

"EU NÃO SABIA NADA"? NARRATIVAS SOBRE O INÍCIO DA DOCÊNCIA

"I DIDN'T KNOW ANYTHING"? NARRATIVES ON THE BEGINNING OF TEACHING

 Nadia Camargo^A
 Maru Barbosa Brandão^B
 Luciana Haddad Ferreira^C

^A Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas, SP, Brasil

^B Prefeitura Municipal de Valinhos, Valinhos, SP, Brasil

^C Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas, SP, Brasil

Recebido em: 31 Mar. 2026 | Aceito em: 06 Ago. 2026

Correspondência: Nadia Camargo (nacamargo1@gmail.com)

Resumo

O artigo objetiva compreender como a experiência do início da docência se constitui em articulação com a formação inicial e com as condições de inserção profissional na escola pública brasileira. Ancorado na pesquisa narrativa, o estudo toma como corpus a narrativa autobiográfica de uma professora em seu primeiro ano de atuação, produzida por meio de entrevista narrativa e analisada de forma colaborativa pelas autoras. O referencial teórico mobiliza contribuições do campo narrativo, bem como estudos sobre formação de professores e inserção profissional docente. O estudo mostra que o ingresso na docência é marcado por um “choque de realidade”, marcado pela ausência de mediações institucionais que sustentem esse momento como etapa formativa. Embora a formação inicial apresente elementos de consistência, mostra-se insuficiente para lidar com as complexidades do cotidiano escolar. O estudo destaca a relevância das relações estabelecidas na escola, com colegas e equipe gestora, como elemento central na construção do fazer docente, indicando que a docência se constitui em processos coletivos. Reforça a necessidade de políticas de indução profissional docente e aponta para a potência das narrativas como dispositivo de pesquisa e formação, ao possibilitar a compreensão das experiências docentes em sua dimensão histórica e humana.

Palavras-chave: Formação de professores; Narrativa; Inserção profissional docente.

Abstract

The paper aims to understand how the experience of entering the teaching profession is constituted in articulation with initial teacher education and the conditions of professional insertion in Brazilian public schools. Grounded in narrative research, the study is based on the autobiographical narrative of a teacher in her first year of practice, produced through a narrative interview and collaboratively analyzed by the authors. The theoretical framework draws on contributions from the narrative field, as well as studies on teacher education and professional insertion. The study shows that entry into teaching is marked by a “reality shock,” characterized by the absence of institutional mediations that sustain this moment as a formative stage. Although initial education presents elements of consistency, it proves insufficient to address the complexities of everyday school life. The relevance of relationships within the school, with colleagues and the management team, is highlighted as central to the construction of teaching practice, indicating that teaching is constituted through collective processes. The study reinforces the need for public policies on teacher induction and highlights the potential of narratives as research and formative devices,



enabling the understanding of teaching experiences in their historical and human dimensions.

Keywords: Teacher education; Narrative; Teacher induction.

Para começo de conversa: tornar-se professora

O presente artigo resulta de um estudo construído de forma compartilhada entre pesquisadoras da universidade e da escola básica, articulando o percurso formativo na pós-graduação em Educação ao exercício de escuta, diálogo e reflexão no cotidiano docente. Ao tomar a experiência vivida como ponto de partida, o texto insere-se em um movimento investigativo que busca compreender a docência em seus processos concretos de constituição, especialmente quanto aos desafios enfrentados por professoras iniciantes em contextos de tensões e disputas em torno do direito à educação.

No recorte temático aqui realizado, trazemos a debate questões relativas ao campo da formação de professores, com ênfase na formação inicial, nas práticas de estágio, na inserção profissional e nos processos de construção da identidade docente. Ao focalizar o primeiro ano de docência, o estudo possibilita refletir sobre as condições concretas de trabalho, os modos de acolhimento (ou sua ausência) e as estratégias que as professoras mobilizam para permanecer e se constituir na profissão, evidenciando, ao mesmo tempo, fragilidades estruturais e movimentos de resistência que se produzem no cotidiano escolar.

As informações que sustentam esta reflexão foram construídas por meio da pesquisa narrativa, compreendida, a partir de Connelly e Clandinin (1995), como fenômeno e como método, uma vez que os seres humanos vivem e compreendem suas experiências por meio de histórias. Nessa perspectiva, a narrativa não é apenas uma forma de registrar acontecimentos, mas um modo de produzir sentidos sobre a experiência vivida, possibilitando ampliar a compreensão acerca da docência em sua dimensão histórica, social e subjetiva.

A narrativa que compõe o corpus deste estudo é de natureza autobiográfica, produzida oralmente pela segunda autora em uma entrevista narrativa concedida à primeira autora, tendo como foco central o seu primeiro ano de docência, momento que marca sua inserção profissional. A textualização, revisão e interpretação da narrativa foram realizadas de forma coletiva, em um processo colaborativo que reconhece a autoria compartilhada e a dimensão formativa da escrita.

Ao se apresentar e narrar sua trajetória até o ingresso no curso de Pedagogia, a professora destaca elementos que atravessam a experiência de muitos jovens em processos de escolha profissional, marcados por incertezas, condicionantes sociais e disputas simbólicas em torno dos projetos de vida. Ao reconhecer-se como uma pessoa transfeminina e musicista, evidencia também como questões de identidade, pertencimento e reconhecimento atravessam

sua trajetória formativa, tensionando os modos tradicionais de pensar a formação e a docência.

Na época de seus 18 anos, prestes a prestar o vestibular, relatou não saber ao certo qual carreira seguir. Somado às incertezas próprias desse momento da vida, sentiu-se desafiada pelo pai, que afirmava que ela não conseguiria ingressar e concluir uma graduação. Mobilizada por esse contexto, preparou-se para o vestibular e, em 2014, ingressou no curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Campinas. É importante destacar que este não era seu projeto inicial, uma vez que seu interesse primeiro estava voltado à área da Música, campo no qual já atuava desde os quinze anos de idade.

O ingresso na Pedagogia, inicialmente não planejado, foi acompanhado por um sentimento de deslocamento, especialmente no início do curso. Contudo, ao longo da formação, a professora passou a se reconhecer nas discussões e nos estudos desenvolvidos, especialmente nas áreas de Sociologia, Filosofia e Psicologia da Educação, o que contribuiu para sua permanência e engajamento no curso. Experiências como essa evidenciam que os percursos formativos não se dão de forma linear ou plenamente autônoma, pois são atravessados por emoções, condições materiais e culturais que tangenciam escolhas.

Com a conclusão do curso e em busca de estabilidade financeira, a professora prestou concurso público na cidade de Valinhos em 2024, sendo aprovada e ingressando, em março de 2025, na mesma escola em que atua a primeira autora deste artigo. É nesse contexto que se desenvolve a experiência narrada, marcada pelos desafios do início da carreira docente e pelas condições concretas de inserção profissional na escola pública.

Diante desse cenário, o estudo é direcionado pela seguinte questão: como a experiência do primeiro ano de docência se manifesta e se articula com as concepções de indução docente e com as fragilidades da formação inicial no contexto brasileiro? Ao refletir sobre essa experiência, busca-se também evidenciar como professoras iniciantes constroem modos de agir, resistir e produzir sentidos para sua permanência na escola, afirmando, em suas práticas, o direito à educação em sua dimensão ampla e socialmente constituída.

Na tentativa de dialogar com essa questão, o artigo está estruturado em três seções. Na primeira, a entrevista narrativa é apresentada como dispositivo metodológico para a construção das informações (Szumanski, 2011; Bauer, 2002; Bolívar et al., 2001; Connelly e Clandinin, 1995), bem como o percurso metodológico é detalhado, aproximando o leitor dos caminhos trilhados na construção deste estudo.

Na seção seguinte, desenvolve-se a reflexão sobre a narrativa da professora em diálogo com referenciais teóricos que abordam a inserção profissional docente, seus conceitos e limites (Cruz et al., 2022; Cruz, Farias e Hobold, 2025), bem como a qualidade da formação para a docência e suas relações com as políticas públicas educacionais (Gatti, 2014), constituindo o foco central do trabalho. Por fim, são apresentadas considerações que buscam contribuir para o debate sobre a formação de professores, especialmente no que se refere à inserção profissional, às condições de trabalho e às possibilidades de construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e com a defesa da escola pública.

A conversa é um começo: escuta e diálogo na entrevista narrativa

As informações que sustentam este estudo foram construídas por meio de uma entrevista narrativa, compreendida aqui não apenas como um instrumento, mas como um modo de produzir sentidos sobre a experiência vivida. Inserida no campo da pesquisa (auto)biográfica, essa perspectiva reconhece que os sujeitos compreendem e significam suas trajetórias por meio das histórias que narram, sendo a narrativa, simultaneamente, fenômeno e possibilidade de investigação (Connelly; Clandinin, 1995).

A opção metodológica se ancora na ideia de que as experiências docentes, especialmente no início da carreira, não podem ser apreendidas por meio de abordagens que fragmentam ou reduzem a complexidade do vivido. Ao contrário, requerem escuta atenta e abertura ao modo como as próprias professoras organizam, revisitam e atribuem sentidos às suas trajetórias, em diálogo com os contextos históricos, sociais e institucionais em que se inserem.

Cruz, Paiva e Lontra (2021), em uma pesquisa-formação, destacam o uso da narrativa (auto)biográfica como dispositivo formativo no período inicial da carreira docente. Ressaltam que o ato de narrar as próprias experiências, pedagógicas e de vida, articuladas às teorias estudadas, possibilita aos docentes iniciantes, uma maior compreensão de si, contribuindo para o a construção de sua identidade profissional.

Nessa direção, a entrevista narrativa foi assumida como uma possibilidade de encontro e de produção compartilhada, no qual a participante foi convidada a rememorar e refletir sobre aspectos de sua trajetória formativa e profissional, com ênfase em sua inserção na docência. Como destaca Szumanski (2022), o movimento narrativo mobiliza um exercício reflexivo que frequentemente possibilita à própria pessoa narradora reorganizar e

compreender sua experiência de forma inédita, produzindo sentidos que não estavam previamente dados.

Diferentemente de abordagens estruturadas por protocolos previamente definidos, sobre os quais se imagina ter suposto controle e neutralidade, a entrevista narrativa se constitui como um diálogo aberto, orientado por uma questão desencadeadora ampla e por uma escuta implicada, que busca acompanhar o fluxo da narrativa, favorecendo a emergência de elementos considerados significativos pela própria participante.

Não ser delineada por um protocolo, por sua vez, não significa que não deva ser planejada. Bolívar (2001) registra que:

Uma entrevista de história de vida é semelhante (informal e aberta) a uma conversa, mas não é uma conversa. A outra pessoa fala, enquanto a voz do pesquisador deve permanecer em segundo plano, ouvindo, oferecendo apoio e encorajamento. Ela tem seu próprio ritual, no momento específico a ela dedicado; a conversa informal ocorre antes ou depois. Embora existam maneiras "aceitas" de conduzi-la, também é uma arte que depende do entrevistador. No entanto, o objetivo é sempre reconstruir a própria vida como um todo (ou partes dela), expressando como o entrevistado se vê em sua relação com os outros e o mundo. (Bolívar et al., 2001, p.160. Tradução nossa).

Por isso, importa não apenas o conteúdo narrado, mas também as circunstâncias: narrar exige interlocução, uma escuta certa e o entendimento de um diálogo com outra pessoa que também vivencia, partilha e entende o que é vivenciado no cotidiano. Não como se vivessem as mesmas experiências, mas como sendo certo que há amorosidade e curiosidade epistemológica da parte de quem se propõe a dialogar, por meio da narrativa que se produz no decorrer da entrevista. Isso implica uma rigorosidade coerente com as bases epistemológicas narrativas, um cuidado ético e metodológico que se expressa na escolha das palavras, na atitude da pesquisadora e na atenção às formas de intervenção ao longo do encontro.

Nesse estudo, a entrevista foi realizada em formato remoto, com duração aproximada de quarenta minutos, por meio digital, possibilitando a gravação de áudio, e posterior transcrição do registro do encontro. A participante é uma professora ingressante na rede pública municipal, que iniciou sua atuação docente no ano de 2025 na mesma escola em que atua a primeira autora deste artigo, o que possibilitou uma aproximação inicial e a construção de um vínculo que sustentasse o diálogo narrativo.

A escolha por acompanhar a experiência de uma única professora não se orienta por uma lógica de generalização, nem tampouco de subjetivismo, mas pela compreensão de que cada trajetória carrega, em sua singularidade, marcas de processos sociais mais amplos. Ao narrar sua experiência, a participante mobiliza elementos que dizem respeito não apenas à sua

história individual, mas também às condições concretas de inserção na docência, às fragilidades dos processos formativos e às formas de permanência que se produzem no cotidiano escolar.

Assim, a narrativa construída permite refletir sobre a docência em seu entrelaçamento com as experiências juvenis, considerando que o ingresso na profissão ocorre, muitas vezes, em um momento ainda marcado pelas incertezas, disputas e afirmações próprias da juventude. Ao trazer à tona questões relacionadas à identidade, pertencimento e reconhecimento, a narrativa evidencia como as professoras iniciantes se constituem como sujeitos que, ao mesmo tempo em que são atravessados por políticas e estruturas, também produzem movimentos de reinvenção da escola e de afirmação do direito à educação em sua dimensão mais ampla.

A textualização da narrativa foi realizada a partir da transcrição do encontro, seguida de um processo de organização, revisão e interpretação desenvolvido conjuntamente pelas autoras. O movimento evidencia uma escrita polifônica, à medida em que as vozes da participante e das outras pesquisadoras se entrelaçam, sem que se perca a autoria da experiência narrada. Como destacam Connelly e Clandinin (1995), a investigação narrativa implica reconhecer que quem pesquisa também está implicado no processo, sendo tomado pelas experiências narradas. Assim, as reflexões aqui apresentadas resultam dos encontros entre a narrativa da participante, o percurso formativo das pesquisadoras e os referenciais teóricos que sustentam o estudo.

A partir desse entendimento, o trabalho com a narrativa se orienta pela construção de compreensões que emergem do diálogo entre a experiência narrada e os estudos sobre inserção profissional docente, formação inicial e políticas educacionais (Cruz et al., 2022; Cruz, Farias e Hobold, 2025; Gatti, 2014). Trata-se, portanto, de um movimento de reflexão que busca evidenciar tensões, desafios e possibilidades presentes no início da carreira docente, sem pretensão de esgotamento ou generalização. Ainda que se trate de uma única narrativa, consideramos que sua potência reside justamente na possibilidade de produzir reconhecimento e identificação. Ao acessar a experiência de outra professora em condição semelhante, outras docentes iniciantes podem se perceber, refletir sobre suas próprias trajetórias e pensar seus processos de permanência na profissão. Por isso, a narrativa também se constitui como prática formativa, ao possibilitar a ampliação de consciência sobre os modos de ser e estar na docência.

Destacamos, ainda, que a escolha metodológica se sustenta no princípio de que as experiências docentes são inseparáveis das condições sociais, históricas e políticas que as constituem. Ao dar visibilidade ao que se vive, buscamos contribuir para o debate sobre a formação de professores e para a construção de políticas que tomem as professoras iniciantes como sujeitos de saber, capazes de produzir conhecimento e de afirmar o direito à educação.

Começar a docência, partilhar as vivências: a narrativa de Maru

Não tem como se preparar para as coisas que irão acontecer sem saber nada do que está acontecendo... Cheguei na escola no meu primeiro dia, já me levaram para a minha sala e disseram 'Oi, tudo bem? Você vai ficar com a turma do terceiro ano'. Nesse momento eu descobri que iria ficar com o 3º ano A. Então chegou a professora, que até então conduzia a turma, me entregou um plano de aula e disse 'Se precisar estarei aqui'. E se sentou no fundo da sala. Então eu pensei: eu não sei quem são essas crianças, não sei nada de ninguém, não sei nada dessa escola, não sei onde ficam as coisas... Ai meu Deus! (professora Maru).

No depoimento que inaugura esta seção, a professora Maru retrata como ela, assim como tantas outras professoras, vivencia a entrada abrupta na docência, marcada pela ausência de mediações institucionais que possibilitem uma inserção mais cuidadosa e formativa. Ao narrar o primeiro dia de trabalho, a professora explicita desconhecer o espaço, as crianças, as dinâmicas escolares, e, sobretudo, o fato de ser lançada à responsabilidade docente sem oportunidade de se situar naquele contexto.

É certo que a ausência de políticas públicas, que tenham por objetivo zelar pelo período de indução na profissão docente, fragilizam a permanência dessa professora, como destacado por Darling-Hammond (2003). Guesser e Hobold (2025) corroboram nessa perspectiva, enfatizando que acompanhamento sistemático e políticas públicas de apoio são fundamentais para o desenvolvimento da identidade profissional, oferecendo condições objetivas para a permanência na carreira. Em texto publicado, as autoras enumeram as estratégias de sobrevivência e resiliência desenvolvidas pelos docentes para garantir a continuidade em sala de aula. É alarmante a constatação das autoras de como a falta de acolhimento institucional e a solidão profissional constituem-se fatores que podem levar ao abandono da profissão.

Essa experiência, frequentemente nomeada na literatura como “choque de realidade”, não se reduz a um impacto individual ou emocional, pois revela fragilidades estruturais nos processos de indução à docência. Como apontam estudos sobre inserção profissional, o início da carreira tende a ser marcado por tensões entre aquilo que foi vivido na formação inicial e

as exigências concretas do cotidiano escolar, muitas vezes marcadas por condições precárias e pela ausência de políticas institucionais de acolhimento e acompanhamento (Cruz et al., 2022).

De acordo com Cruz et al. (2020), o professor ingressante é aquele que assume um novo posto de trabalho, já possuindo certa experiência docente prévia. Partindo desta definição, para um professor ingressante, talvez, um primeiro dia de trabalho sendo levado diretamente para uma turma da qual nada conheça não seja tão traumático assim. O termo “talvez” é aqui empregado pois a primeira vez em um emprego novo, por mais experiência que se tenha, costuma ser fonte de ansiedade. De maneira geral os seres humanos têm sensibilidades ao lidar com o novo.

No caso da professora Maru, além de ingressante, a qualidade de iniciante também lhe é atribuída (Cruz et al., 2020). O professor iniciante, para as referidas autoras, além de atuar pela primeira vez em determinada instituição de ensino, encontra-se desprovido de experiência prática. Se o fato de ingressar em um novo trabalho já seria fonte suficiente de sentimentos que podem gerar insegurança, isso se agrava quando na condição de iniciante.

No caso narrado, chama atenção o modo como a professora é posicionada na escola: não como alguém em processo de inserção, ingressante e iniciante, mas como alguém que já deve responder plenamente às demandas da função. A entrega de um plano de aula e a presença silenciosa da professora que anteriormente conduzia a turma não se traduzem, necessariamente, em um processo de acompanhamento formativo, ao contrário, tende a se configurar como uma maior pressão e necessidade de aprovação para sua “estreia”.

Os estudos sobre indução profissional docente apontam em outra direção. Conforme discutem Cruz et al. (2020), a indução envolve um investimento intencional e sistemático na formação de professores iniciantes, considerando esse momento como parte constitutiva do processo formativo. Trata-se de compreender que o início da docência não é um ponto de chegada, mas um tempo de aprendizagem da profissão, que requer acompanhamento, escuta, partilha de experiências e construção coletiva de saberes.

Nessa perspectiva, como indicam também as contribuições de Wong (2004), a indução não se reduz a ações pontuais ou a uma presença ocasional de outro professor, mas implica uma rede de apoio que envolve diferentes sujeitos e instâncias da escola e do sistema de ensino. A ausência de políticas públicas estruturadas que sustentem esse processo faz com que situações como a vivida por Maru se tornem recorrentes, evidenciando uma lacuna entre

aquilo que se reconhece como necessário para a formação docente e as condições concretas oferecidas às professoras em início de carreira.

Ao dizer “eu não sei nada”, a professora não enuncia apenas uma falta de informação, mas expressa uma condição de desamparo que atravessa muitos inícios de carreira. Tal condição tensiona a ideia de que a formação inicial, por si só, seria suficiente para preparar o ingresso na profissão, desconsiderando que o tornar-se professora é um processo que se constitui na relação com o outro, com a escola e com as situações concretas do trabalho docente.

É importante considerar, ainda, que esse início se dá por vezes, como foi o caso de Maru, em um momento da vida marcado pelas experiências juvenis, em que escolhas profissionais, afirmações identitárias e inserção no mundo do trabalho se entrelaçam. Nesse sentido, a narrativa permite compreender a professora não apenas como profissional em formação, mas como sujeito que, ao adentrar a escola, também vivencia processos de construção de si, atravessados por expectativas, inseguranças e disputas por reconhecimento.

No contexto da escola pública de Educação Básica, observa-se que as ações voltadas ao acompanhamento de professores ingressantes tendem a ocorrer de forma pontual, quando ocorrem, não se configurando como processos sistemáticos de indução à docência. Em grande parte das situações, a inserção profissional se dá sem a existência de dispositivos institucionais estruturados que sustentem esse momento formativo, o que leva muitos professores iniciantes a mobilizarem estratégias individuais para lidar com as demandas do cotidiano escolar.

Nesses contextos, o apoio recebido costuma depender de iniciativas localizadas, frequentemente baseadas na disponibilidade e na sensibilidade de professoras mais experientes, que, de maneira não formalizada, se colocam como interlocutoras no processo de inserção profissional. Ainda que tais movimentos sejam relevantes, sua natureza episódica e não sistemática evidencia a ausência de políticas e práticas institucionais mais amplas voltadas ao acompanhamento de docentes em início de carreira.

Há, contudo, situações em que equipes gestoras, especialmente a coordenação pedagógica, mobilizam esforços no sentido de acolher e acompanhar professores ingressantes, contribuindo para a construção de sua identidade docente. Foi nesse contexto, em outra escola e outro início possível, que se deu a experiência narrada pela professora participante deste

estudo, marcada por iniciativas de apoio que, embora não estruturadas como uma política de indução, tensionam e ampliam as possibilidades de inserção na docência.

Um começo possível

Maru relatou sentir-se preparada para o início de sua carreira docente quando concluiu o curso de Pedagogia. *“Me senti no topo do mundo, capaz de realizar qualquer coisa”*, disse a professora. No entanto, o primeiro desafio com a profissão surgiu quando, ao entregar currículo a diversas escolas privadas de educação infantil, não recebeu retorno. Ao refletir sobre a ausência de interesse por parte das escolas em contratá-la, Maru atribui esse fato, entre outros aspectos, à condição de ser um homem (à época, ainda não havia realizado a transição), candidatando-se a um cargo voltado ao trabalho com crianças pequenas. É reconhecida a prevalência do gênero feminino na profissão docente, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais da Educação Básica. Diversos fatores históricos e culturais contribuem para essa configuração, embora não sejam objeto de aprofundamento neste trabalho.

O segundo grande desafio se apresentou ao assumir, de fato, a regência de uma turma. Maru relata que o sentimento experimentado ao concluir a graduação, de estar plenamente preparada para a atuação em sala de aula, mostrou-se distante da realidade: *“vendo como as coisas funcionam depois de realmente começar é que me dei conta. Achei que eu soubesse alguma coisa. Não sabia de nada não”*.

A professora atribui essa sensação de segurança ao fato de considerar a conclusão do curso como uma conquista significativa, marcada pela superação de condições anteriores, inclusive familiares, que não apontavam para a possibilidade de ingresso no ensino superior. *“Ter o diploma de uma faculdade na mão dá um orgulho enorme!”*, afirma. A valorização do diploma universitário evidencia como os significados atribuídos à formação superior são historicamente produzidos. No contexto brasileiro, em que o acesso à universidade ainda não se configura como uma realidade para grande parte da população, a conclusão de um curso superior tende a ser compreendida como um marco de ascensão social.

Ao relatar seus primeiros dias como professora regente, Maru acrescenta: *“Foi um processo difícil, bom e confuso. Me senti muito amparada pelo coordenador pedagógico, que me oferecia material para leitura e fazia reuniões semanais nos primeiros meses”*. Na entrevista, detalha esse acompanhamento, destacando que o coordenador frequentemente perguntava se estava tudo bem e se havia necessidade de algum apoio.

Observa-se que o coordenador demonstrava atenção não apenas à atuação profissional, mas também à professora em sua dimensão pessoal. Maru destaca que as conversas extrapolavam aspectos estritamente pedagógicos, contribuindo também para lidar com questões pessoais relevantes nesse momento de inserção na carreira. Tal movimento evidencia a impossibilidade de dissociar as dimensões pessoal e profissional no início da docência. Como aponta Nóvoa (1992), “o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor”. A prática docente é atravessada pela história de vida, valores e experiências individuais. Reforçando tal ideia, Pimenta (2012) sinaliza que a identidade docente se constrói a partir da vida, valores, saberes e experiências do professor. Isso indica que o docente em processo de inserção se mobiliza por inteiro, lidando com insegurança e conflitos identitários nesse percurso.

Igualmente relevante, é a existência de espaços de escuta e acolhimento. Nas reuniões semanais, Maru e o coordenador pedagógico dialogavam sobre os estudantes, suas formas de participação, os diferentes comportamentos e os processos de aprendizagem, bem como sobre estratégias para favorecer seu desenvolvimento. Também eram abordados temas próprios do trabalho docente, como planejamento, avaliação e possibilidades de aprofundamento formativo.

Maru avalia a atuação do coordenador pedagógico como central para sua inserção na carreira, destacando o apoio recebido. Chama atenção o fato de a professora questionar se estaria dentro de suas atribuições, como coordenador, a acolhida e apoio a uma professora iniciante, diante a tantas urgências e demandas que emergem do cotidiano da escola.

Tal percepção permite refletir sobre as expectativas de professoras iniciantes em relação às equipes escolares. Ao que indica na narrativa, o apoio sistemático e a orientação no início da carreira nem sempre são compreendidos como parte constitutiva do trabalho institucional, o que contribui para que experiências de acompanhamento mais próximas e contínuas sejam percebidas como exceção.

Uma possível acolhida

Maru relatou ter se sentido muito bem acolhida pela escola como um todo (professoras, equipe administrativa e gestão). Confessa que tinha receio em relação à forma como seria recebida, especialmente no que diz respeito à sua transição de gênero, o que, segundo sua narrativa, não se confirmou, uma vez que não identificou situações negativas

relacionadas a esse aspecto. No que se refere à sua inserção como professora iniciante, Maru também destaca ter se sentido amparada. “*Não poderia ter sido melhor*”, afirma. Dentro das possibilidades do cotidiano de trabalho, algumas professoras buscaram se manter próximas, perguntando se havia necessidade de apoio, inclusive fora do horário escolar.

Maru destaca a presença de duas professoras que estiveram bem próximas em suas primeiras aulas, oferecendo suporte. Sabemos que experiências como essa não são recorrentes no contexto das escolas públicas, o que reforça a necessidade de se pensar em políticas e ações institucionais que considerem o período de inserção na docência como parte constitutiva da formação profissional. A narrativa de Maru evidencia a relevância desse acompanhamento, tanto para a organização do trabalho pedagógico quanto para a construção de segurança e pertencimento na escola.

Importa destacar que o apoio ofertado ocorreu de forma localizada, dependente das condições concretas da instituição e do envolvimento da equipe gestora, que demonstrou atenção tanto aos estudantes quanto à professora em início de carreira. Trata-se, portanto, de uma experiência que, embora significativa, não se configura como prática sistematizada.

Logo, não se trata de romantizar a situação analisada, desconsiderando os tensionamentos presentes no contexto. A investigação das dificuldades enfrentadas pelas professoras em processo de indução configura-se como um campo de estudo necessário e rigoroso, distante de qualquer perspectiva de romantização da docência. Conforme aponta Amorim (2017), analisar tais desafios — como a gestão da sala de aula, o domínio de conteúdos e as relações no ambiente escolar — permite compreender as condições concretas de inserção profissional e suas relações com a formação docente e o contexto de trabalho. Nesse sentido, estudar essas dificuldades implica reconhecer a complexidade do início da carreira e contribui para a construção de alternativas formativas e institucionais que favoreçam a inserção do professor, amenizando os obstáculos e qualificando o exercício da docência.

No caso observado para este texto, a presença de uma professora iniciante em uma turma em processo de consolidação da alfabetização coloca em evidência desafios importantes, uma vez que dificuldades nesse percurso podem repercutir ao longo da escolarização. Soma-se a isso o fato de que as escolas, especialmente as públicas, estão submetidas a constantes pressões por resultados. Ainda assim, iniciativas de acolhimento e acompanhamento, como a narrada por Maru, sinalizam possibilidades de práticas mais

coletivas e formativas no interior da escola. Tornar visíveis experiências como essa contribui para ampliar o debate sobre as condições de inserção na docência e para tensionar a ausência de políticas que sustentem esse processo.

A experiência narrada por Maru, de movimento de acolhimento em seu início de carreira, permite tensionar os modos pelos quais a escola se organiza frente à chegada de novas professoras. Mais do que revelar lacunas já conhecidas nos processos de inserção profissional, a narrativa desloca o olhar para as formas concretas pelas quais o cotidiano escolar pode, mesmo em condições adversas, produzir respostas que sustentem a permanência docente.

Nesse sentido, o que observamos não é apenas a ausência de políticas estruturadas, mas a coexistência de práticas que oscilam entre a responsabilização individual e a construção de apoios coletivos. A presença de iniciativas de acompanhamento, ainda que não sistematizadas, indica que há, no interior da escola, possibilidades de construção de práticas formativas que reconhecem a docência como um processo coletivo e em desenvolvimento. Tais movimentos, ainda que localizados, apontam para formas de organização do trabalho pedagógico que se aproximam de uma perspectiva mais colaborativa e menos isolada da atuação docente.

Ao mesmo tempo, a narrativa explicita que o início da carreira docente se inscreve em um campo de disputas mais amplo, no qual estão em jogo não apenas condições de trabalho, mas também modos de compreender quem são os sujeitos que habitam a escola e quais experiências são legitimadas nesse espaço. A trajetória de Maru, atravessada por questões de identidade e pertencimento, evidencia que a inserção na docência não se dá de maneira homogênea, sendo marcada por diferentes formas de reconhecimento e de negociação de lugar.

Dessa forma, pensar a inserção de professoras iniciantes implica também considerar a escola como espaço de produção de sentidos, no qual se entrelaçam processos formativos, relações de poder e possibilidades de reinvenção. As experiências narradas indicam que, mesmo em contextos marcados por limitações estruturais, há movimentos que afirmam a docência como prática comprometida com a construção de vínculos, com a aprendizagem dos estudantes e com a sustentação de uma escola que reconheça seus sujeitos em sua pluralidade.

Acolhimento em sala de aula

A sala de aula é um ambiente singular e saber lidar com esse espaço não é tarefa simples. Maru expõe a complexidade desse espaço de forma bastante expressiva:

Precisei também de apoio emocional. Estou aprendendo a lidar com o barulho de gente falando, que é muito diferente de música tocando (referindo-se à sua experiência como musicista desde os quinze anos de idade); lidar com três ou quatro demandas ao mesmo tempo: uma criança fala uma coisa aqui, outra me chama do outro lado, duas crianças começam a brigar e precisam da minha intervenção, outra precisa da minha ajuda para apontar o lápis, e eu só queria falar com todos ao mesmo tempo... Conversando aqui e ali, os colegas me aconselhavam: “Respira! Calma! Está tudo bem! Procure lidar com uma coisa de cada vez” (professora Maru).

Alguém que nunca tenha vivenciado o cotidiano de uma escola poderia elaborar uma imagem mental um tanto caótica a partir da descrição feita por Maru. As salas de aula podem ser compreendidas como ecossistemas complexos, constituídos por múltiplos elementos, dentre os quais sujeitos em processo de formação. Como tal, configuram-se em ambientes dinâmicos e interativos, permeados por conflitos e desafios. Essa característica exige da professora conhecimentos teóricos robustos, mas também práticos: conhecimentos que se constituem no cotidiano do trabalho pedagógico e que nem sempre são abordados na formação inicial.

Esse suposto “caos” experienciado por Maru em sua inserção na docência pode se constituir como uma experiência desestabilizadora para a professora iniciante, sendo objeto de estudo de pesquisadores como Veenman, que denomina esse enfrentamento como “choque de realidade” (Veenman, 1984). Ao se deparar com a realidade escolar, a professora iniciante, mobilizada por ideias e discussões construídas na formação inicial, muitas vezes “se sentindo no topo do mundo”, como disse a participante, pode se ver surpreendida pelas exigências concretas do cotidiano. Nesse movimento, não é incomum que se sinta desorientada, o que pode afetar sua relação com a profissão.

Os primeiros anos de exercício docente deixam marcas nos modos de exercer a profissão, de modo que experiências negativas nesse período podem levar ao abandono ou à desvalorização pessoal. Segundo Veenman (1984), é também nesse momento que professores passam a questionar o viés missionário da docência, frequentemente construído durante a formação inicial (Veenman, 1984). Diante do impacto vivenciado por professoras em início de carreira, evidencia-se a relevância de processos de indução profissional docente, conforme defendido por Cruz et al. (2020; 2022).

Ao ser convidada a refletir sobre como foi aprendendo a lidar com a dinâmica da sala de aula, Maru relata que, além das conversas periódicas com o coordenador pedagógico, a

observação das práticas de outras professoras contribuiu significativamente para esse processo.

Observando as aulas de outras professoras, fui percebendo como esse movimento da pessoa que está conduzindo o trabalho (referindo-se à professora regente da turma), ao manter calma e tranquilidade, acaba por transmitir esse comportamento para as crianças... (professora Maru).

Longe de se constituir como um processo de indução, tal como discutido teoricamente, ou mesmo como um programa de mentoria, a observação da prática de outras professoras, mencionada por Maru, se deu por iniciativa da gestão da escola. Sobre ter tido acesso à prática pedagógica de outras professoras, podendo observar suas aulas, Maru reflete que:

Ver estilos completamente diferentes, mas que resultam em aprendizagem efetiva foi muito importante para que eu entendesse que não há um jeito certo e único. Lógico que há modos que funcionam mais e outros que funcionam menos, mas pude ver que há diferentes maneiras de desenvolver o trabalho pedagógico. Eu não tinha muita noção disso (professora Maru).

Estudos como o de Souza e Reali (2020) demonstram como o trabalho de mentoria, com o intuito de mitigar as dificuldades do período de indução docente, podem ser propostas eficazes, suavizando as tensões dessa fase inicial da profissão. A observação da prática docente é, ou deveria ser, um objetivo central dos programas de estágio nos cursos de Licenciaturas, o que, em grande medida, ocorre. Emerge, então, a seguinte questão: se o estágio foi realizado, com orientação e supervisão voltados à reflexão sobre a prática, por que a descoberta relatada ao observar aulas de professoras mais experientes?

Há a possibilidade de que o estágio não tenha sido plenamente desenvolvido ou acompanhado. No entanto, esse não foi o caso de Maru. Embora a orientação do estágio tenha sido parcialmente prejudicada em decorrência de greves na universidade, aspecto que será detalhado na próxima seção, a professora relatou com entusiasmo sua experiência nesse período, ainda que tenha indicado a necessidade de maior aprofundamento.

Esse “mais”, mencionado pela professora, pode apontar para elementos que extrapolam a experiência de estágio e que poderiam ser contemplados em processos de indução profissional docente. Observar a atuação de uma professora na condição de estudante é distinto de fazê-lo já como responsável por uma turma. Trata-se de uma hipótese que demanda aprofundamento em outros estudos. De todo modo, Maru, já responsável por sua turma, considerou muito significativa a oportunidade de observar a prática de diferentes professoras.

De uma sala de aula à outra

Ao ser questionada sobre como a graduação contribuiu para sua atuação docente, Maru confere ênfase também às relações pessoais e às experiências proporcionadas ao longo do curso, bem como às disciplinas ou estudos teóricos de forma isolada. Ela rememora que estar como estudante, na sala de aula, a faz agora uma professora atenta, em outra posição e em outras salas de aula.

Muitas colegas faziam estágio desde o primeiro ano e nós trocávamos muitas ideias e conversávamos sobre as experiências delas. Essas trocas foram o que mais me ajudaram a entender a importância do que estávamos fazendo (professora Maru).

A ênfase atribuída por Maru às trocas com colegas que já participavam do cotidiano escolar evidencia a necessidade de que os currículos de Licenciaturas contemplem espaços que possibilitem tais discussões de forma sistematizada. Sabe-se que o estágio, previsto no currículo, está diretamente relacionado a essa dimensão. Entretanto, na perspectiva da professora iniciante, a participação em espaços de diálogo e partilha poderia ser ainda ampliada.

Sobre sua experiência com o estágio, Maru relata que foi realizada em períodos *“confusos, caracterizados por greves e interrupções das atividades na universidade”*, situação que impactou as possibilidades de acompanhamento e reflexão dentro do espaço institucional sobre as observações realizadas, que estavam previstas na proposta formativa do curso.

Em consonância com a ideia da professora sobre a função do estágio, Gatti destaca que:

Os estágios curriculares, que seriam espaços onde teorias e práticas em interconexão com os contextos de escolas propiciariam a construção de aprendizagens sobre a educação escolar e a docência, com a contribuição da experiência de docentes das IES (2014, p. 40).

Contudo, pesquisas de estado da arte apresentadas por Gatti (2014) apontam para um cenário distinto, no qual, em muitos casos, há fragilidades na aprendizagem sobre o “que é” ensinar e “como” ensinar durante o estágio. Embora existam experiências em que as instituições de ensino superior desenvolvem propostas mais estruturadas, de modo geral, os estudos da autora indicam a necessidade de repensar as condições e formas de organização dessa dimensão da formação inicial docente.

Apesar das interferências decorrentes do período de greve, a proposta de estágio vivenciada por Maru apresentou elementos consistentes nos momentos em que foi

efetivamente orientada, incluindo momentos de reflexão e discussão sobre as situações observadas.

A professora reforça que o período de estágio na Educação Infantil foi particularmente significativo. Ao se deparar com uma situação recorrente em escolas públicas, da falta de professores, Maru sentiu-se mobilizada a contribuir com a docente que acompanhava. Observa-se que essa iniciativa não decorreu de uma solicitação institucional, mas de um movimento próprio, revelando uma implicação com o trabalho pedagógico e com as condições vividas pela professora.

Eu estava vendo aquela professora ficando maluca. Até mudei o eixo do meu trabalho para falar da saúde mental docente, não conseguia não falar sobre aquilo que eu assistia. Eu vi aquela professora definhando nos seis meses em que a acompanhei (professora Maru).

Na entrevista, evidencia-se uma postura de forte implicação diante da situação observada, sem retraimento frente aos desafios, indicando disposição para enfrentá-los. Tal característica, nem sempre destacada nos estudos sobre o início da carreira docente, pode abrir possibilidades para investigações futuras. Ao refletir sobre a graduação, Maru destaca a importância do estágio articulado a momentos coletivos de reflexão com supervisores, favorecendo o diálogo entre as experiências vividas e os estudos teóricos nas áreas de filosofia, sociologia e psicologia da educação.

Não acho que tenha pouco. Na universidade fazemos algumas centenas de horas de estágio. É uma quantidade significativa, mas eu acho que quanto mais, melhor. A graduação não é um curso técnico, mas um movimento permanente de ir e vir entre a prática e os estudos teóricos (professora Maru).

A narrativa de Maru permite compreender a formação inicial não como um conjunto fechado de conteúdos, mas como um processo constituído nas relações, nas experiências e nos movimentos de aproximação com o cotidiano escolar. Ao evidenciar a centralidade das trocas entre pares, das vivências de estágio e das situações concretas observadas, a experiência relatada tensiona a ideia de que a preparação para a docência não se esgota na dimensão teórica. Ao mesmo tempo, indica a necessidade de fortalecer propostas formativas que articulem, de modo mais contínuo e intencional, prática e reflexão, possibilitando que futuros professores se aproximem das complexidades do trabalho docente ainda no percurso formativo.

Outras compreensões

É evidente, na fala da professora, sua compreensão sobre como o fazer docente se constitui a partir da articulação entre teoria e prática, em um movimento reflexivo e dialógico, como destacado por Paulo Freire (1996). Tal elaboração não é frequentemente observada entre professoras iniciantes. Em sua análise e reflexão, o fato apresentar essa compreensão de forma consistente pode estar relacionado à formação inicial a que teve acesso na graduação.

A reflexão da Maru reforça que a formação docente demanda a superação da dicotomia entre teoria e prática, compreendendo-as como dimensões indissociáveis do processo de ensinar. Conforme evidenciam Boff e Bahia (2021), a fragmentação formativa e a frágil articulação entre universidade e escola dificultam essa integração, especialmente no início da carreira. Nesse sentido, não há prática sem fundamentação teórica, assim como não há teoria que se sustente sem a experiência concreta, o que reforça a necessidade de uma formação que articule e promova a reflexão entre ambos. Contudo, Gatti (2014) adverte que a maioria das instituições responsáveis pelos cursos de Pedagogia e licenciaturas não tem oferecido a mesma consistência formativa:

De modo geral, observa-se nas ementas dos currículos das licenciaturas, em seu conjunto, que os fundamentos da educação e as questões das redes educacionais são tratados com superficialidade excessiva, passando ao largo da possibilidade de oferecer uma formação mais sólida. Há um grande descompasso entre os projetos pedagógicos desses cursos e a estrutura curricular realmente oferecida. Nestas, constata-se claramente a ausência de integração formativa na direção de um perfil profissional de professor para atuar na educação básica (Gatti, 2014, p. 39).

De acordo com a autora, estruturas curriculares fragmentadas, aliadas à redução da carga horária dedicada aos processos formativos, tanto teóricos quanto práticos, mostram-se insuficientes para que o futuro professor possa planejar, desenvolver, avaliar e orientar atividades pedagógicas que atendam, de forma adequada, aos processos de desenvolvimento dos estudantes nas diferentes etapas da educação básica. Ainda no que se refere às experiências formativas, Maru destaca a vivência em contexto não formal de educação, possibilitada numa disciplina:

No estágio de Educação Não Formal, frequentei a Biblioteca da comunidade Jongo Dito Ribeiro, na Fazenda Roseiras. O trabalho que fiz lá foi muito interessante para eu entender o que quer dizer ser educador e o que isso compreende para além de ser professor da sala de aula. Fui entendendo como a educação pode impactar a vida das pessoas (professora Maru).

A narrativa evidencia a relevância da formação inicial na medida em que possibilita experiências que ampliam a compreensão da docência para além do espaço da sala de aula,

contribuindo para a construção da identidade profissional. Nesse sentido, cursos com formação aligeirada, especialmente aqueles com grande parte da carga horária desenvolvida na modalidade on-line, tendem a oferecer menos oportunidades de vivências dessa natureza.

As discussões sobre a formação docente na modalidade a distância extrapolam os limites deste trabalho. No entanto, como aponta Gatti (2014), há preocupações recorrentes relacionadas a aspectos como a própria modalidade e suas tecnologias, os conteúdos curriculares, a flexibilização das cargas horárias e as formas de tutoria.

A menção a esse debate se justifica pela necessidade de evidenciar que formações fragilizadas – sejam presenciais ou a distância, podem intensificar as dificuldades enfrentadas por professoras iniciantes no início da carreira. Ao compartilhar as experiências vividas em seu primeiro ano de docência, Maru contribui para essa reflexão, mesmo tendo tido acesso a uma formação considerada consistente dentro do contexto brasileiro.

Reafirma-se, assim, que, por mais consistente que seja a formação inicial, ela não é suficiente para antecipar ou preparar plenamente o professor para o “choque de realidade” vivenciado no início da carreira (Cruz, 2020), como sintetizado na fala da própria participante: *“Nada te prepara para isso”*. Diante desse cenário, torna-se necessário pensar em políticas públicas que não apenas suavizem esse momento inicial, mas que possibilitem a continuidade e o aprofundamento da formação iniciada na graduação, especialmente nos primeiros anos de atuação docente. Nesse sentido, a indução profissional docente, conforme discutida por Cruz et al. (2020; 2022), apresenta-se como uma possibilidade relevante.

Considerações finais

A escolha pela pesquisa narrativa como caminho metodológico evidenciou sua potência para compreender a docência em sua dimensão vivida, permitindo acessar como processos mais amplos, relacionados às políticas educacionais, às condições de formação inicial e à ausência de programas estruturados de indução, se materializam no cotidiano de professoras em início de carreira. Ao trazer à tona a experiência singular de Maru, o estudo possibilitou tensionar questões que, embora atravessem trajetórias individuais, dizem respeito a um contexto mais amplo de inserção na docência.

Ainda que a formação inicial vivenciada pela professora apresente elementos de consistência, a narrativa evidencia que tal formação, por si só, não é suficiente para sustentar o enfrentamento das complexidades do cotidiano escolar. Tal constatação converge com os

estudos de Cruz et al. (2020; 2022), ao reafirmar a compreensão de que o início da carreira docente é marcado por um “choque de realidade” que não pode ser antecipado ou resolvido exclusivamente no âmbito da graduação. Nesse sentido, reforça-se a necessidade de políticas públicas que reconheçam a inserção profissional como etapa constitutiva da formação docente.

A análise desenvolvida ao longo do artigo também permite reafirmar que a formação de professores se constitui em um processo contínuo, que se dá na articulação entre experiências, relações e conhecimentos produzidos historicamente. Os primeiros anos de exercício profissional assumem, nesse percurso, um papel decisivo, na medida em que incidem diretamente sobre a construção de vínculos com a profissão, sobre as possibilidades de permanência na carreira e sobre os sentidos atribuídos ao trabalho docente.

Ao possibilitar o acesso à experiência narrada, o estudo evidencia a centralidade das relações no processo de constituição docente. As trocas com colegas, o acompanhamento – ainda que não sistematizado, e as experiências vividas no cotidiano escolar revelam que a docência se constrói em diálogo, em processos coletivos e em movimentos de partilha que extrapolam prescrições curriculares e modelos formativos previamente definidos. Tal compreensão reforça o valor das narrativas autobiográficas como dispositivos de pesquisa, na medida em que possibilitam apreender dimensões do humano que frequentemente escapam a abordagens de caráter mais generalizante.

Ao mesmo tempo, as reflexões aqui apresentadas anunciam a urgência de se pensar a formação docente em sua integralidade, articulando formação inicial, inserção profissional e desenvolvimento ao longo da carreira. A ausência de políticas estruturadas de indução profissional contribui para a manutenção de processos de marcados pela descontinuidade, pela responsabilização individual e pela fragilização das condições de trabalho, o que impacta não apenas os professores iniciantes, mas a própria qualidade da educação ofertada.

Nesse contexto, tornar visíveis experiências como a aqui narrada constitui também um gesto político, na medida em que tensiona modelos formativos pautados pela racionalidade tecnicista e pela crescente plataformização da educação. Ao evidenciar que a constituição docente se dá na relação com o outro, nas experiências compartilhadas e na produção coletiva de conhecimentos, reafirma-se o caráter profundamente humano da educação, bem como a necessidade de políticas e práticas que o sustentem.

Dessa forma, o estudo aponta para a importância de se reconhecer as professoras iniciantes não como sujeitos a serem ajustados a uma lógica previamente estabelecida, mas como protagonistas na produção de saberes e na reinvenção cotidiana da escola. É nesse movimento que se afirma a docência como prática comprometida com a formação humana e com a defesa do direito à educação em sua dimensão ampla e socialmente contextualizada.

Referências

- AMORIM, Mônica Maria T. A prática pedagógica do professor iniciante: um estudo das dificuldades enfrentadas no início da carreira. *Eventos Pedagógicos*, v.8, n.1, p.327-328, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.30681/rep.v8i1.9968> Acesso em 28 mar. 2026.
- BOFF, Daiane S.; BAHIA, Sabrine B. M. H. Profissão docente: formação inicial e a dicotomia teoria-prática. *Inter-Ação*, Goiânia, v.46, n.2, p.810-825, 2025. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/65148> Acesso em 28 mar. 2026.
- BOLÍVAR, Antônio; DOMINGO, Jesús; FERNANDEZ, Manuel. *La investigación Biográfico-narrativa em educación: Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla, 2001.
- CLANDININ, D. Jean.; CONNELLY, F. Michael. *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. IN Larrosa, Jorge et al. *Déjame que te cuente*. Ensaio sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995.
- CRUZ, Gisei B.; et al. *Indução docente em revisão: sentidos concorrentes e práticas prevaletentes*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 52, p. e09072, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9072> Acesso em 27 mar 2025.
- CRUZ, Giseli B.; FARIAS, Isabel M. S.; HOBOLD, Márcia S. *Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades*. Rev.Educ., v.14, n.1-15, p.e4149114, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/198271994149> Acesso em 27 mar 2025.
- CRUZ, Giseli B.; PAIVA, M.; LONTRA, Viviane. A narrativa (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa-formação na indução profissional docente. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, v.6, n.19, p.956-972, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/rbpab/article/view/12666>. Acesso em: 27 mar. 2026.
- DARLING-HAMMOND, Linda. Keeping good teachers: why it matters, what leaders can do? *Educational Leadership*, Alexandria, v. 60, n. 8, p. 6-13, maio 2003.
- GATTI, Bernardete A. *Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais*. Est. Aval. Educ., São Paulo, v.25, n.57, abr. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/ae255720142823> Acesso em 27 mar 2025.
- GUESSER, Silvia Z. P.; HOBOLD, Márcia S. Pesquisa-formação como prática de indução docente: desafios e estratégias no início de carreira. *Educação: Teoria e Prática*, v.35, n.69, p.e48, 2025. Disponível em: <http://doi.org/10.18675/1981-8106.v35.n.69.s18233> Acesso em: 28 mar. 2026.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. *Entrevista Narrativa*. In: MAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 2ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- NÓVOA, António. *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Rev. Fac. Educ.*, v.22, n.2, p.72-89, 1996.

SZYMANKI, Heloísa. ALMEIDA, Laurinda R. PRANDINI, Regina C. A. R. (orgs.) *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. v.4. Brasília: Liber livro, 2011.