

## **Identidades docentes em construção: Narrativas de Professores em Início de Carreira na Formação Inicial**

### ***Teacher Identities in Construction: Narratives of Early-Career Teachers in Initial Teacher Education***

### ***Identidades Docentes en Construcción: Narrativas de Profesores em el Inicio de Carrera en la Formación Inicial Docente***

Anna Cecília De Alencar Reis<sup>1</sup>  
University of Ottawa, Canadá.

#### **Resumo**

Este artigo tem como objetivo analisar como o trabalho com narrativas de professores em início de carreira, desenvolvido no contexto do estágio obrigatório em um curso de Pedagogia, pode contribuir para a formação inicial docente, especialmente na compreensão das identidades profissionais. A investigação foi realizada a partir da entrevista produzida por quatro licenciandas com uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, cuja trajetória profissional foi atravessada pelos desafios do contexto pandêmico (2020–2021). A análise dos dados identificou as dimensões da identidade docente presentes na narrativa. Ao mesmo tempo, observou-se o envolvimento das licenciandas no processo, desde a construção do roteiro até a análise dos relatos. A experiência permitiu a elas refletir sobre a complexidade do trabalho docente, identificar-se com situações vividas pela professora e ampliar a percepção sobre o processo de tornar-se professora. Os resultados indicam que a escuta de narrativas docentes se constituiu como uma ferramenta potente para articular teoria e prática, promovendo um diálogo formativo entre sujeitos em diferentes estágios da docência.

**Palavras-chave:** Professor em início de carreira. Formação inicial docente. Pesquisa narrativa. Identidades docentes.

#### **Abstract**

*This article aims to analyze how working with narratives of early-career teachers, developed within the context of a mandatory internship in a Pedagogy degree program, can contribute to initial teacher education, particularly in understanding professional identities. The study is based on an interview conducted by four student teachers with a primary school teacher whose professional journey was deeply impacted by the challenges of the COVID-19 pandemic (2020–2021). Data analysis identified key dimensions of teacher identity within the narrative. At the same time, the involvement of the student teachers throughout the process—from constructing the interview script to interpreting the responses—was observed. The experience enabled them to reflect on the complexity of teaching, relate to the experiences of the participating teacher, and broaden their understanding of the process of becoming a teacher. The findings indicate that listening to teachers' narratives proved to be a powerful pedagogical tool to connect theory and practice, fostering a formative dialogue between individuals at different stages of their teaching careers.*

**Keywords:** Early-career teacher. Initial teacher education. Narrative inquiry. Teacher identities.

<sup>1</sup> Doutora em Educação. University of Ottawa. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1080-0189>. Contato: annaceareis@gmail.com.



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2026v18n40.19050>  
Artigo publicado sob a Licença Creative Commons 4.0

Submetido em: 28/12/2024  
Aceito em: 21/10/2025  
Publicado: 31/01/2026

e-Location: e19050

### **Resumen**

Este artículo tiene como objetivo analizar cómo el trabajo con narrativas de docentes en inicio de carrera, desarrollado en el contexto de una práctica obligatoria en un curso de Pedagogía, puede contribuir a la formación inicial del profesorado, especialmente en lo que respecta a la comprensión de las identidades profesionales. La investigación se basó en una entrevista realizada por cuatro estudiantes de licenciatura a una maestra de los primeros años de la Educación Primaria, cuya trayectoria fue significativamente atravesada por los desafíos del contexto pandémico (2020–2021). El análisis de los datos permitió identificar dimensiones clave de la identidad docente presentes en el relato. A la vez, se observó la participación activa de las licenciandas en todo el proceso, desde la elaboración del guion hasta la interpretación de los relatos. La experiencia les permitió reflexionar sobre la complejidad del ejercicio docente, identificarse con situaciones similares y ampliar su visión del proceso de convertirse en docente. Los resultados indican que la escucha de narrativas docentes constituye una herramienta pedagógica potente para articular teoría y práctica, promoviendo un diálogo formativo entre sujetos en diferentes etapas de la carrera docente.

**Palabras clave:** Docente en el inicio de carrera. Formación inicial docente. Investigación narrativa. Identidades docentes.

## **1 CAMINHOS INICIAIS: NARRATIVAS DOCENTES COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA**

As experiências trilhadas e as narrativas construídas por professores em início de carreira revelam-se como ferramentas metodológicas fundamentais para a compreensão dos processos formativos e identitários da docência, inclusive na etapa de formação inicial. Nesta pesquisa, compreendemos essas experiências e narrativas não apenas como elementos essenciais para que os professores possam compreender melhor suas próprias trajetórias pessoais e profissionais, articuladas ao contexto que suas práticas se inserem, mas também como possibilidades formativa para futuros docentes. Assim, o trabalho com as narrativas de professores em início de carreira pode promover, ao nosso ver, uma aproximação com as temáticas que circunscrevem o trabalho docente, assim como prevê uma relação entre escola e universidade. Entendemos essa relação a partir dos estágios obrigatórios dos cursos de licenciaturas.

Este artigo tem como objetivo analisar de que maneira o trabalho com narrativas de professores em início de carreira, desenvolvido no contexto do estágio obrigatório no curso de Pedagogia e em período pandêmico da Covid-19, contribuiu para a formação inicial docente, sobretudo na aprendizagem e reflexão sobre o tópico de estudo “identidades docentes”, assim como pode promover uma aproximação do licenciando sobre questões referentes ao trabalho nos primeiros anos de carreira.

Partindo da problemática “*qual potencialidade e de que maneira podemos integrar as narrativas de docentes em início de carreira na formação de professores?*”, propomos

abordar dois caminhos de discussão que se entrelaçam. O primeiro refere-se ao tema identidades, saberes e socialização docente, buscando constituir uma base para a análise de uma narrativa. Queremos entender as dimensões das identidades apresentadas pela entrevistada, como também o impacto da pandemia em seu *saber-fazer* docente. O segundo refere-se ao modo como o trabalho com as narrativas docentes pode contribuir como estratégia didático-formativo em um caminho duplo:

- Para o licenciando, que planeja perguntas, escuta as histórias e as vivências do professor, incita e produz similitudes e diferenças em relação à sua história e permite o estudo teórico e metodológico do trabalho narrativo, articulando com o que fora estudado em sala de aula, como por exemplo, as dimensões das identidades e saberes docentes;
- Para o professor, que narra a sua história, contando o percurso, influências e desafios para tornar-se professor e promovendo uma reflexão crítica sobre suas práticas, experiências e escolhas, estabelecendo como uma forma de acessar e transformar os significados construídos na docência (Connelly; Clandinin, 1990).

A justificativa do estudo configura-se na necessidade de ampliar metodologias de formação que considerem o trabalho com narrativas e histórias de vida como estratégia formativa potente. Como mencionamos, especificamente neste artigo, para além da análise da narrativa de um professor em início de carreira, propomos pontuar a potencialidade do desenvolvimento de uma atividade com objetivo narrativo e autobiográfico com professores em início de carreira, construída e proposta por licenciandos em etapa de estágio obrigatório. Entendemos que possibilitar ao estudante o contato direto com narrativas de professores que enfrentam os desafios primários da profissão, que compartilham expectativas, surpresas e desapontamentos característicos do início da carreira, é benéfico para a sua formação inicial. Essa aproximação permite a reflexão sobre experiências profissionais reais, sobre o processo de tornar-se professor e sobre as dúvidas constantes da etapa de transição entre a finalização da graduação e o início da atividade docente. Para nós, essa ação permite com que o licenciando envolva-se em um processo de colaboração a partir da narração e restauração mútua da história narrada, buscando maneiras de entender e retratar a complexidade das histórias ouvidas (Connelly; Clandinin, 1990).

Consideramos, ainda, que esse trabalho narrativo evidencia as especificidades do ciclo de vida profissional docente para ambos os sujeitos, possibilitando aos licenciandos

identificar elementos formativos que perpassam os saberes profissionais, as experiências pessoais e as condições institucionais (Humberman, 2007; Tardif, 2000). Em uma perspectiva narrativa e autobiográfica, essa discussão pode possibilitar a criação de um espaço de diálogo, de compartilhamento de experiências, de compreensão sobre os saberes e práticas pedagógicas, bem como uma análise crítica e reflexiva sobre as vivências profissionais e pessoais que abrangem a identidade docente, articulando com o contexto da prática profissional.

Deste modo, ao considerar a potencialidade formativa do trabalho com narrativas de professores em início de carreira, estruturamos este artigo em duas etapas: primeiro, discutimos os fundamentos teóricos que compõem a relação entre identidade, saberes e narrativas docentes, e a formação inicial; em seguida, analisamos os resultados de uma experiência formativa desenvolvida no contexto de estágio obrigatório.

## 2 IDENTIDADES, SABERES E SOCIALIZAÇÃO DOCENTE

Consideramos que as identidades assumidas pelo sujeito são plurais, sendo transformadas pelos diversos momentos de vida e pelas relações estabelecidas entre as significações produzidas pelos sujeitos e as representações culturais que se multiplicam na sociedade atual (Hall, 2006). Assim, de acordo com Hall (2006), as identidades são fluidas e móveis, e essas transformações possibilitam compreender os sujeitos e suas culturas. Nesse sentido, o processo identitário está entrelaçado nas relações do cotidiano, no mundo globalizado, nas culturas e nos espaços.

Entendemos os processos identitários dos sujeitos que são professores como aqueles também imbricados nessa lógica de transformações constantes e de relações culturais e espaciais. A própria visão histórica da profissão docente configura uma transformação de características como forma de atender às demandas da sociedade, representando uma prática social (Pimenta, 1997). Ao mesmo tempo em que se circunscreve nos aspectos históricos, a identidade consolida-se no jogo do reconhecimento, no qual o sujeito simboliza, representa, cria e compartilha significados, produzindo características de como se reconhece e é reconhecido pelos outros, sendo formada, portanto, pelo auto-reconhecimento e alter-reconhecimento (Galindo, 2004).

Neste estudo, consideramos duas grandes dimensões para compreender a formação das identidades docentes. A primeira, de caráter subjetivo e individual, articula-se com as histórias de vida e questões de gênero, étnico-raciais, geracionais e de classe,

estabelecendo maneiras de se reconhecer, produzindo articulações com suas experiências profissionais e no modo como o corpo, as ações e as significações atuam e se constroem enquanto professor. A segunda dimensão abrange os aspectos e as significações sociais da profissão docente, bem como as práticas culturalmente definidas acerca da atuação do professor e seus saberes.

Desse modo, o processo identitário do professor é construído nas relações entre o auto-reconhecimento e o alter-reconhecimento, por meio da construção de significados que cada docente atribui à sua prática, à sua história de vida, a seus saberes, anseios e angústias, bem como na relação com seus pares, com a cultura escolar e com diversos agrupamentos, como, por exemplo, os sindicatos (Pimenta, 1997; Galindo, 2004).

A cultura escolar consolida-se como uma referência importante nas relações construídas nos processos identitários docentes. Como aponta Silva (2016), as diferentes relações tecidas no interior do espaço escolar entre professores, remetem à concepção de cultura escolar fundamentada na estrutura da escola, ocasionando diferenças e impactos nas práticas cotidianas, uma vez que cada instituição possui elementos culturais únicos e também compartilhados. Portanto, se o trabalho docente é desenvolvido no interior e no contexto de uma escola (Pinto, 2015), compreender os aspectos da cultura escolar permite traçar elementos constitutivos das identidades docentes.

Para Silva (2006, p.202), a cultura escolar estabelece uma relação construída entre os “atores (família, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo)”, sendo o Projeto Político Pedagógico, segundo Pinto (2015), o espaço onde essa identidade escolar se consolida, ao configurar, de forma documental, o modo como essas relações são estabelecidas e organizadas no espaço escolar.

Embora Pimenta (1997) enfatize a mediação no processo de construção de identidade dos futuros professores como parte da formação inicial, reconhecemos também os saberes da profissão por ela discutidos (saberes da experiência, pedagógicos e científicos) como elementos fundamentais nessa constituição, assim como a influência da cultura escolar. Este artigo aborda o docente em início de carreira, considerando os três primeiros anos de atuação profissional após o ingresso no magistério, fase essa marcada pela socialização, pela assimilação e significação da cultura escolar e por frequentes conflitos identitários (Huberman, 2007; Silva, 2016).

Dessa forma, assumimos que o professor em início de carreira carrega consigo os saberes construídos na fase inicial de formação, articulando, ao nosso ver, “saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica” (Pimenta, 1997, p.12). Sob a perspectiva da formação docente fundamentada na racionalidade crítica, compreendemos que o professor se constitui a partir do saber-fazer crítico e reflexivo, criando novos saberes com base em suas experiências (Diniz-Pereira, 2014). Esses saberes, por sua vez, não são produzidos exclusivamente pelos próprios docentes, mas emergem de relações externas ao ato de ensinar, como na “[...] confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação e etc” (Tardif; Raymond, 2000, p.215).

Segundo Tardif e Raymond (2000, p.232), o saber profissional também configura uma dimensão identitária, pois “[...] contribui para definir, no professor regular, um compromisso durável com a profissão e a aceitação de todas as consequências, inclusive as menos fáceis”. Esse compromisso é regulado pela socialização docente, uma vez que possibilita criar estratégias para e com as experiências vivenciadas no início de carreira.

Tardif (2000) destaca que os saberes docentes são constituídos a partir de múltiplas fontes, como a experiência, formação acadêmica e saberes disciplinares, sendo elaborados de maneira diferenciada para cada professor e em cada contexto profissional. Assumindo esses diferentes contextos e a natureza dos saberes docentes na dimensão identitária, os estudos de Tardif e Raymond (2000) e Tardif (2000) enfatizam a importância de articulação entre essas fontes para a constituição do saber docente.

Com base nessas ideias, Silva (2016) descreve quatro dimensões da identidade profissional docente, compreendendo categorias teóricas que abordam as vivências e os desafios enfrentados por professores no início de carreira, as quais apresentamos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Dimensões da Identidade Docente

Dimensão	Descrição
Interação familiar	influência na escolha da profissão e como primeira etapa de socialização dos indivíduos.
Trajetória escolar e acadêmica	experiências enquanto aluno de ensino básico e ensino superior; atividades realizadas no curso (estágio, iniciação científica, Pibid, Residência Pedagógica e etc); interações com professores, colegas de classe, funcionários e gestão
Inserção e Atuação profissional	ingresso no mercado de trabalho; envolvimento nas atividades administrativas e pedagógicas da escola; relação com colegas de trabalho; experiências compartilhadas; elaboração de projetos em grupos de trabalho
Formação Continuada	realização em cursos de aprimoramento profissional; ingresso em cursos de especialização e pós-graduação

Fonte: Adaptado de Silva (2016, p.37).

Consideramos que os elementos de cada dimensão caracterizam a construção dos processos identitários, estabelecendo vínculo com as características específicas da etapa da educação básica na qual o professor leciona. No caso deste estudo, voltado para o estágio obrigatório nos anos iniciais do Ensino Fundamental, compreendemos o docente nessa etapa como polivalente, mediador e articulador dos saberes curriculares de forma interdisciplinar. Esse profissional visa promover a formação da criança como um sujeito participativo, com ênfase na cidadania, estimulando a construção coletiva dos conhecimentos por meio das interações no espaço escolar e da socialização dos saberes das diversas área do conhecimento (Corsino, 2007; Revah; Fairchild, 2013).

Assim, compreendemos que a construção das identidades é um processo dinâmico e contínuo. O percurso identitário do professor é atravessado por múltiplas dimensões e revela a influência da socialização profissional e da cultura escolar na constituição dos saberes docentes. Posto isso, entendemos como necessário investigar práticas formativas que possibilitem ao licenciando um estudo sobre a construção identitária (de si e do outro – no caso o professor em início de carreira) a fim de potencializar a construção de saberes, o (re)conhecimento de situações professoral e da identidade profissional, podendo (ou não) influenciar em sua prática futura.

### 3 O ESTUDO DAS IDENTIDADES DE PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA NA FORMAÇÃO INCIAL

Considerando a importância dos processos de construção identitária, aprofundamos, a seguir, a reflexão sobre o papel das práticas narrativas e (auto)biográficas na formação

de professores. Sabemos que o ensino é um fenômeno complexo e multirreferencial, no qual as práticas educativas estão situadas em contextos, sendo necessário criar meios para que os docentes desenvolvam práticas transformadoras alinhadas à práxis que exercem (Pimenta, 2023). Em nosso entendimento, para que a construção dessas práticas seja efetiva, é necessário que os docentes compreendam suas próprias ações. Nesse sentido, assumir uma formação de professores que adote práticas baseadas na perspectiva narrativa e (auto)biográfica pode possibilitar a formação de futuros profissionais capazes de reviver, integrar e ressignificar múltiplos saberes, consolidando suas identidades profissionais.

Reconhecendo a complexidade das sociedades contemporâneas, torna-se necessário repensar e organizar a formação de professores com base em condições situacionais. Isso implica buscar formas de compreender os fatos, as ocorrências e as realidades do mundo natural e social, bem como as características e demandas do trabalho educacional e escolar, com o objetivo de desenvolver uma consciência crítica (Gatti, 2017). Essa abordagem está vinculada à constituição das identidades docentes, na medida em que permite ao licenciando confrontar sua trajetória individual com os desafios reais da profissão, promovendo a construção de significados sobre o que é ser professor.

A discussão sobre a importância da formação crítica, situacional e contextual na etapa inicial de formação docente não é recente. Pesquisas da década de 1990 (Piconez, 1991; Pimenta, 1997; 1999) já destacavam a necessidade de articular o desenvolvimento curricular e as atividades de estágio obrigatório à realidade das escolas, buscando compreender as contradições do espaço escolar por meio de uma reflexão crítica que integrasse teoria e prática pedagógica, contribuindo para uma nova identidade profissional docente.

Como discutimos anteriormente, a identidade profissional é uma construção em processo mutável e de produção permanente. Assim, há elementos que a influenciam: a significação social do que é ser professor e a revisão constante desses significados; reafirmações de práticas culturalmente definidas sobre o que é ser professor; confronto entre teoria e prática; significado pessoal de cada professor sobre os sentidos de tornar-se e ser professor; relações com outros professores e na comunidade escolar (Pimenta, 1999); o processo de identificação ou diferenciação, de definição de si mesmo (Josso, 2007).

Como proposta metodológica para a compreensão, o estudo e a construção das identidades docentes, defendemos que práticas formativas baseadas em narrativas e autobiografias contribuem significativamente para a investigação dos elementos e

dimensões que constituem as identidades profissionais. Tais práticas também mobilizam o reconhecimento das próprias identidades e trajetórias dos licenciandos.

As pesquisas narrativas e (auto)biográfica na formação de professores evidenciam a importância das experiências subjetivas na docência (Oliveira; Silva-Forsberg, 2024), uma vez que essas experiências são apresentadas nas “[...] narrações centradas na formação ao longo da vida [possibilitando revelar] formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criatividade inventiva do pensar, do agir e do viver junto” (Josso, 2007, p.413).

Para Josso (2007) as experiências são sintetizadas nas narrativas, podendo ser estudadas como um conjunto de aquisições acumuladas pela vida, estabelecidas por meio de aprendizagens existenciais, instrumentais, relacionais e reflexivas do sujeito. Uma possibilidade metodológica e formativa para abordar essas experiências na formação inicial é explorar as narrativas produzidas por licenciandos a partir da relação com um objeto de apreciação – como obras de arte, letras de música e etc – que permitam ao estudante refletir sobre o *ser professor* como um processo identitário (*ser e estar no mundo*), atravessando tanto dimensões estéticas quanto teóricas (De Alencar Reis; Araujo, 2024).

Esse tipo de atividade constitui um exemplo de trabalho com narrativas que tem como objetivo a criação artístico-teórico do licenciando, articulando elementos visuais com reflexões teóricas sobre os saberes e identidades docentes (De Alencar Reis; Araujo, 2024). Nessa proposta, o foco está na produção narrativa do licenciando, abordando uma reflexão teórica, artística e subjetiva sobre os processos identitários.

Um outro caminho possível, e foco deste trabalho, consiste em desenvolver, como proposta formativa, a realização de entrevistas entre licenciandos e professores em início de carreira. Consideramos que essa prática pode mobilizar reflexões de ambas as partes sobre os processos identitários profissionais, assim como uma reconstrução dos saberes docentes.

## 4 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa (Flick, 2022), desenvolvida no contexto do estágio obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo, denominado de Programa de Residência Pedagógica<sup>2</sup> na

---

<sup>2</sup> O estágio obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo é denominado de Programa de Residência Pedagógica (PRP) e não se configura como Projeto de Residência da Capes (RP).

modalidade de Ensino Fundamental anos iniciais. Os dados aqui apresentados emergem das atividades de estágio elaboradas pela autora, no qual parte deles resultou o relatório final (individual e coletivo) apresentado como requisito parcial para a aprovação no estágio. Os dados foram produzidos no segundo semestre letivo de 2020, finalizados em fevereiro de 2021, durante o regime de Atividades Domiciliares Especiais (ADE), adotado em decorrência da pandemia de Covid-19. As ações foram orientadas remotamente, no formato online, por meio da plataforma Google Meet.

A investigação centra-se no trabalho desenvolvido por quatro licenciandas/residentes<sup>3</sup> e uma professora da rede pública da cidade de Guarulhos (SP), com até três anos de exercício profissional após concurso. A proposta metodológica consistiu na elaboração de uma entrevista narrativa, com base na metodologia da História Oral (Thompson, 1998), buscando investigar a constituição das identidades docentes a partir das dimensões identitárias da história de vida da professora. Buscamos explorar as experiências e dificuldades pedagógicas no contexto anterior e durante a pandemia.

Sabemos que há diversas formas e estilos de produzir as narrativas de docentes (Soares; Brito, 2024). Neste estudo, como estratégia didático-formativa, foi construída uma entrevista semiestruturada em vídeo, organizada em quatro blocos temáticos: a) Trajetórias, vivências e identidade docente; b) A interdisciplinaridade e a intencionalidade pedagógica; c) Percepções sobre o currículo (BNCC e Quadro de Saberes Necessários de Guarulhos); d) Impactos da pandemia na atuação docente.

A pergunta norteadora da investigação/entrevista foi: “*O que é ser professor hoje no Brasil?*”. O roteiro da entrevista, com perguntas abertas, foi elaborado coletivamente pelas licenciandas, discutido com a preceptoria (professor orientador e preceptor de estágio na universidade), e estruturado com linguagem acessível. A professora entrevistada foi previamente informada sobre os objetivos pedagógicos e de pesquisa, e sua autorização para uso dos dados foi registrada em vídeo.

Durante a preparação e execução da entrevista, foram realizadas reuniões de planejamento, gravação e análise. Todos os encontros foram registrados em vídeo, e os relatos das licenciandas foram documentados em cadernos de campo. Cada licencianda produziu um caderno de campo, mas assumiram posições e reflexões construídas

---

CAPES). Não iremos abordar as diferenças entre o programa e o projeto, mas reconhecemos a necessidade de indicar que há particularidades em cada um e que estamos considerando o contexto da etapa obrigatória no curso de formação de professores: o estágio. Ao longo do texto estamos demarcando que a pesquisa ocorreu nesse contexto e por isso estamos usando o termo “estágio obrigatório” ao invés de Residência Pedagógica.

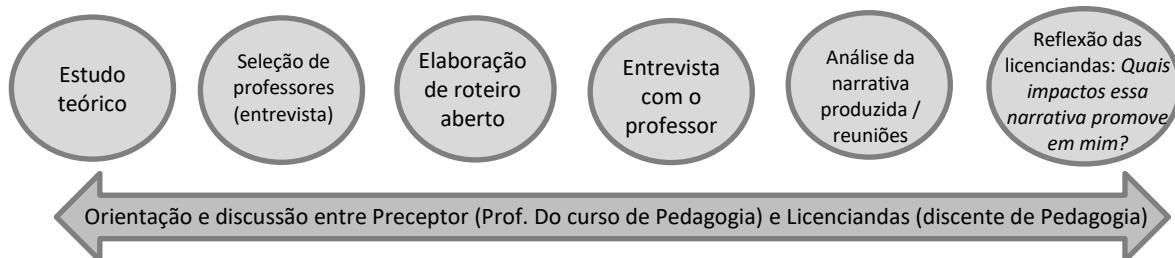
<sup>3</sup> Uma das licenciandas é a autora deste artigo. Parte deste estudo foi escrito enquanto relatório do PRP.

coletivamente. Para garantir a transparência sobre o conteúdo falado e o direito de acesso ao próprio relato, uma cópia da gravação (com duração de 1h28min) foi enviada à entrevistada (Santhiago; Magalhães, 2020). Posteriormente, a entrevista foi integralmente transcrita, com os nomes alterados para garantir o anonimato.

Como forma de organização e tratamento dos dados, o nome da docente refere-se ao acrônimo ALEP e indicamos a sua fala com o termo “professora”. As falas e produções das licenciandas são indicadas com código Lic 0X, onde Lic significa licencianda e o X é substituído pelo número referente à estudante. Por exemplo: Lic01 / Lic02/ Lic03 e Lic04. As produções das estudantes referem-se ao caderno de campo, onde documentavam as experiências, reflexões, estudos e análises. Foram selecionados trechos pertinentes de um caderno de campo para compor a discussão deste artigo.

A Figura 1, apresentada a seguir, esquematiza as etapas da atividade desenvolvida no estágio obrigatório (Residência Pedagógica), desde o planejamento até a análise dos dados. A análise narrativa (Connelly; Clandinin; 1990) se deu a partir da articulação entre os blocos temáticos e as dimensões da identidade docente, articulando com saberes e a cultura escolar, em consonância com o referencial teórico adotado, e dando ênfase aos processos construídos pela docente e os impactos da pandemia do Covid-19 nesse percurso.

**Figura 1: Etapas para a construção de atividade com histórias de vida no Estágio Obrigatório (Residência Pedagógica da Unifesp)**



Fonte: Elaboração da autora.

## 5 NARRATIVAS E IDENTIDADES DOCENTES EM CONSTRUÇÃO

Sabemos que ao selecionar como usar os dados, em particular os trechos da narrativa construída pela professora em início de carreira, estamos escolhendo os conteúdos que relacionam com o propósito da pesquisa (Connelly; Clandinin, 1990). Neste sentido, apresentaremos primeiramente a análise do processo identitária da docente a partir

de trechos selecionados de sua entrevista que retratem cada bloco construído para a entrevista e reformulado como blocos temáticos de análise.

Em um segundo momento, discutimos os efeitos dessa proposta na formação das licenciandas que conduziram a entrevista, refletindo sobre os sentidos construídos por elas a partir da escuta e da análise da trajetória da professora. Para tanto, selecionaremos trechos de caderno de campo de uma licencianda e da entrevista. Assim, apresentamos aqui um duplo movimento formativo, da docente que narra e das estudantes que escutam, buscando demonstrar como a prática narrativa pode fortalecer saberes e identidades na formação inicial docente.

### 5.1 Percorrendo a narrativa construída pela entrevistada: reflexões e análises

Nesta subseção, optamos por percorrer a narrativa construída pela professora entrevistada, produzindo recortes de sua fala e buscando evidenciar aspectos de sua história que caracterizam seu processo identitário. A análise será conduzida por meio da organização de blocos temáticos que vinculam com os blocos que orientaram a entrevista, os quais se articulam com os referenciais teóricos adotados neste estudo, especialmente Tardif (2000), Silva (2016), Pimenta (1997) e Connelly e Clandinin (1990). De modo geral, podemos dizer que as falas da professora ALEP revelam elementos que compõem o processo de constituição da identidade docente em seus primeiros anos de carreira, permitindo evidenciar experiências de formação, socialização e ressignificação profissional, bem como o impacto da pandemia em sua atuação. Além dos trechos selecionados, a apresentação dos resultados compõe uma descrição dos temas abordados na narrativa da docente para subsidiar a análise.

- Bloco 1 – Trajetória profissional

O primeiro bloco da entrevista, denominado Trajetórias, vivências e identidade docente, nos oferece elementos importantes sobre a trajetória acadêmica e profissional da docente e constitui nosso primeiro bloco de análise. A professora é ingressante na carreira, completando três anos de exercício na rede pública do município de Guarulhos.

Desde o início de sua fala, notamos que a professora distingue o que entende como atuação na educação básica e sua experiência anterior na educação não formal, como professora de dança

Professora: *Meu nome é ALEP [...], eu sou professora da Rede de Guarulhos desde 2018, confesso que na área de educação foi a partir do concurso que comecei a atuar como professora. Antes eu dava aula informalmente de dança, era professora de dança, dava aula de Ballet, Jazz, Dança de salão, então acho que isso puxou um pouco do meu interesse para o ensino. Mas em um projeto mais amplo, acho que a profissão de ser professor é muito mais do que ensinar, é um ato político. Então, acho que, eu senti a necessidade de ser professora mais por isso. É, muito mais por isso do que vocação. Eu nunca pensei inicialmente que ah, meu sonho é ser professora, acho que foi sendo construído no meu decorrer, da minha vida.* [Grifo nosso - trecho selecionado da transcrição da entrevista]

A fala da professora apresenta uma mudança em sua concepção de identidade docente ao longo da vida. ALEP diferencia sua atuação como professora de dança da docência na educação básica, mas reinterpreta essa trajetória, reconhecendo que experiências anteriores (ao ensinar dança) contribuíram significativamente para a construção “ser professora”. Essa perspectiva reforça a ideia de que os saberes docentes se constituem não apenas a partir da formação acadêmica formal, mas também por meio de experiências de vida e da prática (Tardif, 2000).

Ainda, a professora nos apresenta uma concepção de educação pautada na educação escolar, enquanto o ensino compreende as formas de promover os processos de aprendizagem, sendo eles de dança ou do ensino escolar. Sabemos que os saberes profissionais dos professores são construídos a partir de diversas fontes e, especificamente sobre o ensino e sobre como ensinar, inclui a experiência prática e da história de vida escolar (Tardif, 2000). Porém, entendemos pela fala da entrevistada que o aspecto importante sobre o processo de ensinar se dá, essencialmente, em sua trajetória profissional. O *ser professora* de ALEP, como narrado por ela, é construído no decorrer de sua história de vida, como uma construção processual, ressaltando a atividade exercida anteriormente como professora de dança e reconhecendo a profissão docente como ato político ao longo de sua formação, o que rejeita a ideia de vocação.

Como apresentada por Silva (2016), a dimensão de Inserção e atuação profissional pode ser considerada na narrativa da professora, uma vez que a mesma indica o seu ingresso no mercado de trabalho como professora de dança como trajetória inicial, assim como o impacto sobre o seu entendimento (prévio) sobre o ensino e o reconhecimento da vontade em vir a ser e de tornar-se professora.

- Bloco 2 – Formação inicial e continuada, desafios e lacunas na trajetória docente

Além da trajetória formativa inicial, a entrevistada destaca a importância da formação continuada como elemento essencial no seu processo identitário. ALEP relata que, ao longo da graduação em Pedagogia na Universidade Federal de São Paulo, desenvolveu um interesse pela atuação na escola pública como professora. Inicialmente, sua ideia inicial era formar-se para atuar na gestão escolar (público ou privado).

A partir de sua narrativa, destacamos o entrelaçamento de duas dimensões apresentadas por Silva (2016): i) Trajetória escolar e acadêmica; ii) Formação continuada. A entrevistada narra com mais ênfase a sua trajetória acadêmica, descrevendo a sua formação inicial no curso de Pedagogia (aulas, áreas e atividades que as impactaram), a relevância de experiências como o programa de mobilidade internacional e a realização do estágio obrigatório (programa de residência pedagógica) e o ingresso no programa de Pós-Graduação em Educação.

Embora a professora relate a importância do estágio obrigatório para sua formação, ela mesma identifica como um desafio. Isso porque reconhece uma resistência que foi colocada para ela e outros colegas na etapa de formação inicial ao ingressarem nas escolas por parte de alguns docentes na instituição escolar de estágio. Essa resistência refere-se a presença dos alunos licenciandos/residentes no acompanhamento direto das aulas de professores, o que causava estranhamento por parte delas por considerarem que estavam avaliando-as. E, agora, enquanto professora, reconhece quanto um medo válido dessas professoras, mas ressalta a necessidade de promover uma melhor articulação entre universidade e escola para que a formação inicial seja integrada, dialógico, crítico e reflexivo (Silva, 2016; Pimenta, 1999; Piconez, 1991).

A formação continuada, por meio da realização do curso de pós-graduação, aparece como necessidade diante das lacunas percebidas na formação inicial, conforme destaca:

Professora: *Eu acho que esses cursos foram essenciais para que eu pudesse fazer a minha reflexão sobre a sala de aula. Tudo bem, eu estudei e fiz graduação em uma das melhores universidades do país, só que, querendo ou não, as matérias não são capazes de completar aquilo o que eu deveria saber para atuar na sala de aula, ainda mais pelo fato que eu escolhi uma certa vertente de pesquisa que é o brincar, mas e as outras? Por exemplo, a alfabetização, e o ensino da matemática? Por mais que a unifesp me oferecesse toda essa formação, talvez precisasse mais, de mais embasamento, de mais discussões para que eu me sentisse segura dentro da sala de aula. Ainda mais quando você é um professor novo e não está 100% preparado para lidar com os alunos. Então, acho que esses cursos me ajudam a pensar criticamente a minha atuação na sala de aula. O que estou fazendo? Como estou atuando?. [Grifo nosso - trecho selecionado da transcrição da entrevista]*

Consideramos que ALEP expressa em sua fala a fase de rito de passagem (Tardif, 2000). Segundo Tardif (2000), o início de carreira marca o rito de passagem do sujeito em formação inicial para o sujeito professor, estabelecendo-se em uma fase crítica pois ocorre o confronto inicial com a realidade do exercício da profissão e possíveis desencantos. Para esse autor, os saberes que fundamentam a prática profissional nesse momento são provenientes à formação inicial, assim como articula-se com os processos de socialização docente.

Assim, essa docente reconhece os saberes construídos em sua formação inicial e pondera a dimensão de formação continuada como base importante para a reflexão de sua própria prática. Ressaltamos a relevância das atividades de estágio obrigatório nos cursos de licenciatura como forma de ampliar as reflexões do rito de passagem, pois permite que o graduando fique imerso com as questões do cotidiano escolar, aproximando-o, mesmo de forma inicial, com a realidade da cultura escolar (Silva, 2016).

- Bloco 3 – Socialização profissional e cultura escolar

Outro ponto importante apresentado em sua fala diz respeito às experiências com diferentes contextos escolares. Como professora ingressante, a entrevistada não possuía uma escola sede e, por isso, precisou mudar de instituições ao longo dos três primeiros anos de exercício. Diversos momentos em sua narrativa apontaram sobre as mudanças de instituição, mencionando que essa situação possibilitou com que vivenciasse e construísse diferentes relações com gestores, colegas professores e estudantes. O medo do rito de passagem foi descrito por ela quando mencionou sobre o seu dia de chegada na escola que lecionaria. No trecho a seguir destacamos a relação construída como a gestão escolar nos primeiros meses de sua atuação profissional.

Professora: *Como sou professora nova, eu ainda não tenho uma sede né, eu trabalhei em escolas diferentes, então foram escolas diferentes e experiências diferentes... bem diferentes. [...] O primeiro dia eu fui recebida pela diretora e ela me disse ‘você é nova? Você já trabalhou em escola? Eu disse que não e ela ficou super tensa sobre o fato de eu ter dito que era inexperiente. Mas mesmo assim eu fui recebida de braços abertos e eu senti uma confiança ali [...] O que realmente me ajudou muito foi a gestão e a equipe escolar que que me abraçou e falou vai dar tudo certo e que precisar de ajuda ia dar tudo bem. [...] O medo que foi instaurado no começo do ano eu posso dizer que foi se eliminando.* [Grifo nosso - trecho selecionado da transcrição da entrevista]

ALEP compartilha sobre situações de dificuldade com alunos e reconhece o suporte da gestão. No decorrer de sua narrativa, comenta aspectos particulares de cada escola, grupo de alunos e, principalmente, a influência da atuação da gestão para com ela. Assumimos que cada cultura escolar influenciou de modo particular de sua atuação, reafirmando a perspectiva de que os espaços escolares e os valores que os permeiam interferem diretamente na construção das identidades docentes (Silva, 2016). Portanto, esses elementos de atuação e relação de ALEP com a instituição escolar caracteriza-se a dimensão de inserção e atuação profissional defendida por Silva (2016).

- Bloco 4 – Impactos do período pandêmico na trajetória identitária

A início da na carreira profissional da entrevistada foi significativamente afetada pelo período de pandemia da Covid-19. Em 2020, a professora estava completando o terceiro ano como concursada e professora polivalente. Esse momento caracterizou um novo elemento para sua identidade docente. Em sua narrativa, a preocupação era constante sobre as dificuldades que seus alunos estavam enfrentando no ano de 2020. A fala a seguir demonstra os principais aspectos que a afetava nesse período:

Professora: *O fato de perceber que os professores, em si, eles são pessoas que precisam de apoio, principalmente nesse momento. O quanto frágil a nossa mente é. Então... que a gente precisa de conversa, de trocar experiências, de se fortalecer. Eu já me peguei várias vezes chorando por não conseguir atingir todos os alunos, com essa cobrança constante que eu não estou fazendo o meu papel como professora porque não estou atingindo todos os alunos. Então acho que a fraqueza desnudada foi o sentimento mais forte que eu pude experimentar.* [Grifo nosso - trecho selecionado da transcrição da entrevista]

Destacamos dois pontos: i) A Professora é afetada pela baixa adesão dos alunos às atividades remotas, ocasionando uma pressão interna sobre a percepção de que não está desenvolvendo seu trabalho como docente; ii) Evidencia-se a necessidade da socialização entre os professores como forma de apoio mútuo, espaço para compartilhar experiências e discutir as rotinas estabelecidas nesse período a fim de promover uma compreensão coletiva sobre os desafios da prática docente. Reconhece a importância da socialização docente.

Entendemos que o período pandêmico introduziu novos aspectos no processo identitário da docente, fazendo com que ela questionasse e refletisse sobre o papel do professor e, ainda, como as situações socioeconômicas de seus alunos influenciaram

diretamente sua atuação, influenciando seu processo identitário. A mudança na concepção do que é ser professor atravessa a dimensão subjetiva da carreira docente.

Conforme Tardif e Raymond (2000), a subjetividade docente se expressa na forma como os professores atribuem sentido à sua prática e lidam com as contradições da profissão. No caso de ALEP, o período pandêmico fez com que a entrevistada construísse movimentos de ressignificações de sua prática e atuação, exigindo a criação de estratégias pedagógicas e a reavaliação do próprio fazer docente.

O sentido dado à sua vida profissional nesse momento sofreu influência das dificuldades de acesso de seus alunos, a necessidade de produzir novas práticas em ensino remoto, bem como a falta de socialização com os outros professores sobre as dificuldades enfrentadas no período e de seus próprios sentimentos sobre o momento. Sabemos que apesar das dificuldades, os professores foram se adaptando à situação do distanciamento social a partir da necessidade de se reinventar e de ressignificar práticas, o que ao mesmo tempo ocasionou um aumento de trabalho, sobrecarga emocional, preocupação e angústia (Cipriani; Moreira; Carius, 2021). Dessa forma, a configuração do momento pandêmico atribuiu sentido à vida profissional da professora, afetando o modo como ela entendia o seu trabalho.

- Bloco 5 - Relevância da construção da narrativa pela professora: produção de trajetória

Concordamos com Tardif e Raymond (2000, p.225), de que “a carreira é fruto de transações contínuas entre as interações dos indivíduos e as ocupações; essas transformações são recorrentes, ou seja, elas modificam a trajetória dos indivíduos [...]. O ingresso na carreira, as relações estabelecidas entre a gestão escolar, os alunos, o programa curricular, e as situações enfrentadas no decorrer dos três primeiros anos como docente, incluindo o contexto pandêmico, evidenciam as transformações que marcaram a trajetória da entrevistada.

Professora: *É bom eu falar com vocês... eu estou pensando minha experiência e....e o meu processo, daquilo que me impulsiona para ser professora.* [Grifo nosso - trecho selecionado da transcrição da entrevista]

A fala final da professora ALEP simboliza o efeito reflexivo da própria narrativa. Como afirmam Connelly e Clandinin (1990), ao narrar, o sujeito não apenas conta o que viveu, mas reconstrói sentidos, interpreta seu percurso e elabora novos significados de sua

docência. A análise aqui apresentada nos indica que o processo de rememorar a história, falar sobre as percepções de carreira e os desafios da docência configuram como potencialidade formativa. Pois é a partir da fala, da narração, que o professor se dá conta dos elementos que o constitui. Ele fala para o outro ao mesmo tempo que fala para si, constrói conexões e reflexões sobre o seu processo.

## 5.2 A escuta de narrativas docentes como experiência formativa

Nesta subseção, buscamos apresentar os efeitos formativos da proposta de trabalho com narrativa docente na formação inicial de professores, em especial com professores em início de carreira. A atividade no contexto de estágio obrigatório e supervisionado promoveu o encontro entre quatro licenciandas e uma professora em início de carreira durante o período pandêmico. A produção da entrevista e a escuta da narrativa da docente mobilizou nas estudantes de Pedagogia reflexões sobre a docência, o ingresso na carreira, o compartilhamento de dúvidas e medo, os desafios institucionais, e as dimensões identitárias, revelando-se um instrumento potente para o diálogo formativo.

Assumimos que o trabalho com a pesquisa narrativa na formação docente promove diálogos entre os atuais e futuros professores, produzindo um compartilhamento de vicências, expectativas e inquietações em torno da profissão. Em especial, a entrevista com a professora possibilitou uma escuta curiosa e atenta da trajetória da entrevistada e, ao mesmo tempo, instigou nas licenciandas a promover uma identificação com experiências semelhantes. O trecho a seguir é a fala de uma licencianda (Lic02), um comentário realizado ao longo do desenvolvimento da entrevista direcionado para a docente.

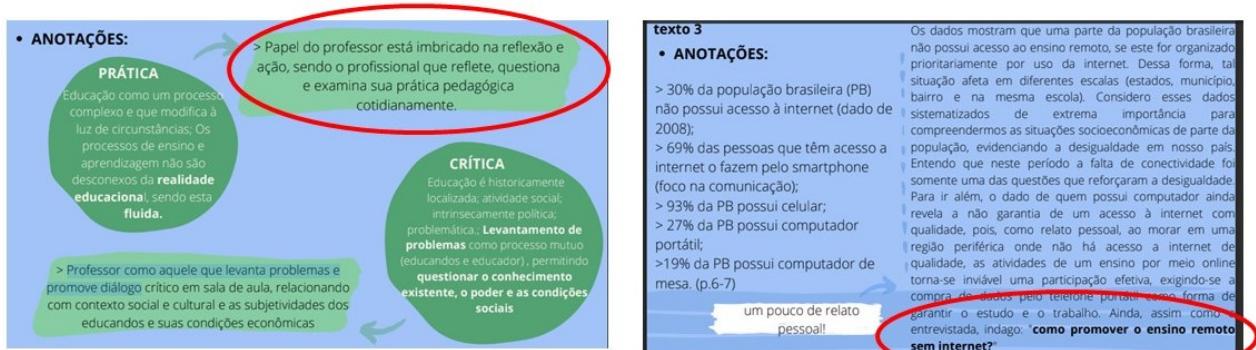
Lic02: O mais interessante é escutar os desafios que você vem enfrentando... o **sentimento de não fazer o seu trabalho por conta do contexto pandêmico nos assombra também...** eu tenho experiência em projetos de educação popular e preciso me adaptar agora, mas a sensação de estar cumprindo as demandas de modo formal e não atingindo de fato os jovens, **me afeta profissionalmente.** [Grifo nosso - trecho selecionado da transcrição da entrevista]

A participação nas reuniões de planejamento e a elaboração da entrevista, o que fora descrito nos cadernos de campo, nos permite verificar o envolvimento crítico das estudantes. Isso porque a construção do roteiro foi realizada considerando as suas dúvidas principais sobre o exercício da docência e, também, a possibilidade de se aprofundarem de forma teórica e prática. Portanto, a elaboração dos blocos temáticos para a entrevista levou

em consideração as discussões realizadas nos encontros de estágio obrigatório, incluindo os saberes docentes, a cultura escolar, as dimensões da identidade profissional e os desafios contemporâneos da docência

A Figura 2, a seguir, apresenta excertos do caderno de campo da estudante Lic02, em que são evidenciadas preocupações com a desigualdade de acesso às tecnologias, a formação do professor e as condições de trabalho em tempos de ensino remoto, o que foi incluído enquanto tópicos na entrevista.

**Figura 2: Trechos do caderno de campo – subsídios para a construção do roteiro da entrevista**



Fonte: acervo da autora

Não somente as licenciandas elaboraram o roteiro de perguntas, mas também conduziram a entrevista. O roteiro aberto possibilitou com que as estudantes incluíssem novas questões a partir do que fora apresentado pela professora e, assim, produziram uma análise reflexiva em conjunto para a apresentação no encontro final de estágio e a produção individual de relatório de atividades. A atividade de entrevista tornou-se, assim, uma experiência formativa compartilhada, em que as estudantes não apenas ouviram, mas também interagiram criticamente com a trajetória da professora.

Ao se envolverem com narrativa de ALEP, as licenciandas se depararam com aspectos centrais da profissão nos primeiros anos, como as dúvidas sobre a prática, o desejo de experimentação, o entusiasmo, o choque de realidade e os limites institucionais, elementos esses que compõem o que Huberman (2007) identifica como fase de “sobrevivência e descoberta” da carreira docente. A discussão coletiva promovida após a entrevista revelou que parte das estudantes se identificava com essa etapa, inclusive por já atuarem em espaços escolares como estagiárias, assistentes e professora especialista. Essa identificação fortaleceu a compreensão da docência como um processo contínuo de transformação, atravessado por desafios contextuais, emocionais e institucionais.

Por fim, sabemos que a narrativa é uma ferramenta que permite ao sujeito organizar e ressignificar suas experiências (Connelly; Clandinin, 1990). Nesse caso, identificamos uma potencialidade de acompanhar esse processo. A ação de acompanhar a produção de narrativas possibilitou a criação de uma “ponte” entre a etapa da formação inicial e a prática profissional nos primeiros anos da docência assim como a construção de vínculos com professores em exercício. As licenciandas acessaram não apenas o relato de uma professora, mas também os sentidos que ela atribui à profissão, seus dilemas, decisões e aprendizagens. A partir disso, puderam refletir suas próprias trajetórias formativas, estabelecendo paralelos, reconhecendo distâncias e se situando diante da complexidade do trabalho docente, como foi apresentado nos cadernos de campo.

Desse modo, a atividade proposta mostrou-se valiosa para promover vínculos entre teoria e prática, entre sujeitos em diferentes estágios da docência e formação, e entre histórias que, embora distintas, se entrelaçam pelas dúvidas, inquietações e anseios.

## 6 CONCLUINDO

A escolha de trabalhar com professores em início de carreira na formação inicial não é mero acaso. Esses profissionais enfrentam situações e desafios que determinam suas primeiras experiências profissionais e, por consequência, estabelecem suas primeiras visões sobre o que é ser professor. Essas experiências configuram parte das dúvidas e inquietações de futuros docentes.

Neste artigo, propusemos como objetivo analisar de que maneira o trabalho com narrativas docentes contribui para a formação inicial, sobretudo na aprendizagem e reflexão sobre o tópico de estudo “identidades docentes”. Assumimos que a escuta e análise de narrativas constituem um dispositivo pedagógico de duplo impacto: formativo para quem narra e para quem escuta. A professora ALEP, ao revisitar suas experiências iniciais, reconheceu suas conquistas, dificuldades e motivações, promovendo uma compreensão sensível e realista da profissão. As licenciandas, por sua vez, ampliaram seu entendimento sobre os desafios da docência, aproximando-se criticamente do percurso profissional de quem está em exercício e articularam com a temática de estudo: saberes e identidades.

Os elementos que caracterizam as dimensões da identidade docente identificadas na fala da professora (a trajetória acadêmica, a formação continuada, a socialização profissional e o impacto da pandemia no convívio escolar e em sua prática pedagógica) revelam que o tornar-se professora é um processo contínuo, marcado por múltiplas

influências e transformações. A construção e condução da entrevista pelas licenciandas configuraram-se como momentos de aprendizagem ativa, articulação entre teoria e prática e fomento de reflexões sobre o exercício da profissão.

O envolvimento das estudantes não se restringiu à escuta: ao elaborarem perguntas e analisarem o relato, mobilizaram seus saberes e inquietações, conectando a experiência da professora com suas próprias trajetórias e expectativas. A partir disso, produziram significados sobre o que é ser docente e sobre as condições que atravessam a identidade profissional na contemporaneidade.

Concluímos, portanto, que o uso da narrativa na formação inicial representa uma estratégia significativa para o fortalecimento de saberes e identidades docentes. Além de favorecer a compreensão das dimensões que constituem a identidade profissional, promove o engajamento reflexivo e o fortalecimento dos saberes docentes. O diálogo estabelecido nesse processo possibilitou que as licenciandas construíssem relações, contrastes das vivências e reflexões sobre o ingresso profissional. Sugerimos que essa prática seja realizada em cursos de formação de professores de todas as áreas, possibilitando aos futuros docentes um novo olhar sobre a profissão a partir das narrativas de professores.

## REFERÊNCIAS

CIPRIANI, F. M.; MOREIRA, A. F. B.; CARIUS, A. C. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade**, v. 46, n. 2, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/105199>

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Researcher**, v. 19, n. 5, p. 2-14, 1990. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1176100>

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. B. (Orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p.57-68.

DE ALENCAR REIS, A. C.; ARAUJO, B. L. D. de. “Minha trajetória docente”: atividade autobiográfica com arte para pensar a docência na formação inicial. In: MORAES, A. C. de.; MACEDO, E. M. S. (Orgs.). **Formação Docente e (Auto)Biografias**. Fortaleza: EdUECE, 2024. p.118-133. Disponível em: <https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2024/06/Forma%C3%A7%C3%A3o-docente-e-autobiografias.pdf>

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectiva em diálogo: revista de educação e sociedade**,

v.01, n.01, p.34-42, 2014. Disponível em:  
<https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2022.

GALINDO, W. C. M. A construção da identidade profissional docente. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 24, n.2, p.14-23, 2004.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, abr. 2017. Disponível em:  
<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189154956002.pdf>

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007; p. 31-61.

JOSSO. M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**.v.3, n. 63, p. 431-438, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2741>

OLIVEIRA, F. F. de; SILVA-FORSBERG, M. C. Pesquisa narrativa e (auto)biográfica na formação de professores de ciências dos anos iniciais: aspectos teóricos e metodológicos. **Revista Cocar**, v. 20, n. 38, p. 1-19, 2024. Disponível em:  
<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7794>

PICONEZ, S. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, Papirus, 1991.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v.III, p. 5 -14, 1997. Disponível em:  
<https://doi.org/10.14572/nuances.v3i3.50>

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

PIMENTA, S. G. Didática Multidimensional crítico-emancipatória: princípios epistemológicos a uma práxis docente transformadora. In. LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G. ; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Didática crítica no brasil**. 2023. p.279-323.

REVAH, D.; FAIRCHILD, T. M. (Orgs.). **Primeiro segmento do ensino fundamental**. Recife: Pipa Comunicação, 2013. (Série Cadernos de Residência Pedagógica, Vol.02).

SANTHIAGO, R.; MAGALHÃES, V. B. Rompendo o isolamento: reflexões sobre história oral e entrevistas à distância, **Anos 90**, v.27, p.1-18, 2020. Disponível em:[10.22456/1983-201X.102266](https://doi.org/10.22456/1983-201X.102266)

SILVA, A. C. H. **Os processos de socialização e a formação da identidade profissional docente**: o caso dos professores de ciências em início de carreira. 2016. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.100.2016.tde-05122016-150018>

SILVA, F. C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, n.28, p.201-216, 2006.

SOARES, F. M. P.; BRITO, A. E. Narrativas autobiográficas na pesquisa e na formação de professores: descortinando múltiplas experiências. **Debates em Educação**, v. 16, n. 38, p. e17308, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17308>

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, p.5-24, 2000. Disponível em:

[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000000100002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000100002&lng=pt&nrm=iso)

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, n.73, p.208-244, 2000. Disponível em:  
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>

THOMPSON, P. A. **Voz do passado**: História oral. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. (p.254-279).