



X Encontro Nacional das Licenciaturas  
IX Seminário Nacional do PIBID

## NARRATIVAS QUE FORMAM: RESISTÊNCIAS DOCENTES ENTRE O VIVIDO, O SONHADO E O POSSÍVEL

Bruna Drumm Salem<sup>1</sup>  
Gustavo dos Santos Kaufmann<sup>2</sup>  
Joceane Santos Dornelles<sup>3</sup>  
Adriano Edo Neuenfeldt<sup>4</sup>  
Tânia Micheline Miorando<sup>5</sup>

### RESUMO

Este trabalho parte das narrativas de formação vividas por licenciandos/as, professoras/es orientadores/as e supervisores/as envolvidos/as na Docência Orientada, no Ensino Superior, para compreender como a memória, a escuta e a colaboração se constituem em práticas de resistência e valorização da docência. O estudo se construiu a partir da compreensão crítica da formação inicial docente, reafirmando a importância do cuidado ético com quem educa e da construção de espaços de resistência e esperança. Convidou a refletir sobre a formação docente que pode ser edificada a partir das experiências vividas, reconhecendo as potências das práticas colaborativas e das memórias como instrumentos de transformação. A pesquisa ancorou-se em uma abordagem qualitativa e na metodologia narrativa, inspirada em Josso (2010), Clandinin e Connelly (2011), Mendes (2014), Freire (2016) e Vygotsky (1972), assumindo a narrativa como modo de conhecer e formar. O campo empírico constituiu-se no contexto da disciplina Educação Especial: Processos de Inclusão A, no curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), vivenciada durante a Docência Orientada como parte da formação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Como recursos pedagógicos, foram utilizados registros em diários de bordo, cenas escritas de inclusão e não inclusão, resumos expandidos e rodas colaborativas. O estudo revela em seus resultados que a formação docente é atravessada por afetos, conflitos, esperanças e resistências que emergem no encontro entre o vivido e o sonhado. As experiências analisadas demonstram que, ao contar e escutar suas trajetórias, os sujeitos constroem sentidos para a profissão e afirmam políticas que nascem da prática, da escola e do chão da vida. A valorização docente, portanto, não se dissocia da possibilidade

<sup>1</sup>Mestranda em Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Orientadora: Profa. Dra. Tânia Micheline Miorando. E-mail: [brusalemm@gmail.com](mailto:brusalemm@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduando pelo curso de Direito na Faculdade de Ciências Jurídicas de Santa Maria (UNISM). Santa Maria, RS, Brasil. E-mail: [gustavo.santos.87@hotmail.com](mailto:gustavo.santos.87@hotmail.com)

<sup>3</sup> Mestranda em Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Orientadora: Profa. Dra. Tânia Micheline Miorando. E-mail: [joceanedornelles.17@gmail.com](mailto:joceanedornelles.17@gmail.com);

<sup>4</sup> Doutor em Ensino, do Programa de Pós-graduação em Ensino, na Universidade do Vale do Taquari/Univates. Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: [adrianoneuenfeldt@gmail.com](mailto:adrianoneuenfeldt@gmail.com).

<sup>5</sup> Professora orientadora, Doutora em Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: [tania.miorando@uftsma.br](mailto:tania.miorando@uftsma.br);



de dizer-se, lembrar-se e projetar-se como sujeito político e pedagógico, também dentro da formação na Docência Orientada.

**Palavras-chave:** Docência orientada, Formação docente, Inclusão, Trabalho colaborativo, Narrativas de formação.

## **1 ENTRE FIOS E SONHOS: A DOCÊNCIA ORIENTADA COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA**

Há fios que não se veem, mas sustentam. Linhas que, mesmo frágeis, tecem o que somos. Na formação docente, esses fios são feitos de escuta, cansaço, esperança, silêncio, partilha e sonhos. São memórias costuradas à pele, marcas do que se viveu e do que ainda se deseja construir. E é nesse entremeio, entre o vivido, o sonhado e o possível, que a Docência Orientada se faz resistência. Vivemos tempos em que a docência tem sido sistematicamente desvalorizada, precarizada e silenciada por políticas educacionais que desconsideram o cotidiano escolar e os sujeitos que o compõem.

Diante desse cenário, torna-se urgente ouvir e valorizar as experiências formativas que emergem no chão da escola, dos vínculos construídos entre a universidade, Educação Básica e das práticas de Docência Orientada. Este artigo propõe uma escuta atenta às narrativas de formação como gestos de resistência e reinvenção do ser docente, capazes de revelar o que mais queremos como política pública de valorização e formação docente.

Este artigo nasce da urgência de escutar as vozes que ecoam nos corredores da formação inicial docente, especialmente nos espaços de docência orientada no Ensino Superior. São vozes de professores/as em formação inicial, de educadores/as formadores/as, de sujeitos que aprendem uns com os outros, compartilhando afetos, aprendizagens e desafios enfrentados. Vozes que não querem apenas repetir discursos, mas gritar as ausências, cantar os encontros e, sobretudo, questionar: o que mais queremos como política de formação e valorização docente?

Inspirado nas experiências formativas vividas na disciplina de Educação Especial: Processos de Inclusão A, ofertada no curso de Pedagogia da UFSM, este estudo propõe uma escuta narrativa das trajetórias de licenciandos/as e docentes que compartilharam práticas, inquietações e sonhos. Parte-se da compreensão de que narrar-se é também formar-se e que há





potência política nos gestos que desafiam o silenciamento e a desvalorização do trabalho docente.

Com base na metodologia narrativa e na análise textual discursiva, percorremos caminhos que revelam como a colaboração da Pedagogia e da Educação Especial, entre formação acadêmica e prática docente, pode ser um gesto ético de resistência frente às lógicas excludentes que ainda atravessam a escola e a universidade. Este trabalho é, portanto, um convite à tessitura coletiva de sentidos, à escuta dos fios que sustentam o ser-professor/a em tempos de incertezas e silenciamentos, fragilidades e desafios.

Mais do que respostas, buscamos possibilidades. Sentidos que se entrelaçam na escuta, na memória, na presença do outro e que se tecem na colaboração. Pois, como nos ensinou Freire (2016), esperançar é verbo de ação. E é narrando que resistimos. É narrando que formamos. As reflexões que aqui se apresentam nascem do entrelaçamento entre experiências pessoais, espaços coletivos de formação e partilhas que não apenas consolidam a iniciação à docência como dimensão estruturante da formação de professores/as, como também reafirmam o caráter histórico de resistência que permeia a educação, o compromisso comum com a defesa de uma educação pública, inclusiva, colaborativa, equitativa e de qualidade.

Neste contexto, compreendemos que as memórias que formam os/as docentes não podem ser dissociadas das condições concretas em que se realizam os processos de ensino e aprendizagem. Nossas trajetórias são marcadas por desafios estruturais e institucionais que se impõem desde a formação inicial até o cotidiano profissional: falta de tempo, excesso de trabalho, abandono institucional, culpas impostas e internalizadas. A docência não é exercida em um "mar de rosas", como nos lembram narrativas que desmistificam o romantismo da profissão, mas por contradições e tensões que atravessam a escola, o Ensino Superior e a vida.

Minha experiência como estudante-trabalhadora, marcada por jornadas triplas, limites de tempo e esgotamento emocional, revela como a formação docente é um percurso profundamente atravessado por condições sociais. Foram essas vivências e nesse espaço que pude escutar os/as estudantes, conhecer suas realidades, suas famílias, suas lutas e sonhos. Essa escuta, como ensina Freire (2016),

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que





escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele. (Freire, p. 111, 2016)

X Encontro Nacional das Licenciaturas

X Seminário Nacional do PIBID

Mas escutar também é escutar-se. Foi na docência orientada, durante o mestrado de Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que reencontrei minha voz, revisitei minhas práticas pedagógicas e ressignifiquei meu olhar sobre a educação. Revi e refleti os silenciamentos que experimentei como estudante, os desafios da atuação como professora na Educação Básica, as lacunas na minha formação na perspectiva inclusiva e colaborativa. Compreendi que resistir também é cuidar de si, recusar o ideal do/a professor/a heroico/a e exigir condições dignas de trabalho, escuta institucional e formação continuada.

Em minha trajetória, essa compreensão inquietou-me a partir das experiências em sala de aula e dos desafios que observei durante minha formação. Ingressar no mestrado em educação foi uma escolha não apenas acadêmica, mas de resistência e superação, na busca por transformar minhas vivências em novas possibilidades de atuação pedagógica, especialmente no campo do trabalho colaborativo e inclusão, de proporcionar um ambiente escolar que não vivenciei. A cada passo, eu reafirmo a certeza de que a educação é uma luta contínua, uma construção coletiva que demanda coragem, reflexão e ação.

Apesar de todas as adversidades, as cicatrizes servem para me lembrar que apesar de todas as dores, desafios e desvalorização, continuo em pé e também para me mostrar o caminho da transformação, jamais perdi as minhas esperanças de que dias melhores virão:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é esperar. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo. (Freire, 1992).

Por fim, diante de tantas reflexões e inquietações, busquei compreender como a formação inicial agrega a implementação de práticas pedagógicas colaborativas inclusivas e como o curso de formação docente está contribuindo para capacitar professores/as. A justificativa para a realização da pesquisa está conectada à minha trajetória profissional e pessoal, marcada por adversidades e superações que refletem as dificuldades, interesses, comprometimento, curiosidades e desafios enfrentados por professores/as na colaboração da Pedagogia e da Educação Especial. Ao longo da caminhada, como educadora, vivenciei um processo intenso de reflexão crítica: O que eu faço com o que fizeram comigo? Este questionamento me permitiu revisitar de onde eu vim, para enxergar a necessidade urgente de





compreender como a colaboração da Pedagogia e da Educação Especial podem fortalecer práticas pedagógicas que valorizem a inclusão e os modos singulares de ser no cotidiano escolar e no Ensino Superior.

Entretanto, a ausência desta colaboração em minha trajetória profissional tornou-se um objetivo que despertou em mim o desejo de aprofundar esse tema, motivando a busca pelo mestrado como uma forma de transformação, compreensão crítica e fundamentada. Por isso, este artigo também é um manifesto. Um chamado à valorização da Docência Orientada em sua complexidade, à defesa de políticas públicas de formação e à construção de uma educação que não apenas inclua os estudantes, mas também cuide de quem ensina. Reafirmamos aqui a Docência Orientada como lugar de memória, resistência e esperança ativa.

## 2 METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pesquisa desenvolvida neste artigo está ancorada em uma abordagem qualitativa, com ênfase na metodologia narrativa, por considerar que os relatos de vida e as experiências individuais dos sujeitos envolvidos são fontes legítimas de produção de conhecimento. A investigação foi realizada no contexto da disciplina Educação Especial: Processos de Inclusão A, vinculada ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Os recursos pedagógicos utilizados foram narrativas de cenas de inclusão e não inclusão, resumos expandidos, rodas colaborativas com licenciandos/as e diário de bordo.

O percurso metodológico está fundamentado pelo estudo das narrativas de formação. A escolha por essa via investigativa está alinhada aos propósitos da pesquisa, que busca compreender, a partir de experiências formativas vividas e narradas por licenciandos/as em Pedagogia, como a colaboração da Pedagogia e da Educação Especial pode fortalecer as práticas pedagógicas colaborativas inclusivas na formação inicial.

A escolha por narrativas formativas como eixo metodológico reflete a intenção de compreender a formação docente como um processo dinâmico, atravessado por memórias, afetos, rupturas e resistências. A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir a imersão nas experiências subjetivas e significados atribuídos pelos/as participantes ao seu processo formativo. Dentro desse escopo, a metodologia narrativa de formação, inspirada principalmente em Clandinin e Connelly (2015) e Joso (2010), possibilita compreender as trajetórias docentes como processos dinâmicos, atravessados por experiências singulares que, ao serem narradas, revelam sentidos profundos sobre o ensinar, aprender, colaborar e incluir.



Para Josso (2010), a formação não é um ato técnico, mas uma travessia existencial. É no movimento de narrar as experiências vividas que os sujeitos revelam suas aprendizagens, seus valores, seus sofrimentos e suas esperanças. As narrativas foram analisadas a partir da constituição de núcleos de sentido, conforme proposto por Josso (2010), o que permitiu captar os significados atribuídos às experiências e identificar os movimentos de transformação vivenciados pelos sujeitos envolvidos. Buscamos preservar a singularidade das vozes, ao mesmo tempo em que evidenciava padrões recorrentes e coletivos nas práticas formativas descritas.

A docência, como experiência que se constrói no tempo e no entrelaçamento de memórias, não pode ser compreendida sem considerar as narrativas daqueles que a vivenciam. Conforme afirmam Clandinin e Connelly (2011), as histórias de vida são espaços potentes de produção de conhecimento, pois permitem compreender como os sujeitos constroem sentidos para sua prática profissional a partir do que vivem, sentem e recordam. Narrar-se, assim, torna-se um modo de existir, de resistir e de formar-se. A escuta dessas narrativas, no contexto da formação inicial docente, exige uma sensibilidade ética e política. Essa escuta, como nos ensina Freire (2016),

É neste sentido que se impõe a mim escutar o educando, em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele. Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isso não seria escuta, mas autoanulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparam para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. (Freire, pg 117, 2016)

Ao exercitar a escuta como gesto político e pedagógico, promovemos uma prática de formação que valoriza a pluralidade e reconhece a alteridade como constitutiva do processo educativo. Ao compreender os relatos dos/as licenciandos/as como expressões legítimas de conhecimento, foi possível problematizar práticas pedagógicas tradicionais, reconhecer iniciativas inclusivas e apontar caminhos para a construção de uma docência mais comprometida com a diversidade e com a justiça social.

Nessa perspectiva, as memórias formativas são matéria viva, que influencia as decisões pedagógicas e a constituição da identidade docente. Nóvoa (1992; 2009) reforça que ser professor/a não é apenas deter conhecimentos, mas construir-se continuamente no diálogo com a prática, com os outros e consigo mesmo. A identidade profissional se forma nas



relações e nos contextos institucionais, sendo marcada por embates, resistências e reinvenções.

Tardif (2012) também contribui ao destacar que os saberes docentes são heterogêneos, compostos por fontes diversas: a formação acadêmica, a experiência profissional, as interações sociais e a história pessoal. Não há, portanto, um modelo de como ser professor/a, mas múltiplos modos de exercer a docência, forjados na articulação entre teoria e prática, entre normas institucionais e trajetórias subjetivas.

Essas compreensões dialogam diretamente com a proposta de Docência Orientada como espaço de formação colaborativa. Miorando (2019) e Honnep (2020) argumentam que a articulação entre universidade e escola, mediada por práticas de orientação sensíveis e reflexivas, potencializa o desenvolvimento docente ao criar contextos de troca, escuta e corresponsabilidade. Quando professores/as e licenciandos/as compartilham experiências, constróem juntos conhecimentos pedagógicos enraizados no cotidiano escolar.

Por fim, a perspectiva da colaboração da Pedagogia e da Educação Especial, abordada por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), revela-se fundamental para repensar práticas colaborativas inclusivas na formação inicial. A inclusão e a colaboração precisam ser vividas, debatidas e praticadas coletivamente nos espaços de formação, promovendo a desconstrução de barreiras e a valorização das singularidades.

Neste entrecruzamento de autores, experiências e sentidos, reconhecemos que as narrativas formativas, quando ouvidas com atenção e respeito, tornam-se fios que sustentam não apenas trajetórias individuais, mas também as possibilidades coletivas de uma política de formação mais justa, colaborativa e inclusiva.

### **3 COLABORAÇÃO E ESCUTA COMO PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA FORMATIVA**

A Docência Orientada que se pauta pela escuta e pela colaboração rompe com a lógica verticalizada da formação. Professores/as orientadores/as e licenciandos/as se colocam como aprendizes em constante diálogo, construindo juntos saberes pedagógicos contextualizados. As práticas colaborativas descritas nas narrativas como o planejamento conjunto, a escuta das infâncias, a mediação entre saberes escolares e acadêmicos revelam que resistir é também criar outras formas de estar na escola, de ensinar e de formar-se.

O trabalho colaborativo do/a Educador/a Especial e o/a Pedagogo/a é um dos pilares para o sucesso da Inclusão Escolar. A atuação conjunta entre professores/as da educação



regular, educadores/as de educação especial, gestores/as, familiares e demais profissionais é fundamental. Essa colaboração favorece a construção de práticas adaptadas à realidade dos/as alunos/as com deficiência. O planejamento em equipe permite a construção de saberes, experiências e estratégias, enriquecendo o processo educativo. Além disso, promove uma visão ampla sobre as necessidades e possibilidades dos estudantes.

Conforme discutido por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), essa definição não deve ser rígida, mas construída coletivamente, respeitando as especificidades do contexto escolar e as necessidades dos sujeitos envolvidos. A divisão de responsabilidades e a colaboração fortalecem o compromisso coletivo com a aprendizagem de todos/as. É importante cultivar um ambiente escolar onde o diálogo e o apoio mútuo sejam constantes. A corresponsabilidade entre os educadores amplia as chances de sucesso dos/as alunos/as e reforça a ideia de que a Inclusão é um esforço conjunto. Assim, a colaboração profissional torna-se um instrumento poderoso para transformar a escola em um espaço colaborativo e inclusivo.

Conforme propõe Honnef (2018), o Trabalho Docente Articulado (TDA) é uma concepção teórico-prática que propõe a atuação conjunta entre professores/as da Educação Especial e do Ensino Comum, baseada no diálogo, na corresponsabilidade e no planejamento coletivo das ações pedagógicas. Essa articulação não deve ser eventual, mas permanente, sustentada por uma perspectiva de inclusão real e não apenas normativa.

A literatura aponta que, embora o trabalho colaborativo seja uma estratégia potente de apoio à inclusão, ele também é atravessado por tensões e desafios no cotidiano educacional. Entre eles, destacam-se a resistência de alguns professores à quebra de autonomia tradicional, a ausência de tempo para planejamento conjunto e as diferentes compreensões sobre o que significa trabalhar de forma colaborativa. A resistência, nesse sentido, não se dá apenas em grandes mobilizações políticas, mas também no gesto cotidiano de escutar, de acolher, de planejar coletivamente. Trata-se de uma resistência pedagógica e ética, que propõe uma educação ancorada em relações humanas e sensíveis.

As vozes que emergem das narrativas formativas clamam por políticas públicas que reconheçam a centralidade das experiências. Quando docentes e licenciandos/as constroem juntos suas práticas, apontam para políticas que não podem ser pensadas de forma genérica, mas precisam nascer do cotidiano escolar, da escuta e da partilha.

Nesse sentido, a docência orientada revela-se um potente espaço de valorização docente, ao devolver à formação seu caráter político, coletivo e situado. É urgente que as políticas públicas incorporem essas experiências, fortalecendo iniciativas como a residência



pedagógica, o PIBID e demais programas que articulam universidade e escola, promovendo a formação docente comprometida com a inclusão, a colaboração e a resistência formativa.

IX Seminário Nacional do PIBID

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A compreensão das narrativas evidenciou que as práticas de Docência Orientada, quando atravessadas pela escuta, pela colaboração e pela presença ética dos sujeitos, constituem espaços formativos potentes, capazes de romper com o ensino tradicional eurocêntrico, colonialista e as amarras da educação bancária e tecnicista. As vozes dos/as licenciandos/as e dos/as professores/as orientadores/as revelam deslocamentos subjetivos, políticos e pedagógicos que se constroem no entrelaçamento das experiências vividas.

Nesse horizonte, Bolzan e Santos (2007) destacam que é fundamental ir além de desenvolver um conteúdo específico, ressaltando a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas que favoreçam a construção ativa do conhecimento pelos estudantes. Essa perspectiva inscreve-se na compreensão da docência como prática social complexa, que demanda sensibilidade, intencionalidade e um compromisso formativo orientado à construção, mediação e ressignificação de saberes. Convida o/a educador/a à participação ativa na produção partilhada de sentidos, em um movimento contínuo de análise crítica e reconstrução da própria prática, bem como das finalidades que atribui à docência no Ensino Superior.

A escuta aparece como ato político e pedagógico. Não se trata apenas de ouvir, mas de reconhecer o outro como legítimo na interlocução, como nos ensina Freire (2016). Em diversos relatos, o gesto de escutar as crianças, os colegas e os próprios dilemas internos é apontado como um ponto de inflexão: uma abertura para o inusitado, para o questionamento do já dado, para a invenção de outras práticas. A escuta se desdobra em autoria, responsabilidade e pertencimento.

A colaboração, por sua vez, se concretiza nas práticas cotidianas de planejamento conjunto, observação compartilhada, troca de saberes entre universidade e escola. Os relatos indicam que essa colaboração se dá com desafios e tensões, mas é justamente neles que se produzem aprendizagens significativas. A experiência da Docência Orientada, ao propiciar o encontro de diferentes olhares, saberes e tempos, possibilita a produção de um saber pedagógico situado, afetivo e comprometido com a colaboração e inclusão.

As narrativas revelam também um forte desejo de pertencimento e valorização. Muitos/as licenciandos/as expressam, em seus relatos, sentimentos de inadequação ou invisibilidade em outros espaços da formação. No entanto, no contexto da docência orientada,





sentem-se vistos/as, escutados/as e convocados/as a se responsabilizar pelo processo educativo. Isso produz um efeito formativo profundo: ser reconhecido/a como sujeito da ação pedagógica fortalece o compromisso ético e político com a educação.

Além disso, os relatos indicam que a formação se torna mais significativa quando parte das experiências vividas nas escolas, nas relações com os/as estudantes e com os/as colegas de estágio. Não é possível pensar uma política de formação docente descolada dessas vivências. Como apontam alguns relatos, a formação que transforma é aquela que permite experimentar, errar, refletir e reconstruir em coletivo.

Portanto, os resultados apontam para a potência formativa da Docência Orientada quando se sustenta em princípios de colaboração, escuta e valorização das experiências. Trata-se de uma prática que resiste ao apagamento da subjetividade e à fragmentação dos saberes, produzindo formação em movimento, situada e coletiva.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE MAIS QUEREMOS?

Queremos políticas que escutem, que reconheçam e que valorizem o que já está sendo feito com cuidado e compromisso dentro das escolas e universidades. Queremos uma formação que acolha as memórias, que respeite os tempos e que promova encontros potentes entre sujeitos diversos. As narrativas analisadas apontam para a urgência de uma formação docente que seja colaborativa, ética e enraizada nas experiências vividas. Queremos mais tempo para ouvir, mais espaço para narrar e mais reconhecimento para resistir.

As narrativas que compõem este estudo não apenas descrevem experiências formativas como dão novos sentidos. Nelas, encontramos o vivido que pulsa nas relações cotidianas da Docência Orientada, o sonhado que mobiliza desejos de uma educação mais justa e humana, e o possível que se constrói no entremeio entre o gesto pedagógico e a escuta sensível.

O vivido aparece nas contradições enfrentadas no cotidiano da formação docente, nos limites impostos por estruturas curriculares engessadas, nas inseguranças dos licenciandos/as, nas pressões dos prazos e das avaliações. Mas também, e sobretudo, nos momentos em que se escolhe planejar a muitas mãos, escutar uma criança, acolher um colega, abrir espaço para o criativo.

O sonhado emerge das palavras e dos silêncios das narrativas como potência. Sonha-se com uma escola que escute, com uma universidade que acolha, com políticas que não apaguem a singularidade dos sujeitos, mas que a reconheçam como força fundante da



formação. Sonha-se, ainda, com tempos mais lentos, com práticas menos solitárias, com educações que não separam razão e afeto.

E é nesse entrelaçamento entre o vivido e o sonhado que se desenha o possível. Um possível que não está dado, mas que se constrói no coletivo. Que nasce da colaboração entre licenciandos/as e docentes orientadores/as, do reconhecimento da experiência como conhecimento. Um possível que resiste à lógica produtivista e afirma a docência como prática ética, política e sensível.

As vozes que escutamos neste trabalho apontam, com força e delicadeza, que resistir na formação docente é também insistir: em criar vínculos, em valorizar o comum, em formar-se com o outro e não apesar do outro. Essas experiências sugerem que políticas de formação que não se vinculam às realidades escolares e aos afetos que constituem o ser docente: formar sujeitos capazes de educar com sentido.

Diante disso, afirmamos que as práticas colaborativas inclusivas e narrativas da Docência Orientada devem ser reconhecidas como experiências formativas. Que as Residências Pedagógicas, o PIBID e demais programas de articulação entre universidade e escola não sejam exceção, mas política estruturante. E que resistir siga sendo verbo conjugado em coletivo.

## 6 REFERÊNCIAS

BOLZAN, D. P. V.; SANTOS, E. G. **Docência Orientada: uma possibilidade de aprendizagem docente.** In: IV Simpósio de Educação Superior: Desenvolvimento Profissional Docente e I Fórum de Pesquisadores em Educação Superior, 2007, Santa Maria. IV Simpósio de Educação Superior: Desenvolvimento Profissional Docente e I Fórum de Pesquisadores em Educação Superior. Santa Maria, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/38pubvj>. Acesso em: 21 jun 2025.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa** . 2. ed. São Paulo: Eduerj, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** . São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HONNEF, C. **Inclusão e trabalho docente articulado: entre políticas, práticas e resistências.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.JOSSO, Marie-Christine. **História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999.



JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores**. Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 141–158, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1929>. Acesso em: 28 maio 2025.

MENDES. Enicéia Gonçalves. **Ensino Colaborativo como Apoio à Inclusão Escolar: Unindo Esforços entre Educação Comum e Especial**. 1.ed. São Paulo: Memnon, 2010.

MIORANDO, Tânia Micheline; SILVA DA SILVA, Jacqueline (org.). **Formação de professores: nas trilhas do PARFOR**. 1. ed. Lajeado: Editora Univates, 2016. 105 p. ISBN 978-85-8167-150-5.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa, Ed. Educa, 2009.

OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de; MIORANDO, Tania Micheline. **Encontros potentes produzidos pela investigação com histórias de vida**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, Salvador, v. 5, n. 13, p. 345–359, set./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7612>. Acesso em: 17 jul. 2025. DOI: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n13.p345-359>.

TARDI TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação de professores**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. P. 56-111.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

VILARONGA, L.; ZERBATO, A. P. S. **Formação de professores: experiências, narrativas e práticas em contextos de colaboração**. Campinas: Papirus, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Docência Orientada**. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santa-maria/ppge/formularios-e-tutoriais>. Acesso em: 21 jul. 2025.

