “Encontrei grande apoio na instituição. Recebi orientações técnicas, participei de formações virtuais e, acima de tudo, fui acolhida emocionalmente. Os momentos de troca com outros professores, mesmo que virtuais, foram fundamentais para manter a motivação e seguir em frente. [...] cresci muito como educadora e como pessoa” (P5). “A escola ofertou cursos de como preparar as aulas e como postar na plataforma, também colocou um TI à disposição das professoras para sanar qualquer dúvida” (P20). Esses exemplos reforçam a importância das formações em serviço, como defende Garcia (1999), que considera o desenvolvimento profissional como um processo contínuo diretamente relacionado às necessidades e desafios que emergem no exercício da prática.

Tardif (2002) destaca que os saberes docentes não são construídos de forma isolada, mas no diálogo com os pares, com os gestores e no enfrentamento dos problemas concretos da prática. Aqui, evidencia-se não apenas a superação dos desafios imediatos, mas também a percepção do crescimento pessoal e profissional, fruto de processos formativos vivenciados no cotidiano da prática, ainda que em condições adversas.

A fala de P9 demonstra claramente como o suporte institucional extrapolou o aspecto profissional e se estendeu ao cuidado emocional, fundamental em um momento de isolamento social, especialmente para aqueles que se encontravam distantes de suas famílias. Nesse sentido, Nóvoa (1995) já afirmava que a construção da identidade docente é profundamente marcada pelas relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar, destacando que o acolhimento e o apoio são dimensões indispensáveis à consolidação dessa identidade.

O depoimento de P10 reforça a potência dos espaços colaborativos e da construção coletiva de saberes, quando destaca: “Tive, inclusive, a oportunidade de compartilhar sugestões e apoiar minhas colegas. Foi um período de crescimento mútuo — tanto na relação com a equipe gestora quanto no exercício da docência”. Esse dado evidencia que, mesmo em meio à crise, o ambiente escolar pode se constituir em um espaço de desenvolvimento profissional, fortalecendo o sentimento de pertencimento e de construção conjunta da prática docente. Tardif (2002) defende que os saberes docentes são sociais e interativos, sendo produzidos nas trocas, nas experiências e nas interações cotidianas.

Por outro lado, o depoimento de P17 traz à tona uma realidade que também esteve presente durante o período pandêmico: a falta de estrutura adequada, tanto física quanto humana, para enfrentar as novas demandas impostas à educação. Ao afirmar que “a unidade escolar que me acolheu naquele ano não dispunha de corpo técnico, estrutura ou recursos adequados para oferecer um acolhimento digno aos seus profissionais”, o participante aponta para um problema estrutural que não é exclusivo nesse contexto, mas que reflete as fragilidades históricas da educação brasileira. Arroyo (2017) já alertava que o ofício docente frequentemente se realiza em contextos de precarização, sendo os professores sujeitos que, muitas vezes, resistem e se reinventam frente à escassez de recursos e às limitações institucionais.

No depoimento de P18, observa-se uma ampliação do olhar sobre a crise, ao relatar a experiência na coordenação disciplinar, participando diretamente de processos administrativos, como as matrículas para bolsas de estudo. Esse depoimento evidencia que os desafios da pandemia extrapolaram o campo pedagógico, afetando diretamente as condições de vida das famílias e exigindo dos profissionais da educação uma atuação

ampliada, que integrou escuta, acolhimento social e mediação de demandas socioeconômicas. Esse cenário dialoga com Arroyo (2017), que afirma que a escola, especialmente em contextos de crise, torna-se espaço de acolhimento, de cuidado e de intervenção social, transcendendo sua função estritamente pedagógica.

Na afirmação “me tornei muito mais forte e resiliente no meu trabalho após esse período” (P19), a professora evidencia uma das características fundamentais do desenvolvimento profissional docente: a resiliência. O depoimento revela que, embora o contexto pandêmico tenha sido marcado por incertezas, medos e intensas dificuldades, também proporcionou um processo de fortalecimento subjetivo e profissional para a docente. O reconhecimento de si como sujeito capaz demonstra um avanço significativo na construção da autoeficácia docente (Bandura, 1997). No campo educacional, essa percepção se torna fundamental para a consolidação da confiança profissional, da autonomia e da capacidade de enfrentar desafios futuros.

Esse relato também dialoga com Arroyo (2017), que compreende o ofício de professor como um caminho de resistência, reinvenção e compromisso. Para o autor, a docência é uma prática que constantemente se reconstrói, especialmente em contextos adversos, quando exige dos profissionais a mobilização de não apenas saberes técnicos, mas também emocionais, éticos e sociais.

Conforme Nóvoa (1995), a construção da identidade docente se dá de forma dinâmica, dialógica e processual, sendo permanentemente atravessada pelos desafios do cotidiano escolar. Nesse sentido, as experiências de crise, como a vivenciada durante a pandemia, atuam como elementos que, embora inicialmente gerem instabilidade, também impulsionam processos reflexivos e de fortalecimento da prática.

Todas essas falas reafirmam que, apesar das perdas, inseguranças e obstáculos, o período pandêmico operou como uma espécie de “laboratório” de desenvolvimento humano e profissional, especialmente para professores em início de carreira. As competências desenvolvidas nesse contexto — como resiliência, autoconfiança, autonomia e capacidade adaptativa — se consolidaram como elementos estruturantes para o enfrentamento dos desafios subsequentes, incluindo o retorno às aulas presenciais e a reconfiguração dos processos de ensino e aprendizagem no pós-pandemia.

Portanto, os dados apontam que, apesar das limitações e desafios impostos pela pandemia, o apoio institucional, as redes colaborativas e os processos formativos continuaram desempenhando um papel estruturante na consolidação da identidade profissional dos docentes em início de carreira, reafirmando que ensinar, mais do que um trabalho, é um chamado que se reinventa no cotidiano do dia a dia, mesmo parecendo uma utopia.

5 CONSIDERANDO AS TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO

"A utopia está lá no horizonte.
Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos, e o horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei."
"Para que serve a utopia?"
"Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar."
(Galeano, 1999)

A reflexão de Galeano sobre a utopia tem uma profunda relação com os processos educativos. Na educação, a utopia se manifesta como o ideal de formar seres humanos plenos, éticos, críticos, conscientes e transformadores da realidade. É o horizonte que orienta o educador e o processo de ensino-aprendizagem.

Assim como no poema, na educação o ideal da formação completa, da sociedade justa e da escola perfeita parece, muitas vezes, inatingível. Entretanto, não se trata de um fracasso, mas de uma motivação constante para a prática pedagógica. A utopia serve como farol: ela não se alcança plenamente, mas nos obriga a caminhar, refletir, revisar práticas, inovar e não se acomodar.

Paulo Freire, dialoga diretamente com essa ideia quando afirma que a educação é um ato de esperança e transformação. Para ele, a educação é um ato político, e educar é acreditar que a realidade pode ser modificada, ainda que essa transformação seja um caminho cheio de desafios.

Na prática, o educador que se inspira nessa visão não se contenta com a reprodução do saber, pois busca constantemente metodologias mais humanas, libertadoras e inclusivas e vê seus alunos como sujeitos ativos na construção do conhecimento, entendendo que a formação integral do estudante não se esgota em conteúdos, mas envolve valores, ética, criticidade e afetividade.

Além disso, trabalhar com utopias na educação é ensinar os alunos a sonhar, a acreditar que podem ser agentes de transformação no mundo. Significa fortalecer sua autonomia, sua autoestima e seu senso de responsabilidade social. Portanto, à luz desse poema, a utopia na educação não é fracasso, mas condição necessária para que o ato de educar não seja mecânico, mas profundamente humano, dinâmico e movido pela esperança.

Esta tese não intenciona ser a resposta final de uma questão levantada. É apenas parte de um caminho que a pesquisadora percorreu e continuará percorrendo a fim de compreender e buscar possíveis propostas para a formação inicial de professores e para sua trajetória no ofício docente, evidenciando o problema desta pesquisa: *qual a relação entre as trajetórias acadêmica e profissional na formação docente?*

Correlacionar as trajetórias de vida acadêmica e profissional do docente nos processos de formação inicial e continuada foi o objetivo desta pesquisa. Refletir sobre as histórias de vida dos professores é compreender que a docência se constitui em um percurso permeado por experiências, desafios e aprendizagens que vão muito além dos espaços formais de formação. É na tessitura da vida — entrelaçando as dimensões pessoal, espiritual, emocional e profissional — que o ser professor se constrói, se reinventa e se fortalece.

Nóvoa (1995) enfatiza que os professores são sujeitos de sua própria formação, e não simples receptores de conteúdos. Suas trajetórias revelam que aprender a ser professor envolve um processo contínuo, que se alimenta tanto dos saberes acadêmicos quanto dos saberes da experiência. Esses saberes são construídos na prática, nas interações, nas reflexões e nas vivências que ocorrem dentro e fora da escola.

De maneira semelhante, Tardif (2002) afirma que os saberes docentes não são apenas técnicos ou científicos, mas são também saberes construídos no cotidiano, carregados de significado, experiências e valores. Isso revela que a formação inicial, embora essencial, não encerra o processo formativo, sendo a formação continuada um caminho indispensável para o aperfeiçoamento e fortalecimento profissional.

White, embora escrevendo em um contexto diferente, reforça essa compreensão ao destacar que a verdadeira educação e o verdadeiro desenvolvimento profissional não se limitam à aquisição de informações, mas à formação integral do ser. Segundo White (2008, p. 13), "a verdadeira educação é mais do que a busca de um preparo meramente acadêmico; ela é o desenvolvimento harmônico de todas as faculdades: físico, mental e espiritual". Ao aplicar esse princípio à vida docente, entende-se que o desenvolvimento do professor não se dá apenas no domínio de conteúdos ou metodologias, mas também no fortalecimento dos valores, da ética, do caráter e do cuidado com o outro.

As narrativas dos professores evidenciam que os desafios enfrentados, especialmente no início da carreira, como inseguranças, dificuldades de gestão de sala e adaptação às demandas da profissão, são também oportunidades de crescimento e ressignificação. White reforça que os desafios são instrumentos divinos para o desenvolvimento do caráter e das competências humanas, destacando que "as provas são a disciplina necessária no preparo para uma vida de serviço" (2008, p. 57).

Portanto, compreender as trajetórias docentes, da formação inicial à formação continuada, é reconhecer que esse percurso é permeado por um constante processo de construção, reconstrução e fortalecimento pessoal e profissional. Assim, valorizar as histórias de vida dos professores significa não apenas reconhecer suas experiências como fonte legítima de saber, mas também reafirmar a importância de uma formação que promova não só competências técnicas, mas também desenvolvimento humano, relacional e espiritual. Dessa forma, é reafirmar que o professor é sujeito ativo de sua própria história, protagonista no processo educativo e agente transformador, tanto no âmbito escolar quanto na sociedade, alinhando sua prática profissional a princípios de empatia, serviço, compromisso e amor ao próximo, como também defendia Ellen G. White em suas concepções sobre educação e missão.

O desenvolvimento de uma carreira é um processo, e não uma série de acontecimentos, o que justifica a ideia de não existir uma ordem sequencial para a maneira como o sujeito passa por sua carreira profissional docente, conforma comenta Huberman (1995). Para ele, uma das características da entrada na carreira é o "choque de realidade", é o momento em que o iniciante se depara, pela primeira vez, com a realidade e percebe as dificuldades do contexto escolar. No "choque de realidade", o professor vai se encontrar com uma série de situações que são desconhecidas. Isso acontece porque, para muitos professores iniciantes, o primeiro contato com a docência só ocorre quando ocupam oficialmente a função de professor, pois, durante a formação inicial, não tiveram a oportunidade de realizar uma socialização antecipatória com a realidade da escola de forma adequada.

Em contrapartida, o aspecto da "descoberta" traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter

a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional. Com muita frequência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo, e é o segundo aspecto que impulsiona o primeiro (Huberman, 1995, p. 39).

O ingresso na carreira docente constitui um momento decisivo na trajetória profissional do educador, caracterizado por descobertas, desafios e a necessidade constante de adaptação à realidade escolar. Diversos estudos indicam que os primeiros anos de docência são marcados por intensas demandas emocionais, pedagógicas e institucionais, exigindo do professor iniciante competências que nem sempre são plenamente desenvolvidas durante a formação inicial. Nesse sentido, compreender os fatores que impactam esse período é fundamental para o fortalecimento da identidade profissional docente e para a construção de práticas pedagógicas eficazes.

Segundo Huberman (1995), a entrada na carreira é uma fase ou um estágio prevalente até o terceiro ano de atuação. Para Gonçalves (2000), ela se prolonga até o quarto ano de prática profissional. Já Tardif (2000) defende que essa fase é representada até os sete primeiros anos de atuação, enquanto Garcia (1999) aponta que o início ou a entrada na carreira docente corresponde aos cinco primeiros anos de atuação.

O início da carreira docente representa muito mais do que a simples entrada em uma nova profissão; é o início de uma missão com profundas implicações sociais, emocionais e espirituais. Para o professor, educar não é apenas transmitir conteúdos, mas formar caráter, influenciar vidas e colaborar com o propósito divino para o desenvolvimento integral do ser humano.

O início da docência é frequentemente descrito como uma fase de intensas transformações, marcada por sentimento de insegurança, sobrecarga e incertezas. Nesse contexto, o apoio institucional desempenha um papel essencial na inserção e permanência do professor na profissão. Instituições que promovem acolhimento, escuta ativa, acompanhamento pedagógico e oportunidades de formação continuada contribuem significativamente para o desenvolvimento profissional e emocional dos docentes iniciantes.

A ausência de políticas de apoio pode levar à desmotivação, ao desgaste emocional e, em casos mais extremos, à evasão da carreira docente. Por outro lado,

ambientes escolares que oferecem mentoria, integração à cultura institucional e incentivo ao diálogo colaborativo fortalecem a autoconfiança do novo professor, promovendo um início de carreira mais estável e promissor. Segundo Garcia (2009), programas de indução e apoio ao professor iniciante são fundamentais para a superação das dificuldades típicas da fase inicial e para a construção de uma identidade docente sólida.

Assim, investir no apoio institucional aos professores iniciantes não é apenas uma estratégia administrativa eficaz, mas um compromisso com a qualidade da educação e com o bem-estar daqueles que assumem a nobre tarefa de ensinar e formar vidas.

No contexto de uma instituição de ensino privada e confessional, na qual estão inseridos os participantes da pesquisa, o início da carreira docente representa não apenas o ingresso em uma atividade profissional, mas o início de uma missão espiritual que exige preparo, sensibilidade e maturidade. Para o professor que ingressa nesse ambiente, especialmente se for sua primeira experiência profissional, os desafios são intensificados pela necessidade de alinhar prática pedagógica e compromisso com os princípios e valores da instituição de ensino em que está percorrendo sua trajetória profissional.

Faz-se necessário investir em uma cultura de acolhimento, acompanhamento e mentoria, oferecendo condições mais favoráveis para o desenvolvimento integral do novo docente. Por meio de práticas como reuniões de integração com a equipe, acompanhamento por professores experientes, momentos de espiritualidade, capacitações pedagógicas e diálogo constante com a coordenação, o professor iniciante se sente valorizado, orientado e mais seguro para exercer seu papel com excelência e propósito.

Essa responsabilidade não pode ser delegada ao acaso ou deixada à experiência individual. Exige um ambiente escolar que compreenda e reconheça a importância de formar o professor. O apoio institucional precisa ir além da dimensão técnica, alcançando também o cuidado espiritual, emocional e relacional do educador.

A implementação de estratégias de mentoria no ambiente escolar tem se mostrado uma prática eficaz para apoiar professores em início de carreira. No contexto da Rede Educacional Adventista, a mentoria ganha relevância, pois contempla não apenas os

aspectos técnicos e pedagógicos da docência, mas também o crescimento espiritual e o alinhamento com a missão da instituição.

Entre as principais estratégias de mentoria aplicadas, destacam-se: programa de acolhimento com ênfase na missão institucional, acompanhamento pedagógico intencional, encontros diários de meditação e oração, estudos dirigidos com foco na filosofia da instituição e na cultura de apoio coletivo, onde todos se sintam corresponsáveis pela formação dos novos educadores. Neste cenário, o apoio institucional assume papel central, sendo um fator determinante para o sucesso e a permanência do professor iniciante na profissão. A promoção de uma cultura de acolhimento, escuta e formação contínua, somada a práticas estruturadas de mentoria, contribui significativamente para o fortalecimento da identidade docente, o desenvolvimento de competências e a maturidade espiritual dos educadores.

Investir no apoio ao professor iniciante é mais do que uma estratégia pedagógica; é um compromisso com a excelência da educação cristã, com a valorização da vocação docente e com a formação de uma geração de educadores capazes de ensinar com competência, fé e amor.

Ao longo deste trabalho, ficou evidente que a missão do educador vai muito além da transmissão de conteúdos. Educar é um ato de fé, esperança e compromisso com a formação integral do ser humano. É caminhar diariamente na construção de um mundo mais justo, ético e solidário.

As palavras de Galeano (1999), aqui repetidas, ecoam como um lembrete sobre o papel da utopia na caminhada educativa: “A utopia está no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos, o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Então, para que serve a utopia? Para isso: para que eu não deixe de caminhar.”

Essa metáfora, tão simples quanto profunda, traduz de maneira singular o sentido da educação e do próprio ato de pesquisar. Na educação, a utopia se faz presente como horizonte ético e pedagógico, que orienta e impulsiona a construção de práticas mais humanas, libertadoras e transformadoras. Não se trata de alcançar a perfeição, quer seja na formação dos sujeitos, quer seja nas práticas docentes ou nos sistemas educativos,

mas sim, não perder de vista os ideais que dão sentido à caminhada: a construção de uma educação mais justa, inclusiva, afetiva e integral.

Da mesma forma, White (2009, p. 19) ilumina esse percurso quando afirma que, “o trabalho do professor cristão é da mais alta importância, porque lida com o desenvolvimento não apenas da mente e do corpo, mas também do espírito”.

Essas reflexões se encontram e se complementam. Enquanto a utopia nos convida a não desistir da caminhada, o chamado do educador cristão lembra que esse caminhar tem um propósito ainda maior na formação de seres humanos íntegros, preparados não apenas para os desafios do presente, mas também para a vida toda.

Os resultados e reflexões construídos ao longo desta pesquisa reforçam que a missão do educador transcende a simples transmissão de conteúdos. Trata-se de um processo que envolve o desenvolvimento integral do ser humano, abrangendo as dimensões cognitivas, social, ética e espiritual.

Portanto, esta tese não se encerra como produto acabado, mas se apresenta como parte de um percurso contínuo de construção de saberes e práticas comprometidas com uma educação integral e transformadora. A compreensão de que o horizonte, entendido aqui como o ideal educativo, jamais se alcança plenamente não representa uma limitação, mas um convite permanente à reflexão, ao aprimoramento e ao compromisso ético e espiritual com o desenvolvimento humano em sua totalidade.

Por isso... continuo caminhando.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 14.
- AMORIM, A. D. de. **O processo de constituição da identidade docente do professor iniciante: egressos do Curso de Pedagogia**. Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho. São Paulo, 2016. Disponível em:
https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/148699/amorim_ad_me_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y.
- AMORIM, G. F. **Vida que forma: autobiografia e formação de professores**. Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em:
<https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=82873>.
- ARAUJO, R. L. e GONÇALVES, T. V. O. **A reflexão e a formação contínua: relatos de uma professora formadora**. Universidade Federal do Pará, Belém, 2022. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/1516-731320220024>.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- ASSMAN, H.; SUNG, J. M. **Competência e sensibilidade solidária**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BANDURA. A. **Teoria Social Cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARDIN, I. **Análise de conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2015.
- BERNADO, E. da S. e VASCONCELOS, K. **Ser professor, uma construção em 3 atos: formação, indução e desenvolvimento na carreira**. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e Universidade de Évora, Portugal, 2021. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edur/a/55RGtLfGwtFtZKKRnHZJ4YN/?lang=pt&format=pdf>.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORGES, C. M. F. **O professor da Educação Básica e seus saberes profissionais**. Araraquara, SP: JM, 2004.
- BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. A.; MACEDO, M. **O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais**. Gestão e Sociedade, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.
- BOTO, C. **António Nóvoa, uma vida para a educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44, e201844002003, 2018. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/KJRqxNkmd9TpR5KH6g3fZhD/?format=pdf&lang=pt>.

BRANDÃO, C. **Casa de escola: cultura camponesa e educação rural**. Campinas, SP: Editora Papirus, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.394/1996). Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** (Lei nº 8.069/1990). Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CAPORALE, S. M. **Escrever e compartilhar histórias de vida como práticas de (auto) formação de futuros professores e professoras de matemática**. 22/02/2016 241 f. Universidade de São Francisco, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3621864.

CATANI, D. B. António Nóvoa: um pensamento fecundo da história da educação. *In*: REGO, T. C. **Memória, história e escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-54.

CATANI, D. B. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

CARVALHO, I. R. A. **Concepções de professores acerca da formação continuada: desafios e possibilidades**. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2021. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/concepcoes-de-professores-acerca-da-formacao-continuada-desafios-e-possibilidades/>.

CASTRO, E. B. de. **Saberes docentes a partir de uma história de vida na educação: como me fiz professor**. Revista Prática Docente, v. 6, n. 2, e050, (2021). Disponível em: <http://doi.org/10.23926/RPD.2021.v6.n2.e050.id1302>.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.

CHIZZOTTI, A. **Metodologia do Ensino Superior: o ensino com pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa**. 2. ed. tradução grupo de pesquisa narrativa e educação de professores ileel/ ufu. uberlândia: udufu, 2015.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2014.

CURY, A. J. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

D'AMBROSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2003.

DELORS, J (Coord.) **Relatório Delors. Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1999.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 1996.

DERBLI, M. **Direito educacional: fundamentos e interfaces**. Curitiba: Editora CRV, 2013.

ERCOLE.F. F, MELO L. S, ALCOFORADO, C.L.G.C. **Revisão interativa versus sistemática**. REME rev. min. enferm ; 18(1): 09-11, jan.-mar. 2014.

ESTEVE, José María. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.

FARIA, J. B. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: experiências de formação de sujeitos em imersão docente**. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-BA8PTQ>.

FERNANDES, A.N. A e MEDEIROS, F. M.M. **Narrativas (auto) biográficas das redimensões da prática pedagógica nos primeiros anos da docência no Ensino Superior**. Universidade do Rio Grande do Norte, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3284>.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

FLICK, U. **Introdução a pesquisa qualitativa**. Trad.: Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, M. L. **As dores e amores de tornar-se professora: minhas memórias de professora iniciante**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/107987>.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Editores Associados, 1982

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 25.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra/AS, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011 e 2016.

FREIRE, P. **A palavra boniteza na leitura de mundo**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo/SP: Cortez, 2016.

GATTI B. A. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. São Paulo: Edições Loyola, 2019.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, C.; BISSONNETTE, S.; RICHARD, M. **Ensino explícito e desempenho dos alunos**. Petrópolis, Vozes, 2014.

GOMES, L. M. **Concepções de Coordenadores Pedagógicos acerca da sua Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional: Um Estudo de Caso em uma Escola da Rede Pública Municipal de Educação de Sobral-Ce**. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83312>.

GONÇALVES, J. A. M. **A carreira das professoras do ensino primário**. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2013.

GOODSON, I. F. **Aprendizagem, currículo e política de vida obras selecionadas**. São Paulo: Editora Vozes, 2000.

GROSS. R. **Colégio internacional de Curitiba**. Uma história de fé e pioneirismo. Rio de Janeiro, RJ: Collins, 1996.

GROSS. R. **Lições do mestre Jesus**. Tatuí, SP: 2021.

HOÇA, L. **Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5051576.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

HUF FERRAZ, D. **Concepções dos alunos do Curso de Pedagogia sobre o processo de aprendizagem: uma experiência na modalidade de educação a distância em Maringá – PR.** Dissertação de mestrado, UFPR, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IVOÉ, A. A. e DENCUFF, M. P. **O ensino explícito: um meio para tornar eficaz nosso saber pedagógico.** Universidade Laval de Quebec, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24491/17471>.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal: EDUFRRN, 2014.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação: da formação do sujeito ao sujeito da formação.** São Paulo: Editora Cortez, 2004.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 19, abril, 2002.

LEITE, E. M. A. **Professores contadores de histórias: formação para uma docência inovadora com a criação e o uso de tecnologias educacionais.** Pontífice Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoconclusao/viewtrabalhoconclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5026652.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LELIS, I. **Profissão docente: uma rede de histórias.** Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gGTt6VhkG4ZyJvq7NbYsZnh/?format=pdf&lang=pt>.

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática.** Petrópolis: Vozes, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAYA, L. H. G. **Instantes de um tempo interior.** São Paulo: Literate Books International, 2023.

MAURENTE, V. M. M. **As contribuições de um curso de formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais acerca das concepções epistemológicas e na relação com a prática pedagógica.** Universidade de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/131914>.

MEDEIROS, S. M. C. **Escrever e compartilhar histórias de vida como práticas de (auto) formação de futuros professores e professoras de matemática.** Universidade de São Francisco, Bragança Paulista, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3621864.

MENSLIN, D. **Educação adventista 120 anos.** Curitiba, PR: Editora DVK, 2015.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensinando a ensinar:** Didática para a Escola Fundamental e Média. São Paulo, SP: Editora Cortez.

MORAN, J. **A educação que desejamos:** novos desafios de como chegar lá. Campinas: Editora, Papyrus, 2012.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MUYLAERT, C. J., *et al* (2014). Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 48, 184-189. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027>.

NÓVOA, A. **Vidas de professores.** Porto-Portugal: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In:* Nóvoa, A. (coord.). **Os professores e sua formação** (pp.9-33). Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In:* NÓVOA, A. **Vidas de professores.** 2. ed. Porto-Portugal: Porto Editora, 2013. p. 11-30.

NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal: EDUFRN, 2014.

OLIVEIRA, A.N.A. e MEDEIROS, F. M. **Narrativas (auto) biográficas das redimensões da prática pedagógica nos primeiros anos da docência no Ensino Superior.** Universidade do Rio Grande do Norte, Natal. 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3284>.

OLIVEIRA, A. M. Escrever, inscrever-se, autorizar-se – autobiografias e formação existencial. *In:* ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo (Org.). **Práticas docentes e práticas de (auto)formação.** Natal: EDUFRN,

Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador: EDUNEB, 2012.

OLIVEIRA, B. **O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro**. Campinas: Autores Associados, 2012.

OLIVEIRA, V. M. B. de. **Família e escola: desafios da interação**. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, M. K. de. Tempo escolar: *cronos e kairós* na educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, 2001.

PAPERT, S. M. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática** (edição revisada). Nova tradução, prefácio e notas de Paulo Gileno Cysneiros. Porto Alegre, RS: Editora Artmed, 2007 (1ª edição brasileira 1994; edição original EUA 1993).

PARO, V. H. **Educação, administração escolar e democracia**. São Paulo: Cortez, 2000.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2018.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. Zahar, Rio de Janeiro, 1971.

RESNICK, R. **"Fundamentos de física**. Rio de Janeiro, RJ: Editora LTC, 2017.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo, SP: Global Editora, 2011.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

RODRIGUES, D. F. **Os significados atribuídos à formação e prática docente pelos egressos da 1ª turma de pedagogia PANFOR**. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83766MM>.

SÁ, R. A. Licenciatura em Pedagogia – series iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de educação à distância: a construção histórica possível na UFPR. In.: **Educar em Revista**. No 21, p. 173-204. Curitiba: Editora UFPR, 2003.

SACRISTÁN, J. G. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SALES, M. J. F. S. **Formação docente e histórias de vida: entrelaces com o pensamento freireano**. Universidade Estadual do Ceará. 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11152826.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, D. **O profissional reflexivo**. Porto Alegre, RS: Editora Penso, 1983.

SILVA, C. de C. **Formação continuada: da sala de educador como espaço de produção de conhecimento**. Universidade do Estado do Mato Grosso, Cuiabá, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=149130.

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

TRIVINOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília: Unesco, 1996.

UNESCO. **A educação em tempos de covid-19: desafios e oportunidades**. Brasília: UNESCO, 2020.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Brasília: UNESCO, 2019.

VASCONCELLOS, C. de. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VIETTA, E. P. **Configuração triádica, humanista-existencial-personalista: uma abordagem teórico-metodológica de aplicação nas pesquisas de enfermagem psiquiátrica e saúde mental**. In: Rev. Latino-americano de enfermagem, v. 3, 1995.

WHITE, E. G. **Conselhos aos pais, professores e estudantes**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2017.

WHITE, E. G. **Fundamentos da educação cristã**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2004.

WHITE, E. G. **Educação**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2008.

APÊNDICE 1
QUESTIONÁRIO *ON-LINE* (GOOGLE FORMS)

Campo 1- Identificação

- 1.1 Idade: () 25- 30 () 31 – 36 () 37 – 42 () 43 – 50 () + de 50
- 1.2 Sexo: () Masculino () Feminino
- 1.3 Local de Nascimento:
- 1.4 Estado civil: () Solteiro () casado () divorciado ou separado
- 1.5 Filhos? () Não () Sim Quantos?
- 1.6 Reside em um bairro:
() mesmo do colégio () próximo do colégio () distante do colégio
- 1.7 Possui moradia própria? () Não () Sim
- 1.8 Com quem reside atualmente?
- 1.9 Qual sua faixa salarial:
() menor que R\$ 4.000,00 () maior que R\$ 4.000,00

Campo 2- Formação profissional

- 2.1 Formação graduação:
Ano de conclusão:
Instituição:
Tema do TCC:
- 2.2 Fez uma segunda graduação: () sim () não () cursando
Qual curso:
Qual instituição:
Ano de conclusão:
- 2.3 Especialização(s) em:
Ano de conclusão:
Instituição:
Tema da Monografia:
- 2.4 Iniciou mestrado: () Sim () Não
Qual instituição:
Qual área ou linha de pesquisa:

Ano de ingresso: Ano de término:

Caso não tenha iniciado ainda, pretende fazer?

Qual área?

Campo 3 - Atuação profissional

3.1 Ano em que iniciou na docência:

3.2 Turmas onde já atuou:

Educação Infantil – () nível 1 () nível 2 () nível 3

Anos iniciais - () 1º ano () 2º ano () 3º ano () 4º ano () 5º ano

Anos Finais – () 6º ano () 7º ano () 8º ano () 9º ano

Ensino Médio – () 1º ano () 2º ano () 3º ano

3.3 Onde atua no momento:

Docência - () Educação Infantil () Anos Iniciais () Anos Finais () Ensino Médio

Área pedagógica - () Orientação () Coordenação () Gestão

3.4 Em qual(is) o(s) turno(s) atua? () manhã () tarde

3.5 Quantas horas trabalha semanalmente? _____ horas

3.6 Trabalha em outra(s) instituições e qual? () Não () Sim

Qual?

3.7 Qual sua opinião sobre a formação docente inicial?

3.8 Qual a sua opinião sobre a formação continuada no exercício da docência?

APÊNDICE 2

ROTEIRO DA ESCRITA DO MEMORIAL DE VIDA

Memorial de Vida é um relato que reconstrói a trajetória pessoal. Embora seja formado por lembranças, não é autobiográfico, pois recordar ou recontar as memórias permite que o autor escreva como sentiu os fatos, ou seja, a visão subjetiva da trajetória.

A escrita do Memorial de Vida acontecerá em duas partes, tendo como referência as orientações no 2º e 3º Círculos de Diálogos.

Assim, para a escrita do Memorial de Vida, considere os seguintes momentos e questões:

Parte 1 (2º Círculo de Diálogos)

Relate sua trajetória de vida acadêmica desde a Educação Básica até a conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia a partir de suas histórias de vida com relação aos docentes (seus professores) e como discente na faculdade.

Relate as experiências vividas e os momentos que ocorreram como discente (na faculdade) e como docente (na escola que atua e ou atuou anteriormente), apontando na formação inicial (academia) e continuada (na escola) os saberes necessários na constituição do profissional da Educação.

Parte 2 (3º Círculo de Diálogos)

Relate os desafios e as dificuldades encontradas no início da docência, descrevendo como você superou ou está superando tais dificuldades na aprendizagem do ser professor.

Obs.: Aqui também você pode relatar como o pessoal da escola lhe acolheu.

Orientações:

- O memorial será discutido inicialmente no 2º e 3º Círculos de Diálogos.
- O memorial deverá ser enviado por e-mail.
- O nome do autor deve estar escrito no topo da primeira página. Não há limite de laudas.
- O documento deve ser escrito em Fonte Arial, tamanho 12, espaçamento 1,5 cm, recuo inicial de parágrafo de 1,25cm.
- Se achar interessante ou necessário, é possível inserir fotos e imagens.