

“Tive medo, mas com o tempo fui driblando os obstáculos”: narrativa e constituição identitária docente¹

“I was afraid, but over time I overcome the obstacles”: narrative and teacher identity constitution

“Tenía miedo, pero con el tiempo supere los obstáculos”: narrativa y constitución identidad docente

Sílvia Adriana Rodrigues
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
silvia.rodrigues@ufms.br
<https://orcid.org/0000-0003-1249-3976>

Vera Luísa de Sousa
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
vera.luisa@ufms.br
<https://orcid.org/0000-0003-2802-7996>

Alberto Albuquerque Gomes
Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho
albertofctunesp1990@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2260-322x>

Leandro Aparecido de Souza
Instituto Federal de São Paulo
leandrosouza100@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6939-5501>

RESUMO

Temos o entendimento de que as experiências vividas podem se configurar em uma potente fonte de aprendizagem e de desenvolvimento; bem como que a narrativa delas é fundamental para nossa constituição como seres e para a construção de nossas

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

identidades. Partindo de tais premissas, entre outras, trazemos no presente artigo um substrato da investigação, em andamento, que envereda pelos caminhos da pesquisa narrativa, desenvolvida de forma coletiva, no âmbito do Grupo de Pesquisa: Profissão Docente, Formação, Identidade, Representações e Saberes – GPDFIRS, que tem como objetivo principal compreender as características constituintes da identidade e profissionalidade docente, envolvendo aspectos da formação e do desenvolvimento profissional em diferentes níveis de ensino, com a produção dos dados realizada com o uso de cartas. Nesse cenário, a discussão ora trazida apresenta as impressões coletadas com uma das participantes do estudo em pauta, que nos permitiu refletir sobre as vicissitudes da carreira docente, os seus altos e baixos, o confronto entre a idealização e a realidade, as conquistas e as angústias da profissão, assim como os caminhos, por vezes tortuosos, que são trilhados na trajetória profissional.

Palavras-chave: Identidade profissional docente. Desenvolvimento profissional de professores. Profissionalização docente.

ABSTRACT

We have the understanding that the lived experiences can be configured in a potent source of learning and development; as well as that their narrative is fundamental for our constitution as beings and for the construction of our identities. Based on these assumptions, among others, we bring in this article a substrate of an investigation, in progress, that embarks on the paths of narrative research, developed collectively, within the scope of the Research Group Profissão Docente, Formação, Identidade, Representações e Saberes – GPDFIRS. The main objective of the research is to understand the constituent characteristics of the identity and professionalism of teachers throughout their careers, involving aspects of training and professional development at different levels of education; the production of data has been carried out with the use of letters. In this scenario, the discussion now brought within the limits of this text presents the impressions collected with a participant of the research in question, which allowed us to reflect on the vicissitudes of the teaching career, its ups and downs, the confrontation between idealization and reality, the achievements and anxieties of the profession, as well as the paths, sometimes tortuous, that are trodden in the professional trajectory.

Keywords: Teaching professional identity. Professional development of teachers. Teacher professionalization.

RESUMEN

Tenemos el entendimiento de que las experiencias vividas pueden configurarse en una potente fuente de aprendizaje y desarrollo; así como que su narrativa es fundamental para nuestra constitución como seres y para la construcción de nuestras identidades. A partir de estos supuestos, entre otros, traemos en este artículo un sustrato de una investigación, en curso, que emprende los caminos de la investigación narrativa, desarrollada colectivamente, en el ámbito del Grupo de Investigación Profissão Docente, Formação, Identidade, Representações e Saberes – GPDFIRS. El objetivo principal de la investigación es comprender las características constitutivas de la identidad y profesionalidad de los docentes a lo largo de su carrera, involucrando aspectos de formación y desarrollo profesional en los diferentes niveles educativos; la producción de datos se ha realizado con el uso de cartas. En este escenario, la discusión ahora llevada dentro de los límites de este texto presenta las impresiones recogidas con una participante de la investigación en cuestión, que nos permitieron reflexionar sobre las vicisitudes de la carrera docente, sus altibajos, el

enfrentamiento entre idealización y la realidad, los logros y ansias de la profesión, así como los caminos, a veces tortuosos, que siguen en la trayectoria profesional.

Palabras clave: Identidad profesional docente. Desarrollo profesional de los docentes. Profesionalización docente.

Introdução

Quem disse que eu me mudei?
Não importa que a tenham demolido:
A gente continua morando na velha casa
em que nasceu (Quintana, 2006, p. 760).

A provocação quintaniana nos leva à afirmação de que somos sempre fruto daquilo que vivemos; de uma maneira ou de outra nossa trajetória diz muito (ou quase tudo) sobre quem vamos nos tornando ao longo da vida. Temos ainda o entendimento de que as experiências vividas podem se configurar em uma potente fonte de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional. De posse dessas premissas, entre outras, é que temos nos aventurado, desde o ano de 2018, a realizar um estudo coletivo sobre a constituição identitária profissional de professoras(es) atuantes na Educação Básica e no Ensino Superior, partindo de suas narrativas formativas.

Tal opção se deu a partir da percepção de que a narrativa é uma ferramenta fundamental para a composição das pessoas, de suas identidades e do reconhecimento dos lugares que ocupam na sociedade. Nesse sentido, as histórias que cada pessoa seleciona para guardar e recontar são matérias primas que vão dando forma e sustentação às chamadas identidades individual e coletiva, que são moldadas ao longo das nossas existências de modo que, tais experiências arquivadas na memória, passam a ser socializadas a partir de enredos historiados (Clandinin; Conelly, 2015). Afinal, como nos ensina Larrosa (2006, p. 23) “[...] cada um dispõe, [...], de uma série de tramas nas quais se entrelaça de um modo mais ou menos coerente. E cada um tenta dar um sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras e dos vínculos narrativos que recebeu”.

Nesse mesmo sentido, rememoramos a assertiva de Delory-Momberger (2011, p. 341) ao expressar que “[...] não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; pelo contrário, temos uma história porque fazemos a narrativa

de nossa vida”. Assim, quando contamos nossa vida estamos, ao mesmo tempo, construímos uma história ao publicizarmos o que era latente em nós, pois a narrativa é construída a partir da memória do narrador, que recupera os acontecimentos e as vivências do passado e que, a partir de um processo reflexivo, tem a possibilidade de transformá-los em experiências e “materializá-los” através da linguagem.

Narrativa e experiência são, a partir dessa perspectiva, alguns dos conceitos basilares sobre os quais erigimos nosso estudo. Nesse aspecto, concordamos com Clandinin e Conelly (2015, p. 48), quando afirmam que a “[...] narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência”. Em outras palavras, a materialidade da experiência no processo de construção da identidade docente é engendrada por intermédio da linguagem. Ao tornar experiência palavra o que estamos fazendo é, de certo modo, dar continuidade à uma prática ancestral e característica do *homo sapiens*, que teve início com os muitos registros inscritos em rochas que contam inúmeras histórias sobre como viveram e pensaram os que aqui estiveram antes de nós.

Contemporaneamente, a linguagem escrita é o meio com maior alcance e efetividade para comunicarmos nossas experiências; contudo a fidedignidade das fontes primárias e de suas narrativas só muito recentemente foi estabelecida, sobretudo pela Sociologia da Escola de Chicago que, nas primeiras décadas do século XX, provou a relevância científica dos dados coletados a partir de tais fontes. Martine Lani-Bayle (2012, p. 59, destaque no original) dá o tom da importância da palavra e da narrativa para definir o humano, indicando que:

[...] nós sentimos a necessidade dessas palavras que nos fazem Homens, da capacidade de articulá-las e ordená-las para fazer surgir e dar forma ao nosso conhecimento de mundo e de nós mesmos, conjugar sentido e contrassenso, e até não sentido, em nossa vida. E essa verbalização e sua relação com a linguagem não são neutras, seu exercício é formador *em si mesmo*. Elas modulam a representação e permitem o pensamento. Daí seu uso conjunto em pesquisa e formação.

Apresentado o papel da narrativa nos cabe então explicitar nossa concepção de experiência, a qual tomamos no sentido larrosiano de

experiência/sentido, como “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca [...]” (Larrosa, 2022, p. 18). A experiência ao passar pelo sujeito o modifica; ele já não é mais o mesmo, pois aquilo que passou por ele transformou-o, em maior ou menor grau, passando a fazer parte de sua própria composição. Assim, uma experiência “[...] afeta de algum modo, produz alguns efeitos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios [...]” (Larrosa, 2022, p. 25). O mesmo autor ainda assinala que: “[a] experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a própria vida” (Larrosa, 2022, p. 40).

Assim sendo, partindo do par narrativa/experiência, o presente texto traz um recorte da investigação que vem sendo realizada, de forma coletiva, no âmbito de um grupo de pesquisa², que elegeu como objetivo geral:

[...] compreender as características constituintes da identidade e profissionalidade docente ao longo da carreira, envolvendo aspectos da formação e do desenvolvimento profissional em diferentes níveis de ensino e contextos; destacamos ainda o intento de compreensão e não de explicação das informações/dados obtidas (Rodrigues; Sambugari; Souza, 2023, p. 321).

A investigação, ainda em fase de tratamento e interpretação dos dados, utilizou a carta como instrumento para coletar narrativas de docentes sobre seus percursos profissionais que, obviamente, não se separam de suas histórias pessoais. Compreendemos que a carta permite ao autor, “re-visitar” sua história de forma mais tranquila, sem a pressão da presença do ouvinte, o que tem potencial de dar-lhe maior liberdade de expressão, já que é um registro mais flexível (Soligo, 2018), com a “[...] particularidade [de poder] encorajar e estimular o informante a contar a sua história de vida e formação” (Rodrigues; Sambugari; Souza, 2023, p. 321), com maior grau de espontaneidade e confiança. Liberdade, inclusive, para escolher a ordem dos fatos narrados, os destaques e as especificidades de sua história particular que deseja compartilhar.

² Trata-se do Grupo de Pesquisa: Profissão Docente, Formação, Identidade, Representações e Saberes – GPDFIRS, da FCT/Unesp.

A carta analisada neste artigo faz parte do cenário investigativo composto por narrativas de 29 profissionais docentes da Educação Básica e do Ensino Superior que responderam ao convite-carta que lhes enviamos. Nesse convite explicávamos brevemente o trabalho do grupo de pesquisa, elucidando o objetivo da investigação em curso e solicitávamos que fossem compartilhadas conosco um pouco de suas histórias pessoais, as vivências durante a trajetória escolar da Educação Básica, elucidando os acontecimentos considerados marcantes e que poderiam ter influência na escolha profissional pelo magistério; pedíamos também que relatassem aspectos importantes no processo de formação inicial e continuada; bem como as experiências enquanto profissionais do magistério – níveis de ensino de atuação, experiências significativas que marcaram a atuação enquanto docentes, os sentimentos despertados etc. O objetivo das informações presentes no convite-carta não era estabelecer uma estrutura rígida para que as(os) professoras(es) seguissem meticulosamente, mas um tópico orientador sobre as questões atinentes ao nosso objeto de pesquisa.

As cartas-respostas vêm sendo lidas e discutidas nas reuniões do nosso grupo de pesquisa, buscando evidenciar particularidades e complexidades de cada narrativa, levando em consideração a realidade concreta de cada sujeito-autor(a), bem como nos pautando pelos sentidos que emergem de cada uma das narrativas analisadas³. Respaldados por Clandinin e Conelly (2015) no processo de tratamento das informações:

[...] consideramos ser necessário evidenciar as distintas vozes presentes numa pesquisa narrativa: a do narrador – sujeito da pesquisa – informante e protagonista da história narrada; e, a do pesquisador – ouvinte – interlocutor e também narrador, sem que, na apresentação dos achados do estudo, uma não sobrepuje ou subvalorize a(s) outra(s) (Rodrigues; Pinto, 2020, p. 338).

O trabalho de análise tem como ponto de partida sete eixos norteadores, previamente discutidos e estabelecidos pelos membros do grupo, sendo eles: dados pessoais; trajetória de formação (formal e não formal);

³ Adotamos pequenos ajustes, ortográficos e/ou gramaticais nas transcrições, para preservar a(o)s protagonistas dando “polimento” à escrita, sem alterar o sentido.

trajetória/experiência profissional; motivação/ingresso na profissão; identificação com a profissão; imagens da profissão; e memórias significativas.

Vale salientar que os eixos funcionam como guias e não amarras, o que nos mantém atentos às singularidades e particularidades de cada história, possibilitando a identificação de outros elementos de análise, para além dos eixos pré-definidos. Assim, não buscamos regularidades entre as cartas ou entre as trajetórias narradas, mas nos voltamos àquilo que é peculiar ao processo de construção identitária e da profissionalidade docente daqueles que se dispuseram a nos contar sua história. Essa perspectiva que adotamos busca valorizar a subjetividade do sujeito/colaborador do estudo, reconhecendo e valorizando sua perspectiva como detentora de sentido (ou sentidos) que aparecem à medida em que, ao compartilhar os acontecimentos de sua vida, tanto particular quanto profissional, vai sendo desencadeado um trabalho reflexivo sobre eles. Assim, ele tem a oportunidade de voltar ao passado com o olhar do presente identificar e (re)significar as vivências de sua vida transformando-as em experiências. De forma complementar, Oliveira (2012, p. 372) salienta que

A tensão permanente entre continuidade e transformação do eu, que o processo de narrativização da experiência expõe, faz da narrativa um instrumento privilegiado para a investigação do desenvolvimento humano e, no caso, do desenvolvimento pessoal no contexto profissional dos professores.

Nesse ponto cabe ainda esclarecer que entendemos a identidade docente como “[...] um conjunto de características, experiências e posições de sujeito atribuídas (e autoatribuídas) por diferentes discursos e agentes sociais no exercício de suas funções [...]” (Garcia, 2010, p. 1, destaque no original). Assumimos ainda que

[...] este processo comporta três dimensões: a pessoal, composta pelas características pessoais do docente como sexo, idade, situação conjugal e motivações; a profissional, que tem como componentes as exigências e necessidades da profissão; e a administrativa, constituída pelas formas de contrato de trabalho, sistema de seleção, características ocupacionais e obrigações de carga horária. [...] a identidade docente é dinâmica e tem relação direta com o contexto social e político no qual o professor está inserido. Além disto, ela se constrói a partir dos elementos presentes no universo da docência – o próprio professor, os alunos, os processos cognitivos, as políticas

educacionais, o projeto pedagógico, os conhecimentos e habilidades para o exercício da docência (Rodrigues; Sousa; Gomes, 2021, p. 285-286).

Acerca da profissionalidade tomamos como a mobilização de saberes teóricos e práticos que fundamentam a compreensão da atividade docente pelo próprio professor, que se processa como parte do desenvolvimento profissional docente; ou de forma simples como define Libâneo (2008): o conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém professor(a).

Feita a contextualização que julgamos necessária a fim de que o leitor deste trabalho compreenda o nosso ponto de partida, cabe apontar que, nos limites deste texto, apresentamos as impressões coletadas com uma das participantes da pesquisa em pauta, aqui nomeada por nós de Paula, que nos permitiu refletir sobre as vicissitudes da carreira docente, os seus altos e baixos, o confronto entre a idealização e a realidade, as conquistas e as angústias da profissão, assim como os caminhos, por vezes tortuosos, que são trilhados até na trajetória profissional, conforme fica evidente em sua narrativa e que exploramos a seguir.

Os sonhos e os caminhos que os foram desfazendo

O título principal deste texto foi retirado da carta de Paula, professora da Educação Infantil nos municípios de Corumbá e Ladário, situados no estado de Mato Grosso do Sul. A frase: *“Tive medo, mas com o tempo fui driblando os obstáculos”*⁴, está inserida no contexto da descrição de sua experiência com o “choque de realidade” identificado por Garcia (1999, p. 28) como “[...] o período de confrontação inicial do professor com as complexidades da situação profissional” que, em alguns professores e professoras iniciantes, produz um mix de sentimentos que os(as) confundem. Confusão, por vezes, tornada desilusão com sonhos e planos sendo abandonados frente a condições objetivas tão distantes daquelas idealizadas no caminho formativo; isto fica ainda mais claro numa outra frase da carta: *“Às vezes tenho sonhos, planos, mas alguns se perdem pelo caminho”*.

⁴ Tomamos a liberdade de subverter as normas da ABNT para uso do itálico em palavras não estrangeiras para dar destaque à fala original da colaboradora do nosso estudo.

A história narrada por nossa interlocutora nos permite identificar uma espécie de “montanha russa” na qual ela vivencia momentos alternados entre as expectativas positivas sobre a docência e as dificuldades e vicissitudes inerentes à vida de uma jovem professora-trabalhadora de origem humilde. A utilização da metáfora da “montanha russa” é bem representativa sobre a história da professora, pois além de registrar os solavancos de sua trajetória, a adrenalina desencadeada pelas fortes emoções da descida em queda livre, também é elucidativa sobre a ausência de controle sobre algumas questões, bem como a alternância entre altos e baixos – momentos bons e ruins – que Paula tem experimentado como docente da rede pública de ensino.

No exercício de retomar sua história como estudante, vinculando-a ao próprio percurso profissional, a professora nos revela que quase não guarda recordações do início de sua trajetória escolar iniciada em uma escola pública. As lembranças mais doces são do período que frequentou a Educação Infantil, especificamente a creche que, segundo ela, “[...] *marcou muito mais do que a própria pré-escola*” (Excerto da carta de Paula). Da primeira série nada ficou registrado em sua memória, somente a partir da alfabetização ocorrida na época, na segunda série, que as recordações vão ficando mais vívidas:

Da minha primeira série não lembro nada, nem nome da minha professora. Mas o momento que realmente marcou minha vida e que me fez começar admirar a docência, que me fez escrever nas paredes e brincar de escolinha foi na minha segunda série, com a professora Dorotéia, na escola Júlia Gonçalves Passarinho. Professora que me alfabetizou, que me deu valor, que me olhava nos olhos, que teve paciência comigo [...] (Excerto da carta de Paula).

Esse recorte nos permite inferir que Paula anuncia aqui que as primeiras influências que despertaram seu interesse pela docência ocorreram na fase inicial de sua escolarização. O que confirma a tese de Carlos Marcelo Garcia sobre a docência ser a profissão na qual passamos mais tempo expostos(as) ao processo formativo “[p]odemos afirmar, sem risco de nos equivocarmos, que a docência é a única das profissões nas quais os futuros profissionais se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia” (Garcia, 2010, p. 12).

Antes de ser “*escolhida pela Pedagogia*”, conforme afirma nossa protagonista, e cuja assertiva vamos explorar posteriormente, num ato falho, diz que teve uma vida escolar tranquila; no entanto, os fatos narrados apontam em outra direção. Não houve tranquilidade alguma para a criança Paula que precisou contar com a ajuda dos filhos da patroa de sua mãe para dar conta das atividades escolares e, depois, do avô – ele próprio às voltas com uma escolarização precária. Uma criança que passou invisível pela primeira série, ao menos é assim que sua memória anotou, e que na adolescência enfrentou a entrada precoce no mercado de trabalho.

[No] *Ensino Médio também tive que dividir entre estudos e trabalho, meu primeiro emprego foi aos 14 anos de idade, era muito cansativo, mas alguns professores entendiam meu baixo rendimento (quando esse ocorria) me ajudavam solicitando trabalhos para que eu alcançasse a média, assim fiquei de exame no primeiro e terceiro ano de Ensino Médio* (Excerto da carta de Paula).

Antes de prosseguirmos é importante destacar que nossa protagonista vem de uma família com histórico de escolarização precário; não há registro explícito, mas possivelmente ela seja a primeira da família a concluir um curso superior. Esse é um quadro que se repete em várias circunstâncias, uma vez que muitos jovens, por força de sua condição socioeconômica, enfrentam toda sorte de obstáculos para acessar o Ensino Superior. Tem-se ainda que por vezes a escolha do curso está mais atrelada às possibilidades presentes na realidade imediata – como o que está disponível na cidade em que reside ou se ajustar em seu orçamento, no caso daqueles disponíveis em instituições privadas – que necessariamente pautada em suas predileções próprias. Em outras palavras, há casos em que o jovem opta pelo curso superior que “dá pra fazer” e não naquele que gostaria. Essa situação também é um indicativo de que, ainda que o acesso ao nível superior esteja mais facilitado ultimamente, os cursos não estão disponíveis a todos os candidatos de forma igualitária.

As dificuldades estão aí, mas nossa interlocutora permanece no movimento oscilante da montanha russa, pois não dá sinais de que perceba a ambiguidade dos sentimentos nela despertados pelas situações pretéritas de sua vida escolar. Assim, mudou-se para a capital do estado porque imaginou que

pudesse “[...] *tentar algo, um curso, emprego, pois acreditava que [...] pudesse fazer faculdade lá*”. Tentou, sem sucesso, o vestibular para Educação Física. Voltou para Corumbá e foi trabalhar numa empresa de cobranças. Novo vestibular, mas desta vez, exitoso. Porém, apesar de sua felicidade com o resultado começava ali “[...] *uma dura jornada, entre trabalho e estudos*”. Uma repetição da experiência difícil da dupla jornada durante o Ensino Médio:

Com o tempo fui me desmotivando, na verdade fui ficando com medo de não dar conta. Eu perdia praticamente todos os dias as primeiras aulas, o que me prejudicou muito, com relação a notas, foi aí que no segundo semestre não voltei mais e acabei desistindo no caminho (Excerto da carta de Paula).

A jornada dura que Paula havia experienciado na Educação Básica é reprisada quando ingressa na educação superior. Novamente a realidade assim como ela é, sem filtros ou maquiagem, apresentava-se à Paula e como ela mesma diz:

Me dediquei apenas ao trabalho, eu precisava muito do emprego. Passou um tempo, eu estava cansada do meu antigo serviço e busquei novas oportunidades, foi exatamente numa entrevista de emprego que me abriram os olhos, então decidi encarar novamente o Enem e o vestibular da UFMS (Excerto da carta de Paula).

Assim, o mundo do trabalho abriu seus olhos para a necessidade de uma formação e a descoberta de um novo caminho profissional:

[...] pra minha felicidade, passei em 14º lugar, e desse curso que escolhi hoje tenho minha profissão. Hoje pedagoga pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – CPAN, turma de 2010, tive o prazer de ter tido ótimos professores, e [...] levo, um pouco de cada um, pra minha carreira enquanto professora [...] (Excerto da carta de Paula).

Supostamente os tempos difíceis haviam ficado para trás, mas eis que é contratada pela rede de dois municípios, Corumbá e Ladário, e as tais dificuldades como estudante passam a ser as da professora, que às vezes pensava estar vivendo “[...] *o verdadeiro retrocesso da Educação*”. Contudo, já como efetiva nas duas redes, com uma turma de 3 a 4 anos e outra de 4 a 5 anos, Paula afirma “[...] *tenho me esforçado para me adaptar, acho que me incomodo muito fácil com certas realidades,*

mas tento me adequar, e procuro fazer o meu trabalho e sempre da melhor forma”

(Excerto da carta de Paula). Adaptação que está cobrando um preço alto:

Quando assumi o concurso de Ladário tive muita insegurança, porque vivi uma realidade fora do comum, eu estava numa escola que tem Educação Infantil, mas não tem, é complicado explicar, como se não existíssemos, mas estamos lá, ocupamos um espaço, hoje até que um pouco melhor (espaço adaptado, pois não tem um espaço adequado para receber o público de educação infantil) ao menos não divido mais o mesmo espaço com o pré II. Em 2017 quando assumi, as duas turmas dividiam o mesmo espaço. Eram 50 crianças num mesmo espaço e tempo, separadas apenas por armário de livros. Eu me perguntava: Como essas crianças vão aprender, muito barulho, quando a outra professora dava sua aula eu praticamente não conseguia trabalhar. Foi muito frustrante. Aos poucos foram adaptando novos espaços, mas longe de ser adequados (Excerto da carta de Paula).

O relato soa melancólico e expõe a dureza dos enfrentamentos cotidianos de Paula que, sabemos, é replicado à exaustão em inúmeras outras experiências docentes país afora. Como indica o título que abre esta seção, os sonhos foram sendo deixados às margens do caminho que, por sua aridez, vai exaurindo a resistência da professora. É certo que os sonhos não devem ser a matéria principal da ação docente; porém, não podem ser negligenciados por orçamentos insuficientes, gestões precárias e descaso político da forma ostensiva como temos presenciado nos últimos anos. Como nos lembra Freire (2001, p. 35): “[...] é impossível existir sem sonhos”, por isso a necessidade de lutar contra as doutrinas neoliberais que, mais que nunca, buscam suprimir e distorcer o papel da educação; o autor bem alerta que a prática de transformação social necessária passa por práticas educativas mais críticas. Assim, é importante ter em mente que:

Enquanto educadores progressistas, devemos nos comprometer com essas responsabilidades. Temos de nos esforçar para criar um contexto em que as pessoas possam questionar as percepções fatalistas das circunstâncias nas quais se encontram, de modo que possamos cumprir nosso papel como participantes ativos da história (Freire, 2001, p. 36).

É oportuno recuperar os apontamentos de Pérez Gomez acerca da importância do emprego da racionalidade prática na formação e exercício docente; o que permitirá ao professor “[...] ser sujeito da análise que faz de seu próprio cotidiano, implicando a imersão consciente no mundo de sua experiência [...]”

carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos” (Pérez Gómez, 1992, p. 103).

Dessa forma, compartilhamos a trajetória de uma professora nascida e formada no interior longínquo de um país que vira as costas para a educação e que muito pouco, ou nada tem feito, para preservar sonhos e estimular planos de aspirantes ao magistério público, açotado em praça pública como um delinquente. Não é correto, não é justo, ao contrário, é imoral o desprezo experimentado pelos profissionais da educação que têm visto seus esforços naufragarem na correnteza do desmonte. Cotidianamente uma boa parcela dos(as) profissionais docentes (notadamente do setor público) têm que lidar com instalações precárias, superlotação na sala de aula, desqualificação do seu trabalho, aumento no ritmo, nas horas de trabalho e das tarefas a serem cumpridas.

Toda essa pressão, possivelmente, faz com que professoras e professores país afora experimentem a mesma ambiguidade revelada por Paula com relação à profissão: ora um sentimento de conquista, ora um sentimento de angústia pelo retrocesso e pelos sonhos esquecidos e desfeitos ao longo do caminho, escancarando a percepção da desvalorização profissional à qual está submetida:

Os dois municípios só querem cobrar, exigir, nas elaborações de projetos, mas não sabem que quando você tem 40 horas é muito complicado investir em projetos impecáveis. E fazer por fazer não me faz sentir bem. Eu lembro de quando eu era professora contratada, sofria chantagem para participar desses eventos como o ‘professor por excelência’, diziam que se não fizéssemos algum projeto, no outro ano não seríamos recontratados, eu não fazia, mas lembro que uma vez a coordenadora chegou com um projetinho ‘meia boca’, já tinha enviado e um dia antes das apresentações me fez apresentar, foi muito ruim, pois eu não fazia ideia do que era aquele projeto, é como se eu estivesse falando do ‘jiló’ sem nunca ter experimentado. Uma experiência desagradável, muita pressão, autonomia mascarada (Excerto da carta de Paula).

Esse mesmo excerto, além de evidenciar a existência de diferentes realidades no exercício da docência – no trato com o professor contratado e com aquele que é efetivo, estratificando, de certa forma, uma mesma categoria profissional –, possui um tom de denúncia sobre situações vividas por ela enquanto ainda era professora contratada. O relato explicita uma experiência

profissional negativa, revelando práticas que ocorrem no interior das escolas, que pressionam o professor a se “doar” para o seu trabalho, reforçando ainda mais a metáfora da montanha russa, sobre os altos – as conquistas – e baixos – as angústias – da docência.

O “inacabamento”: a constituição da prática profissional

Na narrativa de nossa interlocutora outras duas questões nos “saltam aos olhos”, uma se relaciona ao ingresso/motivação na profissão e a outra à postura profissional que assume. Paula, ao falar sobre a forma pela qual chegou à profissão, atribui essa escolha à Pedagogia e não a uma decisão consciente e autônoma sua, ou seja, ela imputa a motivação para o ingresso na profissão a elementos exteriores. Esse ponto é evidenciado quando ela, em um tom claramente benfazejo, afirma em sua carta “[...] *costumo dizer que não escolhi ser pedagoga, a Pedagogia que me escolheu*” (Excerto da carta de Paula). Essa falta de autonomia em relação ao destino profissional é algo que se reitera nas narrativas que temos analisado sobre a graduação em cursos de licenciatura, para as camadas mais pobres da população, ser aquela com maior possibilidade de concretização. Sobre tal questão, numa análise de viés bordieusiano acerca das escolhas que realizamos em nossa trajetória, Valle (2006, p. 179) usa a expressão “escolha circunscrita” para definir o fenômeno e indica que:

Ao contrário do que revela o senso comum, o destino de uma pessoa não se prende somente às características próprias de sua personalidade – disposição, inteligência, caráter, vocação, aptidão, dons e méritos pessoais, que podem ser cultivados de maneiras diversas –, mas depende principalmente do fato de ter nascido num determinado momento histórico e num certo ambiente sociocultural, definido por elementos estruturais bem precisos: de ordem econômica, política, educacional. Esses elementos pesam sobre as opções de cada um e acabam por prescrever o futuro no mais longo termo, orientando a escolha pessoal e exercendo forte influência sobre o itinerário profissional.

No que concerne à segunda questão, ainda que tenha se deparado com realidades discrepantes às suas idealizações dos tempos da formação inicial, conforme excerto a seguir, nossa narradora expressa uma postura profissional de responsabilidade e comprometimento:

Ainda tenho muito a aprender com minhas experiências, tenho angústias, pois me deparei com realidades bem adversas e não muito idealizadas por nós professores; me frustrrei muito, pensei em desistir, tive medo, mas com o tempo e muita paciência fui driblando os obstáculos, eu buscava força em profissionais de outras cidades, os quais conheço apenas por histórias, por entrevistas na TV, que viviam situações piores na educação e venciam e ainda conseguiam se destacar (Excerto da carta de Paula).

É possível perceber, por meio desse pequeno excerto de seu relato, a imagem que Paula tem de si mesma, ao admitir seu “inacabamento” profissional, reconhecendo a continuidade do processo de aprendizagem que a experiência lhe proporciona, reconhecendo que sempre há algo a ser aprendido. A profissional, a seu modo, entende que “ensinar exige consciência do inacabamento” e ainda que “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (Freire, 1996, p. 50).

Essa perspectiva de “inacabamento” – e também de comprometimento com sua prática formadora – é explicitada em outros momentos de sua narrativa: “E fazer por fazer não me faz sentir bem”; “Busco sempre por atividades lúdicas, e que envolvam o faz de conta, procuro fazer o melhor sempre. Aprendo com eles, e com os outros colegas de profissão”; “[...] pelas minhas crianças procuro sempre fazer o melhor” (Excertos da carta de Paula). Paula, ao declarar seu incômodo com o “fazer por fazer”, mesmo que não descreva ou exemplifique suas práticas escolares, evidencia, ainda que no nível do discurso, seu comprometimento e preocupação em realizar práticas que sejam significativas e contextualizadas. Embora não detalhe quais são as atividades que desenvolve com os alunos, afirma buscar por aquelas que estejam conectadas à ludicidade, demonstrando clara preocupação com os aprendizes, uma vez que atua no espaço da Educação Infantil.

Assim, esses trechos da narrativa nos levam a pensar que Paula, ainda que de forma intuitiva, organiza sua prática educativa em princípios democráticos de filosofia freireana, pois reconhece os educandos como seres capazes, que o diálogo com eles – e com os pares – é fonte de aprendizagem, bem como que trabalha com um currículo que leva em consideração os saberes e interesses dos aprendizes e se orienta por uma vontade de poder “ser mais” (Freire, 1996). Desejo que, para se concretizar, exige do(a) professor(a) abrir-se para a escuta dos

saberes e das experiências trazidas para a sala de aula e que podem e devem ser ponto de partida para o diálogo que contempla o processo de ensinar e aprender; pois como educadores(as) “[o] respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 1996, p. 59).

Outra questão na qual podemos identificar a compreensão sobre o seu inacabamento profissional é quando ela se mostra aberta e receptiva não somente para aprender com os alunos, mas também com os colegas de profissão. Assim, seu relato nos indica que sua postura profissional está em constante construção, desconstrução e reconstrução. Considera todos os atores escolares como seus interlocutores, entendendo assim que: “[...] enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos [...]” (Freire, 1981, p. 78).

Ao ter consciência de seu inacabamento Paula abre-se às possibilidades de mudança que são proporcionadas pela vida em sociedade e que a conectam a diferentes sujeitos, sejam eles colegas de profissão ou alunos. Por essa perspectiva, a percepção do inacabamento configura-se como a assunção dos inúmeros processos de transformação, e sua conseqüente renovação, fomentados por sua jornada existencial.

Parece-nos que o resgate das memórias feito por nossa colaborada de pesquisa nos permite visualizar algumas singularidades da sua vida que podem ser associadas às trajetórias de inúmeras professoras e professores para além daquelas(es) que convidamos para uma interlocução, ou seja, a descoberta de si vai sendo concretizada concomitantemente ao resgate das histórias de vida que promove um reencontro com a(o) estudante que não sabia, mas já estava experimentando a germinação das futuras profissão e profissionalidade, cuja fonte, ainda que de modo inconsciente, encontra-se naquelas experiências que, pouco a pouco, vão se reorganizando e materializando o ser professor(a).

Por outro lado, não podemos deixar de destacar ainda no trecho da narrativa trazido, no movimento de “sobe e desce” da trajetória de nossa interlocutora, a naturalização do sofrimento e a internalização da meritocracia

quando ela acena que tem superado os obstáculos com paciência, pois admira as histórias que retratam a superação de dificuldades maiores que as vividas por ela. Parece-nos que ela entende que o sofrimento é necessário, ao estilo do pensamento carregado de resiliência de que: “aquilo que não nos mata, nos fortalece”; bem como que o problema pode estar em si mesma, quando afirma que “[...] *acho que me incomoda muito fácil com certas realidades, mas tento me adequar e procuro fazer o meu trabalho sempre da melhor forma*” (Excerto da carta de Paula). Há ainda uma resignação impregnada que entendemos que pode também ser observada na frase que selecionamos para dar título ao texto.

Tais observações nos permitem “tomar” Paula como exemplo de um tipo de profissional da educação cada vez mais submetido ao discurso que o responsabiliza sutilmente pelas condições insuficientes de trabalho e o faz se perceber como incompetente; portanto subordinado ao pensamento liberal que isenta o Estado, os legisladores e todo o aparato burocrático de uma conexão direta e imediata com a falsificação que é a meritocracia como dispositivo educacional e formativo.

O que, da perspectiva narrativa, nos diz muito sobre o modo como nós, professoras e professores, entendemos a experiência docente, pois, como já dissemos em momento anterior: a narrativa é matéria prima da história que, por sua vez, será registrada a partir deste material oriundo da experiência contada e significada por quem foi por ela afetado. Esse é o móbil para quem faz pesquisa de base narrativa, porque os “[...] enigmas [...] têm [...] foco na ampla questão sobre o como os indivíduos ensinam e aprendem; no como a temporalidade [...] conecta-se com transformação e aprendizagem; e, no como as instituições interferem em nossas vidas” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 29), alcançando a composição das profissionalidades e, quem sabe, “[...] a elaboração de *novas* propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente” (Nóvoa, 2007, p. 25).

Afinal, como ensina Pierre Dominicé (1990 *apud* Nóvoa, 2007, p. 24):

A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática da educação define o espaço de toda a reflexão teórica. [...] o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. É possível especular sobre a formação e propor orientações teóricas ou fórmulas pedagógicas

que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso formativo.

Esse apontamento de Dominicé corrobora e sustenta teoricamente o uso da narrativa como ferramenta potente de análise da formação dos professores e de suas profissões, a partir de seus pontos de vista, que são seus, mas que também são fragmentos do mosaico maior da época e da sociedade à qual se filiam.

Da descoberta de si à constituição profissional: à guisa de conclusão

Não há conhecimento exterior à nossa interrogação, ao exercício pessoal através do qual damos sentido às nossas vidas. Não há conhecimento sem conhecimento de nós mesmos (Nóvoa, 2014, p. 9).

Trabalhar com narrativas a fim compreender as características constituintes da identidade e profissão docente é adentrar nas singularidades e particularidades das histórias, que são individuais, mas também múltiplas uma vez que abarcam as dimensões profissional e pessoal do docente colocado em tela. Esse empreendimento evidencia, a cada análise realizada, como as trajetórias possuem especificidades, como os sujeitos constroem, desconstróem e reconstróem suas histórias, identidades e profissões; e, ainda que os caminhos se mostrem insólitos e inusitados, as experiências formativas mostram-se densas. De forma complementar, a investigação ainda tem

[...] nos permitido conhecer as (trans)formações ocorridas em diferentes trajetórias de vida pessoal e profissional, bem como dialogar com elas em diferentes perspectivas; um exercício que tem nos mostrado que ser professor é ‘movimento’ de construções e reconstruções constantes, determinadas e determinantes de contextos concretos e diversos (Rodrigues; Pinto, 2020, p. 344).

Assim é a relação com a carta da professora Paula, marcada por aspectos singulares que evidenciam uma trajetória, como a de uma montanha russa, cheia de altos e baixos – sua origem humilde –, as primeiras experiências na escolarização primária, figuras representativas da docência, as experiências profissionais na condição de professora contratada e, finalmente, efetiva. Embora

atribua a escolha da profissão à própria Pedagogia, seu relato nos indica que possa ser o olhar diferenciado da professora Dorotéia, no contexto das primeiras letras, o momento em que nossa narradora começa a admirar a docência. Dessa forma, os solavancos do caminho, as expectativas *versus* a dura realidade, os enfrentamentos pessoais e profissionais, a percepção de seu inacabamento, o reconhecimento de diferentes interlocutores – docentes e estudantes –, são elementos que expressam a construção e constituição de sua identidade docente.

A riqueza da trajetória de Paula como professora pode ser vislumbrada no movimento de uma narrativa que, de certo modo, espelha a dialética hegeliana quando anuncia infância e vida escolar tranquilas (tese); depois percebe-se como alguém que “[...] sempre t[e]ve que [s]e esforçar na escola para não ficar pelo caminho” e enfrentou o “[...] primeiro emprego [...] aos 14 anos de idade [...]” afetando seu processo de aprendizagem (antítese); para, finalmente, defrontar-se com questões postas pela crueza de uma realidade educacional que não é tranquila, mas desigual e, dia a dia, tornada menos visível para as políticas públicas, emergindo daí uma consciência (síntese) que pode ser expressa na frase “[u]ma experiência desagradável, muita pressão, autonomia mascarada” (Excertos da carta de Paula).

Essa, entre outras narrativas já analisadas, tem nos ajudado a pensar, repensar, reformular e até mesmo fortalecer alguns fundamentos de nosso estudo. Dentre os que foram reafirmados, destacamos o que segue:

O professor precisa aprender apenas o que vai ensinar? Não, mas, sobretudo, precisa aprender a se colocar como sujeito de sua própria aprendizagem, construindo-a de forma crítica e reflexiva. Especificamente no ingresso em um sistema público de educação, precisa aprender o funcionamento das estruturas presentes naquele meio para se constituir em uma profissionalidade docente singular daquela determinada instituição (Rodrigues; Gomes, 2018, p. 3).

Por outro lado, o trabalho coletivo que temos empenhado para a leitura das muitas histórias de vida, que nos foram generosamente ofertadas, permite-nos entender que “[c]onhecer é reconhecer, é reconstruir sentidos. Num adulto, a formação faz-se sempre com base numa reflexão sobre a experiência, sobre as histórias que nos constituem como pessoas” (Nóvoa, 2014, p. 11). Ler o relato de

outras trajetórias pessoais e profissionais tem nos mobilizado para o movimento de reconstrução de nós mesmas(os) como pesquisadoras(es), professoras(es) e formadoras(es).

Ainda que no original o conceito se refira ao contexto da prática pedagógica, é oportuno aqui retomar o movimento definido por Donald Schön de “reflexão-na-ação”, entendido como dinâmica que tem diferentes dimensões, que em nossa prática investigativa tem se configurado em um processo que permite às(aos) narradoras(es), professoras(es) e pesquisadoras(es) envolvidas(os) “[...] pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos” (Schön, 1992, p. 83).

Seguindo essa tônica, no movimento de ir concluindo a presente escrita, inspiradas(os) pelos momentos históricos vivenciados nos últimos anos – tão marcantes para a profissão docente –, bem como pela trajetória de nossa interlocutora, novamente fazemos uso de dizeres freireanos para que a inspiração para prosseguir não cesse e que os sonhos e planos não se percam pelo caminho...

A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha as condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta (Freire, 2000, p. 53-54).

O trecho acima serve de apoio para analisarmos a tônica de nossa escrita. É fundamental que qualquer profissional, inclusive aquele vinculado à educação, tenha sonhos e os persiga na esperança de materializá-los como resultado de um trabalho de sucesso. Quando nossa narradora diz: “às vezes tenho sonhos, planos, mas alguns se perdem pelo caminho”, expressa uma grande frustração por não ter tornado seus sonhos reais, aqueles sonhados ao longo de sua trajetória de vida e formação. É natural que expectativas, desejos e projetos sejam abandonados à margem do caminho, mas ficamos aqui imaginando como seria se toda essa bagagem idealizada pudesse se transfigurar em experiências nos espaços e tempos da formação e da carreira. No mínimo teríamos narrativas – portanto histórias –, e práticas mais intensas e fecundas ou como diria a roteirista do curta metragem Rio de

Janeiro, Minas (1991) ecoando o universo Rosiano: “Sonhação? Sonhos, são? Sonhos só, não!”.

Referências

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michel. **Pesquisa narrativa**: experiências e histórias na pesquisa qualitativa. 2. ed. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (LEEL/UFU). Uberlândia: EDUFU, 2015.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333-346, abr. 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v27n01/v27n01a15.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**: cartas pedagógicas e outros escritos. Organização e apresentação Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996/2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira sobre Formação Docente**, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17>. Acesso em: 25 jul. 2023.

LANI-BAYLE, Martine. Narrativas de vida: motivos, limites e perspectivas. *In*: PASSEGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Mena Barreto(org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: temas transversais - dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDRNEB, 2012. p. 59-78.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 6. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, PT: Porto, 2007. p. 11-25.

NÓVOA, Antonio. Não há conhecimento sem conhecimento de nós mesmos. *In*: VICENTINI, Adriana Alves Fernandes; EVANGELISTA, Francisco (org.). **Um baú de histórias: narrativas e formação**. Campinas: Mercado das Letras, 2014. p. 9-11.

OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes. Narrativas e desenvolvimento da identidade profissional de professores. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 32, n. 88, p. 369-378, set./dez. 2012.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

QUINTANA, Mário. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguiar, 2006.

RODRIGUES, Sílvia Adriana; GOMES, Alberto Albuquerque. Sobre formação, identidade, profissionalização e histórias de vida de professores. VII SITRE - Simpósio Internacional Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade. **Anais...** Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://sitre.appos.org.br/anais/>. Acesso em: 25 jul. 2023.

RODRIGUES, Sílvia Adriana; SOUSA, Vera Luisa de; GOMES, Alberto Albuquerque. Memórias de construção de um EU professora. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 283-296, jul./set. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/54074/38802>. Acesso em: 25 jul. 2023.

RODRIGUES, Sílvia Adriana; PINTO, Andreia. Guilhen. Vivendo e narrando o “ser professora” da Educação Infantil: incursões de Francisca. **Coloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 17, p. 336-349, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3718/3130>. Acesso em: 20 de out. 2021.

RODRIGUES, Silvia Adriana; SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento; SOUZA, Dulcinéia Beirigo de. Memórias e histórias de uma professora em busca de sua identidade na docência. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 318-338, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/21688/15789>. Acesso em: 25 jul. 2023.

RIO DE JANEIRO. **Minas**. Direção de arte: Kátia Coelho. Roteiro: Marily da Cunha Bezerra. 1991. 8 min. Disponível em: https://portacurtas.org.br/filme/?name=rio_de_janeiro_minas. Acesso em: 20 jun. 2023.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOLIGO, Rosaura. Uma forma narrativa privilegiada na pesquisa: a carta. *In*: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; NACAYAMA, Bárbara Cristina Moreira Sicardi; TINTI, Douglas da Silva (org.). **Narrativas, formação e trabalho docente**. Curitiba: CVR, 2018. p. 63-76.

“TIVE MEDO, MAS COM O TEMPO FUI DRIBLANDO OS OBSTÁCULOS”: NARRATIVA E ...
RODRIGUES, SILVIA A. R.; SOUSA, VERA L.; GOMES, ALBERTO A. SOUZA, L.A.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1416>. Acesso em: 25 jul. 2023.

Revisores de línguas e ABNT: Leandro Aparecido de Souza

Submetido em 07/11/2023

Aprovado em 06/06/2024

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)