ISSN: 2358-8829

# PALAVRAS QUE TECEM SABERES: A CARTA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Marta Maria Minervino dos Santos [1]
Janaíla dos Santos Silva [2]

## INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores não se resume à apropriação de conteúdos e de técnicas de ensino. Ela é um espaço tempo em que o licenciando começa a se reconhecer, ou a se estranhar, na profissão, elaborando expectativas, medos, memórias e projetos que vão configurando o modo como pretende ser professor. Nesse percurso, as dimensões afetiva e emocional não são acessórios: atravessam a escolha pela docência, a relação com colegas e formadores, o enfrentamento das dificuldades e a imagem que cada sujeito constrói do seu papel social.

O interesse pela identidade docente tem crescido nas pesquisas em educação, em especial nas que valorizam a voz dos próprios sujeitos em formação. A identidade docente para Pimenta (1999) se constitui como um processo dinâmico, construído a partir da significação social da profissão, da revisão de tradições e da ressignificação de práticas.

As pesquisas de natureza (auto)biográfica oferecem caminhos potentes para essa compreensão. Ao narrar sua trajetória, o sujeito toma consciência das experiências formadoras e atribui sentido ao que viveu (Josso, 2004). Entre os dispositivos narrativos, as cartas pedagógicas merecem destaque por sua marca dialógica e afetiva: escrever uma carta é assumir uma interlocução, o que favorece a expressão de sentimentos, dúvidas e projetos e torna visível a dimensão humana da docência. Em Freire (1993; 1996), o gênero epistolar aparece como forma de reflexão pedagógica comprometida com o diálogo, com a escuta e com a esperança.

Nesta pesquisa, as cartas pedagógicas foram tomadas como fonte e como dispositivo de formação. Dos relatos produzidos, foram selecionados trechos organizados em três eixos temáticos: (a) o perfil docente, que reúne concepções sobre o papel da professora na sociedade, a função social da escola e o compromisso ético; (b) a formação inicial, que trata

[1] Professora Doutora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – AL, marta.minervino@cedu.ufal.br;
[2] Professora Doutora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – AL, janaila.silva@arapiraca.ufal.br.

ISSN: 2358-8829

da trajetória acadêmica e dos desafios da graduação; e (c) a identidade docente, que aborda o autoconhecimento, a resiliência, o amadurecimento e a relação entre quem o sujeito é e quem se torna como professor. Esses eixos são analíticos e se atravessam, pois a esperança, a persistência e a resiliência aparecem, com intensidades diferentes, nos três.

A questão que orienta o estudo é: como as cartas pedagógicas revelam a construção do perfil e da identidade docente de licenciandos, considerando as dimensões afetiva e emocional e as expectativas sobre a profissão? O objetivo geral é analisar, em cartas pedagógicas e relatos autobiográficos, os modos como futuros professores percebem e constroem seu papel docente. Como objetivos específicos, busca-se: identificar concepções de docência e de função social do professor; compreender como a trajetória acadêmica, as relações interpessoais e as escolhas formativas (como a definição do tema do TCC) interferem na constituição da identidade; e discutir como a resiliência, a autocompaixão e a compreensão do aprender como processo compõem o "eu-professora".

A relevância do estudo está em reconhecer que a formação de professores se beneficia de espaços em que o licenciando possa narrar-se, refletir sobre si e elaborar emocionalmente o percurso. Ao dar visibilidade a essas vozes, a pesquisa contribui para pensar práticas formativas que considerem o sujeito inteiro, e não apenas o futuro executor de um currículo.

## METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A pesquisa tem abordagem qualitativa, pois se interessa pelos sentidos que os sujeitos atribuem às suas experiências e não pela mensuração de variáveis. Segundo Minayo (2012), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um nível da realidade que não pode ser reduzido a números. Bogdan e Biklen (1994) destacam que, nessa perspectiva, os dados são predominantemente descritivos, o processo importa tanto quanto o produto e o significado que os participantes dão às suas vidas é de grande importância.

Quanto ao enquadramento metodológico, a investigação se inscreve na pesquisa (auto)biográfica, que toma as narrativas de si como fonte para compreender os processos de formação (Josso, 2004; Souza, 2006; Abrahão, 2004). Nessa perspectiva, a escrita de si não é apenas coleta de informações: promove reflexão e reelaboração das próprias aprendizagens, sendo ao mesmo tempo instrumento de investigação e de formação.

O dispositivo de produção dos dados foram as cartas pedagógicas, entendidas como escritas dirigidas a um interlocutor, em tom dialógico, que articulam memória, afeto e

ISSN: 2358-8829

reflexão sobre a prática e a formação. A escolha se justifica pela potência do gênero epistolar, que favorece a expressão de sentimentos, expectativas e projetos e, por assumir uma interlocução, aproxima quem escreve de uma postura de escuta e de diálogo (Freire, 1993; 1996).

As cartas foram produzidas fizeram parte de um conjunto de aulas na formação inicial de professores quando tratamos de gênero textual Carta sendo pouco utilizado, por ser considerado ultrapassado diante da velocidade da comunicação via internet. Diante dessa discussão, como seria a estrutura de uma carta, suas informações e organização.

Participaram da pesquisa uma turma de 23 licenciandos(as) do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca. O corpus é composto por 23 cartas pedagógicas e relatos autobiográficos. Para este recorte, foram selecionados trechos significativos que revelam a dimensão afetiva e emocional e as expectativas sobre a profissão, organizados em três relatos exemplares, identificados como Relatos, de modo a garantir a rastreabilidade das análises.

O critério de seleção dos trechos foi a densidade de sentido em relação aos eixos temáticos: concepção do papel docente e da função social da escola (Relato 1); trajetória acadêmica e desafios da graduação (Relato 2); e autoconhecimento, resiliência e relação entre o pessoal e o profissional (Relato 3).

Os trechos foram organizados em quadro-síntese que relaciona eixo temático, relato, trecho-chave, conceitos relacionados e autores de apoio, o que permite ao leitor verificar o caminho entre o dado e a categoria. Em seguida, cada trecho foi interpretado em diálogo com a literatura, em movimento de ir e vir entre o texto da carta e a teoria. Reconhece-se que o recorte dos fragmentos, indicado por reticências entre colchetes, exige cuidado para não apagar nuances; por isso, sempre que possível, os trechos foram analisados em seu contexto de enunciação.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### 3.1 Formação inicial e construção da identidade docente

A formação inicial é o primeiro momento sistemático em que o futuro professor confronta as imagens que têm da profissão com os saberes acadêmicos e com a realidade da escola. Marcelo García (2009) compreende o desenvolvimento profissional como um processo contínuo, que se inicia antes mesmo da graduação, a partir das experiências escolares anteriores, das crenças e das representações sobre o que é ser professor. A formação

ISSN: 2358-8829

inicial, nessa visão, não parte do zero: ela dialoga com uma identidade que já começou a se formar.

Nóvoa (1992) afirma que a identidade profissional não é um dado adquirido, e sim um processo de construção que passa pela forma como cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. Daí a célebre formulação de que o professor é a pessoa, e que uma parte importante da pessoa é o professor, o que impede de tratar a docência como uma atividade neutra e separada da vida de quem a exerce. Conforme Pimenta (1999) acrescenta a identidade docente se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos seus significados e da ressignificação das práticas, e que ela resulta também do confronto entre o que se idealiza e o que se vivencia.

Dubar (2005) oferece uma chave sociológica para compreender esse movimento ao conceber a identidade como resultado de processos de socialização. Para o autor, o sujeito articula a identidade "para si", isto é, como se percebe, é a identidade "para o outro", ou seja, como é reconhecido pelos demais. No campo da formação docente, isso significa que o licenciando se constitui professor a partir das experiências escolares anteriores, das relações com colegas e formadores e das expectativas sociais sobre o ofício. Os conflitos e as parcerias vividos na turma, longe de serem apenas ruídos, integram essa socialização profissional, pois é no grupo que o futuro professor aprende a negociar, a posicionar-se e a lidar com a diferença. Tardif (2002) reforça a dimensão social e temporal dos saberes docentes, que se formam ao longo da história de vida e da trajetória escolar e profissional, na interação com pares e nos contextos de trabalho e de formação.

Para a formação inicial brasileira, Gatti (2010) chama a atenção para a necessidade de articular teoria e prática e de considerar as representações dos licenciandos, de modo que a profissão seja assumida de forma consciente e crítica. André (2006) destaca, nessa direção, o papel da pesquisa na formação, que favorece uma postura investigativa diante do ensino. A escolha do tema do TCC, por exemplo, pode ser lida como um ato formativo e identitário, no qual o licenciando se posiciona diante de questões da educação que o mobilizam.

A pesquisa (auto)biográfica parte do princípio de que narrar a própria trajetória é um modo de formar-se. Para Josso (2004), ao narrar, o sujeito toma consciência das experiências formadoras e atribui sentido ao que viveu, convertendo vivências em aprendizagens. A escrita de si conforme Souza (2006) e Abrahão (2004) permite compreender os modos como os sujeitos se formam, pois promove reflexão e reelaboração das próprias aprendizagens, o que a torna, ao mesmo tempo, método de pesquisa e dispositivo de formação.

ISSN: 2358-8829

Essa perspectiva se apoia em uma concepção particular de experiência. Larrosa (2002) distingue a experiência daquilo que simplesmente acontece: experiência é o que "nos passa" e "nos acontece", o que nos toca e nos transforma. Por isso, valorizar o que o licenciando sente e narra não é concessão ao subjetivismo, mas reconhecimento de que a formação se dá no que atravessa o sujeito. Um "não" recebido e ressignificado como aprendizagem, por exemplo, é experiência nesse sentido forte.

Nesse quadro, as cartas pedagógicas ocupam lugar especial. A carta tem uma marca dialógica e afetiva: quem escreve se dirige a alguém, e essa interlocução favorece a expressão de sentimentos, dúvidas e projetos. Em Freire (1993; 1996), o gênero epistolar é uma forma de reflexão pedagógica comprometida com o diálogo, com a escuta e com a esperança, e não apenas como um meio de comunicação. Ao escrever cartas, o licenciando exercita a reflexão sobre si e sobre a profissão, o que torna visível a dimensão humana da docência e permite ao pesquisador acessar concepções, expectativas e valores que dificilmente emergiram em instrumentos mais formais.

A docência é uma atividade de investimento pessoal e emocional e as emoções são parte inseparável da identidade e do desenvolvimento profissional dos professores, e que o ensino exige compromisso, resiliência e capacidade de lidar com contextos difíceis (Day, 2001). Quando essas dimensões não são elaboradas, podem gerar desgaste e desencanto; quando são reconhecidas, tornam-se fonte de sentido e de persistência.

A prática educativa exige afetividade, alegria e esperança, sem que isso retire a seriedade e o rigor do ofício. Em sua obra, a esperança não é espera passiva, mas uma necessidade ontológica do ser humano, que se concretiza na ação coletiva e na convicção de que a mudança é possível (Freire, 1992). Tal convicção se ancora na inconclusão humana: somos seres inacabados e, por isso, sempre podemos nos reinventar. Daí decorre uma concepção de docência como ato humanizador e ético-político, comprometido com o "ser mais" dos sujeitos (Freire, 1987) e incompatível com a neutralidade. Giroux (1997), em perspectiva próxima, concebe o professor como intelectual transformador, que articula reflexão e ação para ampliar as possibilidades de emancipação dos estudantes, e Hooks (2013) compreende a sala de aula como espaço de possibilidade e a educação como prática da liberdade.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Cartas pedagógicas e narrativas autobiográficas como dispositivos de formação

ISSN: 2358-8829

A formação inicial não se limita à aquisição de conteúdos e técnicas. Ela é um espaço-tempo em que o futuro professor começa a se reconhecer, ou a se estranhar, na profissão. Nóvoa (1992) afirma que a identidade profissional é um processo de construção que passa pela forma como cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional, o que mostra que "ser professor" se constrói na relação entre o pessoal e o profissional. Pimenta (1999) reforça essa ideia ao entender a identidade docente como construída a partir da significação social da profissão, da revisão de tradições e da ressignificação de práticas, inclusive a partir da história de vida de cada sujeito.

Dubar (2005) contribui ao conceber a identidade como resultado de processos de socialização, em que o sujeito articula a identidade "para si" (como se percebe) e a identidade "para o outro" (como é reconhecido). No campo da formação docente, isso significa que o licenciando se constitui professor a partir das experiências escolares anteriores, das relações com colegas e professores formadores e das expectativas sociais sobre o ofício.

As cartas pedagógicas e os relatos autobiográficos ou memoriais são instrumentos de investigação e também de formação. Josso (2004) defende que, ao narrar sua trajetória, o sujeito toma consciência das experiências formadoras e atribui sentido ao que viveu. Larrosa (2002) lembra que a experiência é aquilo que "nos passa" e "nos acontece", e não apenas o que se passa, o que justifica valorizar o que o licenciando sente e narra. Souza (2006) e Abrahão (2004) destacam que a pesquisa (auto)biográfica permite compreender os modos como os sujeitos se formam, pois a escrita de si promove reflexão e reelaboração das próprias aprendizagens.

A carta, em especial, tem uma marca dialógica e afetiva. Em Freire (1993; 1996), o gênero epistolar é uma forma de reflexão pedagógica comprometida com o diálogo, com a escuta e com a esperança. Escrever cartas é, assim, assumir uma interlocução, o que favorece a expressão de sentimentos, dúvidas e projetos e torna visível a dimensão humana da docência.

Abaixo estão os trechos selecionados, divididos por eixo temático, com sugestões de reflexão para análise/escrita:

Trechos que revelam a concepção do papel da professora na sociedade, a função social da escola e o compromisso ético. **Relatos 1:** "ser professora para você no hoje é trazer esperança para as pessoas, com transformação de um dia ser melhor, fazer com que as pessoas voltem a sonhar e almejar pelas suas conquistas." "transborde as pessoas com o seu desejo de transformar o mundo".

ISSN: 2358-8829

Podemos identificar que essa aluna destacou uma identidade docente pautada no esperançar e na transformação social, associando o ato de ensinar a uma missão de emancipação e fortalecimento da subjetividade e dos sonhos dos estudantes. A expressão "trazer esperança" encontra sustentação direta em Freire (1992; 1996). Para o autor, a esperança é uma necessidade ontológica, e não mero ato de espera passiva. Em Pedagogia da Esperança, ele a define como o movimento de quem se junta a outros para fazer de outro modo, o que desloca a esperança do plano do desejo individual para o da ação coletiva. Em Pedagogia da autonomia (1996), Freire sustenta que ensinar exige a convicção de que a mudança é possível, o que implica reconhecer-se como sujeito da história e não apenas objeto dela. Assim, quando a carta afirma que ser professora é "trazer esperança", ela expressa o que Freire chama de inconclusão do ser humano: se somos seres inacabados, podemos sempre nos reinventar.

No trecho a seguir, relata sobre a formação inicial (Trajetória Acadêmica e Desafios da Graduação). **Relato 2:** "Mesmo passando por grandes desafios e situações complicadas com suas amigas da turma, você continua persistindo no que um dia foi planejado." "que tem escolhido um ótimo tema para o TCC, um que te fez acreditar ainda mais na educação."

O destacar que a licencianda continua "persistindo no que um dia foi planejado", o relato revela uma trajetória que não se deu sem obstáculos. Isso dialoga com a ideia de que a formação docente é um processo de desenvolvimento contínuo, feito de avanços, tensões e reelaborações (Marcelo García, 2009). Nóvoa (1992) entende que a identidade profissional se constrói por meio de um processo complexo, em que cada sujeito se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional, o que inclui as dificuldades vividas ao longo do percurso. Josso (2004) acrescenta que as experiências formadoras são aquelas que, ao serem vividas e depois narradas, permitem ao sujeito perceber o que o transformou, e os "desafios e situações complicadas" mencionados tendem a ser justamente esses momentos de aprendizagem.

A referência às "situações complicadas com suas amigas da turma" mostra que a identidade docente se forma também no coletivo. Dubar (2005) concebe a identidade como resultado de processos de socialização, em que o sujeito se constitui na relação com os outros e no reconhecimento que recebe deles (identidade "para si" e identidade "para o outro"). Os conflitos entre colegas, longe de serem apenas ruídos, integram essa socialização profissional: é nas tensões do grupo que o licenciando aprende a negociar, a posicionar-se e a lidar com a diferença, competências centrais para o trabalho escolar. Freire (1996) lembra que o conhecimento e a formação se produzem na convivência e no diálogo, e que a relação com o

ISSN: 2358-8829

outro é constitutiva do ato educativo. Tardif (2002) reforça que os saberes docentes são sociais, formados na interação com pares e nos contextos de trabalho e de formação.

Trechos que abordam o autoconhecimento, a resiliência, o amadurecimento e a relação entre quem o sujeito é e quem se torna como docente demonstrando construção da identidade e dimensão pessoal/emocional: **Relato 3:** "aprendi até com os 'não' que foi dado, então que você continue acreditando e que nunca perca seu sorriso nos dias difíceis."
"às vezes você se cobra muito, mas muito mais tem vivido [...] viva seu processo, viva os dias ruins com a certeza do dia bom".
"falando a verdade sempre e encarando o que tem que ser enfrentado, um dia após o outro".

Os fragmentos mostram uma escrita de si em tom de aconselhamento e acolhimento, em que a licencianda dirige a si mesma (ou a uma interlocutora) palavras de cuidado, ao mesmo tempo que elabora o que aprendeu com as dificuldades. Isso confirma que a identidade profissional não se separa da identidade pessoal: o modo como a futura professora lida com seus erros, suas cobranças e seus fracassos já anuncia o modo como ela pretende se relacionar com a docência e com os estudantes.

A formação do "ser professor" envolve quem a pessoa é, como se sente e como interpreta a própria história. Nóvoa (1992) sintetiza essa ideia ao afirmar que "o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor", o que torna impossível tratar a identidade profissional como esfera isolada da vida pessoal. Josso (2004) reforça que as narrativas de formação revelam como o sujeito atribui sentido às experiências vividas e as converte em aprendizagens, e é isso que se observa quando a carta transforma dificuldades em matéria de formação. Para Tardif (2002), os saberes docentes são temporais e se constroem ao longo da história de vida, de modo que as experiências emocionais e relacionais integram o repertório com que o professor atua.

A frase "aprendi até com os 'não' que foi dado" revela uma ressignificação da negativa e do fracasso como oportunidade de aprendizagem. Larrosa (2002) entende a experiência como aquilo que "nos passa", que nos toca e nos transforma, e não apenas o que simplesmente acontece; o "não" que gera aprendizado é, portanto, experiência no sentido forte do termo. Day (2001) destaca que a resiliência e a capacidade de lidar com adversidades são centrais na identidade e no desenvolvimento profissional docente, pois o ensino exige investimento emocional constante e convive com frustrações. Freire (1996) lembra que o ser humano é inconcluso e que a consciência dessa inconclusão sustenta a busca permanente, o que dá sentido a aprender até com o que não saiu como esperado. Já Marcelo García (2009)

ISSN: 2358-8829

compreende o desenvolvimento profissional como processo contínuo, no qual dificuldades e reveses compõem a trajetória e não a interrompe.

Ao dizer que “às vezes você se cobra muito, mas muito mais tem vivido”, o texto expressa um movimento de autocompaixão: reconhecer a própria exigência, utilizá-la e valorizar o que já foi vivido. Neff (2011) define a autocompaixão como a capacidade de tratar a si mesmo com gentileza diante do sofrimento ou do fracasso, reconhecer a experiência como humana e comum a todos, e manter consciência equilibrada das emoções, sem negá-las nem se afogar nelas. Essa postura se mostra relevante na formação docente, uma profissão marcada por altas expectativas, idealização e autocobrança. Day (2001) alerta que o ensino envolve dimensões emocionais que, quando não elaboradas, podem gerar desgaste e desencanto, e Gatti (2010) lembra que as condições da formação e do trabalho docente no Brasil produzem tensões que repercutem na subjetividade dos professores. Nesse contexto, aprender a se acolher é uma competência formativa e não mera questão de bem-estar. Freire (1996) também associa o ensino à afetividade e à alegria, sem abrir mão do rigor, o que se aproxima do pedido de “nunca perder o sorriso nos dias difíceis”.

A exortação “viva seu processo, viva os dias ruins com a certeza do dia bom” traduz uma compreensão da aprendizagem como processo, com altos e baixos, e não como resultado imediato. Isso dialoga com Marcelo García (2009), para quem a identidade docente se constrói ao longo do tempo, e com Pimenta (1999), que a entende como dinâmica, resultante do confronto entre o idealizado e o vivido. Em Freire (1992), a “certeza do dia bom” se aproxima da esperança, que não é espera passiva, mas se concretiza na ação e na persistência.

Assim, enfrentar os dias ruins com confiança no futuro é uma expressão prática do que o autor chama de

**Resumo Sintético para Citação ou Tabela**

| **Eixo Temático** | **Trecho Chave da Carta** | **Conceito Relacionado** |
|---|---|---|
| **Perfil Docente** | "trazer esperança [...] fazer com que as pessoas voltem a sonhar" | Função social do professor, esperança esperançada, afetividade. |

| | | |
|---|---|---|
| **Formação Inicial** | "escolhido um ótimo tema para o TCC [...] fez acreditar ainda mais na educação" | Pesquisa na graduação, formação crítica, superação de desafios acadêmicos/grupais. |
| **Identidade Docente** | "aprendi até com os 'não' [...] viva seu processo" | Saberes da experiência, resiliência, constituição do eu-professora. |

**Fonte:** cartas pedagógicas

O quadro síntese evidencia que os relatos, embora organizados em três eixos, formam um conjunto coeso: o perfil docente desejado (esperança, sonho e função social) se sustenta em uma formação inicial marcada por persistência, pesquisa e relações interpessoais, e ambos se consolidam em uma identidade em construção, na qual a resiliência e os saberes da experiência dissociam o eu pessoal do eu professora (Nóvoa, 1992; Josso, 2004; Freire, 1996). Os eixos, portanto, não são compartimentos isolados, mas dimensões que se atravessam no processo de tornar-se professora.

**A dimensão afetiva e emocional na constituição do professor**

Os trechos significativos das cartas revelam que a dimensão afetiva atravessa a relação dos licenciandos com a futura profissão. Lembranças de professores marcantes, sentimentos de insegurança diante da sala de aula, medo, entusiasmo e senso de responsabilidade aparecem como elementos estruturantes da identidade em construção.

Esses achados dialogam com a literatura. Freire (1996) afirma que a prática educativa exige afetividade, alegria e esperança, sem que isso retire a seriedade e o rigor do ofício. Day (2001) sustenta que as emoções são parte inseparável da identidade e do desenvolvimento profissional docente, pois o ensino envolve investimento pessoal e emocional. Nóvoa (1992) já alertava que "o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor", ou seja, não é possível separar o eu pessoal do seu profissional. Tardif (2002) acrescenta que os saberes docentes são temporais e plurais, pois se formam ao longo da história de vida e da trajetória escolar, o que explica o peso das memórias afetivas na escolha e na imagem da profissão.

ISSN: 2358-8829

## Expectativas sobre a profissão e o papel docente

As expectativas dos futuros professores, que oscilam entre idealização e preocupação com a desvalorização, o contexto escolar e as condições de trabalho, mostram como eles percebem e antecipam seu papel. Marcelo García (2009) lembra que a identidade docente se constrói desde a formação inicial, com base em crenças e representações prévias sobre o ensino. Gatti (2010) observa que a formação inicial precisa considerar essas representações e articular teoria e prática para que a profissão seja assumida de modo consciente e crítico.

Nas cartas, essa projeção aparece em desejos de "fazer a diferença" na vida dos alunos, de ser um professor acolhedor e comprometido, e em tensões entre o que se espera da docência e o que se vê na realidade escolar. Esse movimento é característico do que Pimenta (1999) chama de construção da identidade como processo dinâmico, que passa pelo confronto entre o que se idealiza e o que se vivencia.

## Considerações Finais

Os relatos autobiográficos e as cartas pedagógicas mostram que a formação inicial é também um percurso afetivo, no qual o sujeito reelabora memórias, confronta expectativas e vai se reconhecendo professor. Valorizar essas narrativas na formação significa reconhecer, com Josso (2004) e Nóvoa (1992), que ninguém se forma professor à parte de quem é, e que a reflexão sobre a própria história é um caminho fértil para a construção de uma identidade docente crítica, sensível e comprometida.

## Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa (auto)biográfica. **Revista História da Educação**, Pelotas, v. 8, n. 14, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ISSN: 2358-8829

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, 2010.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, n. 8, 2009.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

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

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.