

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

BEATRIZ FURICH DELPINO

**NARRATIVAS CRÍTICAS DE SI NA FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES DE INGLÊS:
ACOLHIMENTO E REFLEXIVIDADE**

Bagé

2025

BEATRIZ FURICH DELPINO

**NARRATIVAS CRÍTICAS DE SI NA FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES DE INGLÊS:
ACOLHIMENTO E REFLEXIVIDADE**

Dissertação do Programa de Pós –
Graduação em Ensino de Línguas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciani Salcedo
de Oliveira

Bagé

2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

D363n Delpino, Beatriz

Narrativas críticas de si na formação continuada de
professores de inglês: acolhimento e reflexividade / Beatriz
Delpino.

149 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2025.

"Orientação: Luciani De Oliveira".

1. Análise Crítica do Discurso. 2. Formação continuada. 3.
Narrativa. I. Título.

BEATRIZ FURICH DELPINO

**NARRATIVAS CRÍTICAS DE SI NA FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES DE INGLÊS:
ACOLHIMENTO E REFLEXIVIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Dissertação defendida e aprovada em: 19 de dezembro de 2025.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Luciani Salcedo de Oliveira
Orientadora
(Unipampa)

Prof.^a Dr.^a Diana Paula Salomão de Freitas
(UFPel)

Prof. Dr. Adriano de Souza
(Unipampa)



Assinado eletronicamente por **LUCIANI SALCEDO DE OLIVEIRA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 21/12/2025, às 11:23, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ADRIANO DE SOUZA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 22/12/2025, às 08:50, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Diana Paula Salomão de Freitas, Usuário Externo**, em 23/12/2025, às 11:13, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1925728** e o código CRC **00C9BB40**.

Dedico este trabalho à minha madrinha, Lucia Valle, cuja dedicação e afeto me ensinaram a trilhar o caminho da educação com amor, esperança e propósito.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a grande mãe acolhedora, Pachamama, pela oportunidade de trilhar caminhos pela fé e esperança.

À minha família, em especial à minha mãe e aos meus avós, pelo amor, incentivo e suporte incondicional ao longo desta caminhada. Aos amigos, pela presença, compreensão e apoio constante durante todo o processo de construção deste trabalho.

À minha orientadora, Profa. Dra. Luciani Salcedo de Oliveira, pela escuta atenta, pelo acolhimento sensível e pela capacidade de compreender os caminhos e os silêncios que atravessam o processo de pesquisa. Pela partilha generosa de saberes, pela parceria constante, pela paciência e pelo afeto que tornaram esta caminhada mais leve e significativa, contribuindo de forma significativa para a construção deste trabalho e para minha formação como pesquisadora e educadora.

À minha Banca Examinadora Prof. Dr. Adriano de Souza, que acompanhou o meu processo criativo durante suas aulas e, que, com muito carinho, ouviu atentamente as angústias e inquietações sobre a pesquisa. À Profa. Dra. Diana Paula Salomão de Freitas, uma grande inspiração para mim, que incentivou muito minha caminhada e se fez presente durante todo o percurso.

Aos demais professores que contribuíram para essa trajetória no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da UNIPAMPA e pelos queridos colegas que trilharei junto, em especial, à Sara Moraes Rocha, grande parceira de estudos e amiga dedicada, por dividir comigo angústias e sonhos, por acompanhar cada etapa deste percurso com carinho e compromisso, e por fortalecer, a cada encontro, os laços de amizade e de aprendizado que nos unem.

Aos professores que participaram e contribuíram para esta pesquisa ao confiarem em meu trabalho e compartilharem suas experiências comigo.

Ao meu grupo espiritual Grupo de Amigos da Era de Aquário (GAEA), presente em minha caminhada, fortalecendo a amizade e a fé, e inspirando, com sabedoria e acolhimento, a busca constante pela luz, pela paz e pelo amor entre todos os seres.

Ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que em lugar desta constante viagem ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e de rotina.

Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa analisou como as narrativas docentes podem contribuir para compreender os desafios e as possibilidades da formação continuada de professores de língua inglesa na contemporaneidade. Fundamentada na Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 1992; 2001) e em estudos sobre docência, formação continuada e narrativa (Freire, 1986; 1992; 2006; Nóvoa, 2009; Celani, 2002; Varani, Ferreira e Prado, 2007; Benjamin, 1985), a investigação compreende o discurso como prática social e constitutiva de identidades. O *corpus* foi constituído por narrativas de professores de inglês produzidas em um espaço digital de socialização docente, criadas com o propósito de fomentar o exercício da autoria, o acolhimento e a reflexão coletiva. Nesse ambiente, os participantes interagiram com diferentes textos e construíram relatos que expressam seus modos de ser e de estar na profissão. As análises revelaram que as narrativas funcionaram como instrumentos de (auto)formação e de resistência, permitindo aos professores ressignificar experiências de precarização, sobrecarga e desvalorização, ao mesmo tempo em que reafirmaram o desejo por transformação e reconhecimento. Como desdobramento do estudo, foi elaborado um produto pedagógico voltado à formação continuada, orientado pelos princípios de acolhimento e reflexividade, com vistas a fortalecer práticas colaborativas e dialógicas. Os resultados evidenciaram o potencial das narrativas críticas de si na promoção de processos formativos que valorizam a experiência, a subjetividade e a autonomia docente, reafirmando a docência como espaço de criação, resistência e potência transformadora da educação.

Palavras-chave: análise crítica do discurso; formação continuada de professores; narrativa.

ABSTRACT

The present study examined how teachers' narratives can contribute to understanding the challenges and possibilities of continuing education for English language teachers in contemporary contexts. Grounded in Critical Discourse Analysis (Fairclough, 1992; 2001) and in studies on teaching, continuing education, and narrative (Freire, 1986; 1992; 2006; Nóvoa, 2009; Celani, 2002; Varani, Ferreira, and Prado, 2007; Benjamin, 1985), the research understands discourse as a social practice that constitutes identities. The corpus was composed of narratives produced by English teachers in a digital space for teacher socialization, created with the aim of fostering authorship, care, and collective reflection. In this environment, participants interacted with different texts and produced accounts that express their ways of being and acting in the profession. The analyses showed that the narratives functioned as instruments of (self)formation and resistance, allowing teachers to reframe experiences of precarization, overload, and devaluation, while also reaffirming their desire for transformation and recognition. As an outcome of the study, a pedagogical product was developed for continuing education, guided by principles of care and reflexivity, with the purpose of strengthening collaborative and dialogic practices. The results highlighted the potential of critical self-narratives to promote formative processes that value experience, subjectivity, and teacher autonomy, reaffirming teaching as a space of creation, resistance, and the transformative potential of education.

Keywords: critical discourse analysis; continuing teacher education; narrative.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tirinha do Armandinho	29
Figura 2 – Escola sem partido	31
Figura 3 – Tirinha sobre os professores	34
Figura 4 – Distribuição de ataques nas escolas por ano	36
Figura 5 – Publicação sobre violência contra uma professora	38
Figura 6 – Comentários na publicação	38
Figura 7 – Gráfico do Censo Escolar	41
Figura 8 – Poema (Re)Florescer	55
Figura 9 – O que é ser professor?	60
Figura 10 – Comentários do vídeo	62
Figura 11 – Fluxograma do encontro síncrono	75
Figura 12 – Orientações para as narrativas docentes	77
Figura 13 – Fluxograma do percurso da pesquisa	79
Figura 14 - Layout do produto pedagógico no Notion	81
Figura 15 – Post de boas-vindas aos professores	82
Figura 16 – Visão geral do feed do Notion	83
Figura 17 – Espaço para as narrativas docentes	83
Figura 18 – Vídeos homenageando docentes	84
Figura 19 – Six-Word Memoirs	85
Figura 20 – React de professora	86
Figura 21 – Reivindicações docentes	87
Figura 22 – Impactos causados pelo professor	87
Figura 23 – Poema de Bráulio Bessa sobre a figura docente	88
Figura 24 – Relato docente	89
Figura 25 – Depoimento sobre a precariedade da profissão	90
Figura 26 – Realidade docente	91
Figura 27 – Notícias sobre violência contra professores	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição Prof. Alecrim	69
Quadro 2 – Descrição Prof. Camomila	69
Quadro 3 – Descrição Prof. Lavanda	70
Quadro 4 – Descrição Prof. Melissa	70

LISTA DE SIGLAS

ACD - Análise Crítica do Discurso

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

FURG - Universidade Federal do Rio Grande

GAEA - Grupo de Amigos da Era de Aquário

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPGEL - Programa de Pós-graduação em Ensino de Línguas

SEDUC - Secretaria Estadual de Educação

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

RESUMO	9
SUMÁRIO	13
1 CAMINHO SE CONHECE ANDANDO	14
2 DESPERTAR NA CAMINHADA	21
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
3.1 O inverno	25
3.2 A primavera	39
3.3 O verão	56
4 METODOLOGIA	68
4.1 Contexto e participantes da pesquisa	68
4.2 Metodologia da pesquisa	70
4.3 Metodologia da intervenção	72
4.4. Etapas da intervenção	74
4.4.1 Preenchimento do questionário	74
4.4.2 Acolhimento e ativação do espaço digital	74
4.4.3 Produção e partilha de narrativas	75
4.4.4 Sistematização e criação do produto pedagógico	77
4.4.5 Produto pedagógico autoral	80
4.5 Descrição dos materiais	83
5 ANÁLISE DOS RESULTADOS	93
5.1 Espaços de autoria e formação continuada	93
5.2 Desafios da docência	107
5.3 Experiências formativas e (auto)formação no produto pedagógico	116
6 CONCLUSÃO	123
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICES	132
ANEXOS	135

1 CAMINHO SE CONHECE ANDANDO

“[...] então vez em quando é bom se perder [...]” como dizia Chico César em sua composição (2008). Assim na música “Deus me proteja”, compartilho o meu caminho, dedicado à minha trajetória acadêmico-profissional. Nesse caminho, conto sobre as minhas experiências e inquietações ao trilhar pelo percurso aluna-professora-pesquisadora.

A minha relação com a profissão não se refere a um caminho reto e contínuo, mas sim, uma trilha tortuosa, repleta de montanhas, pedras, e por vezes, mata fechada, que começou cedo e até os dias atuais ainda caminho com dificuldade. Dessa maneira, essa escrita pode até ser confusa em alguns momentos, bem como o meu percorrer por essa trajetória ao olhar-me e revisitar-me como ser através de minhas vivências.

Começo falando sobre o chão da infância, o percurso do início do desenvolvimento, da aprendizagem e da descoberta. Logo cedo, descobri um mundo em que diferentes idiomas eram falados em minha família. Minha avó paterna falava o espanhol como primeira língua, assim, as canções de ninar carregavam o afeto que somente sua língua materna poderia fazê-la cantar para mim: *canta y no llores. Porque cantando se alegran, cielito lindo, los corazones*. Já meus avós maternos falavam assuntos confidenciais em um dialeto em alemão, que infelizmente, nunca aprendi, talvez pela discrição de meus avós.

Com essas influências pelo caminho, mais tarde, na pré-adolescência, fui inscrita em um curso livre de inglês no qual o lema da escola era: “você cidadão do mundo”. Escolhi estudar nessa escola durante oito anos da minha vida e ali encontrei o meu lugar no mundo. No caminho do aprendizado, me apaixonei pelo idioma, pela cultura e pela maneira em que os *teachers* ensinavam com carinho e leveza.

Nessa *journey* de admiração pelos professores e pela língua inglesa, aos 17 anos, comecei na mesma escola a minha caminhada na docência, como monitora, aprendendo com os professores da escola a dar aulas de reposição e reforço escolar, foi então, que comecei a questionar sobre como os alunos aprendem. No mesmo ano, prestei vestibular para o curso de Pedagogia e Psicologia e, na hora da escolha, segui os conselhos do meu pai (*in memoriam*) que fez questão de relembrar o meu caminho na infância, sobre o quanto eu gostava de lecionar para as

amigas e bonecas. Foi, então, que ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), em Bagé, onde pude aprender e refletir toda a prática realizada no trabalho, já como professora de inglês aos 18 anos de idade.

Apesar da Universidade não ofertar disciplinas de inglês, pude associar todo o conhecimento adquirido em minhas práticas, na educação infantil e entender cada etapa de aprendizagem, didática, psicologia e desenvolvimento do conhecimento. Além disso, fui orientada por professores incríveis, em especial a professora Tânia Toffoli que me encorajou a iniciar os estudos nas linguagens que, posteriormente, culminaram em dois cursos de extensão: “Alice no País das Maravilhas: uma viagem do inglês pelas artes” e “Pedagogos no País das Maravilhas”.

O primeiro curso, intitulado “Alice no País das Maravilhas: uma viagem do inglês pelas artes”, foi um curso no qual ministrei aulas para professores e estudantes de licenciatura, apresentando uma possibilidade de aprendizagem da língua inglesa por meio da literatura e das artes. Nesse espaço formativo, buscou-se integrar diferentes expressões artísticas à leitura do texto literário, ampliando as formas de contato com a língua e favorecendo uma experiência estética e crítica de aprendizagem.

O segundo curso “Pedagogos no País das Maravilhas”, foi destinado a pedagogos e configurou-se como uma formação continuada voltada ao ensino de línguas na educação infantil. Nessa proposta, foram discutidas práticas artísticas e literárias aplicadas ao ensino de inglês para crianças, enfatizando abordagens que valorizam a imaginação, a expressão e a sensibilidade estética no processo de aprendizagem.

Na caminhada como aluna, Beatriz, professora, busquei aprimorar meus conhecimentos de língua inglesa em um intercâmbio de férias, ainda na graduação, no Canadá e nos Estados Unidos, durante três meses. Nesse primeiro intercâmbio, eu fui exclusivamente como aluna, acompanhada por amigos professores, o que deixava a minha primeira experiência mais tranquila, apesar dos pequenos choques culturais e das temperaturas excepcionalmente frias.

Essas vivências foram significativas tanto para minha formação quanto para meu olhar de professora observadora. No entanto, reconheço que, nesse momento do meu processo exploratório, as diferenças culturais ainda não se apresentavam de maneira tão marcada, pois eu permanecia inserida no mesmo continente.

Retornei para o Brasil após três meses, para as aulas na universidade e na escola em que eu trabalhava, refletindo sobre as experiências vividas fora do país. Nesse período, eu já ansiava por transformações e por aprendizados ainda mais profundos. Sendo assim, passei dois anos me preparando para mudanças mais significativas. No meu segundo intercâmbio, fui aprovada em um processo seletivo para dar aulas na educação infantil em uma escola no Egito, em uma pequena cidade chamada Ras El Bar, onde o Rio Nilo encontra o Mar Mediterrâneo.

Foram três meses de aulas na província de Damietta, trabalhando com crianças da educação infantil que estavam em processo de alfabetização em árabe e inglês. O choque cultural se intensificou diante das rotinas escolares marcadas pelos gritos ensurdecadores das professoras e pelo assédio constante nas ruas. Nesse cenário, senti que estava sendo posta à prova. “O que é possível construir neste espaço?” perguntava-me diariamente. Em muitos dias, retornava para casa atravessada por essa mesma inquietação, tentando compreender meu lugar ali e as possibilidades de atuação docente naquele contexto.

A língua em si, o inglês como intercâmbio entre as línguas, não era o suficiente, precisei de tradutores, linguagem corporal e muito afeto com as crianças (e comigo mesma!). Dos inúmeros problemas existentes, a formação docente foi a que mais me chamou a atenção, dada a precariedade e violência com a qual os professores estavam acostumados a serem tratados e, por consequência, tratarem os pequenos. Após esse impacto, percebi que precisava trabalhar na formação continuada de professores para que então pudesse entender quem eram as mulheres professoras por trás de seus *hijabs*, *niqabs* e burcas.¹

Quando perguntei às professoras o que gostariam de aprender, imaginando que mencionariam formação profissional ou a aprendizagem de uma língua adicional, a resposta que ouvi foi: “zumba”. Elas precisavam de um espaço de leveza. Viviam uma realidade dura, trabalhavam longas horas, desconheciam seus direitos salariais e tinham pouco acesso a informações sobre saúde mental e saúde da mulher. Entre os muitos relatos de pedidos de ajuda e conselhos que compartilhavam comigo, eu me via frequentemente atravessada pela sensação de limite: tinha apenas 23 anos e não dispunha de respostas sobre como criar uma

¹ Hijab: véu utilizado para cobrir os cabelos das mulheres muçulmanas;
Niqab: véu que cobre o rosto e só revela os olhos das mulheres muçulmanas;
Burca: Vestimenta que cobre o corpo das mulheres muçulmanas.

família, como enfrentar aquela realidade tão distinta da minha ou como lidar com os desafios profundos que me eram confiados.

Das histórias que conheci, fiz o que estava ao meu alcance, dei algumas aulas de zumba, sendo que não sei dançar. As aulas foram tão animadas que, quando o Adhan² tocava, mal ouvíamos.

Apesar dessa rica partilha afetiva, estabelecida com o Corpo Docente, minha preocupação também voltava-se à educação dos pequenos. Algo naturalizado na escola eram os gritos: gritos das crianças, gritos dos professores, uma disputa de quem falava mais alto. Alguns apertões e beliscões por parte dos professores, fuga das crianças e aulas muito monótonas: todos os dias tínhamos a rotina de cantarmos as mesmas músicas, to-dos os dias, ao menos cinco músicas iguais.

No meio dessa rotina, durante os finais de semana, escolhi viajar por “todos os lugares” para conhecer o Egito “inteiro”. Queria a experiência do país, conhecer bem a cultura e seu povo. Experimentei a culinária, vi o céu estrelado do deserto, ouvi as histórias e presenciei os mais lindos espetáculos da natureza e da criação humana. E ainda, refletia sobre aquelas crianças daquela escola, naquela cidadezinha.

Pensando nisso, nas minhas vivências e na experiência daquelas crianças, criei aulas expositivas para as professoras sobre a prática em sala de aula. Comecei levando um brigadeiro às cegas para que experimentassem algo diferente de sua cultura. O brigadeiro trouxe um sentido de explorar, querer saber mais e incentivar a pesquisa. Foi assim que começamos a pensar sobre projetos na escola. Projetos voltados à arte, à cultura e às ciências.

No contexto egípcio, a dificuldade em me comunicar e em buscar soluções para os mais diversos problemas abriram-me um mundo de ideias e aprendizado para o trabalho com a docência. Evoluí muito como ser humano e como profissional. Precisei amadurecer.

Pude ver inúmeros projetos legais quando retornei para o Brasil, recebi fotos das crianças egípcias visitando animais, produzindo hortinhas e cozinhando. Acredito que, de certo modo, minhas tentativas deram certo.

De volta ao Brasil, minhas vontades eram outras, ansiava por mudanças. Ainda na escola, pensava em projetos maiores, que o ambiente, infelizmente, não propiciava. Foi então que decidi trabalhar em um estúdio de tatuagem e arte de

² Adhan: o chamado para as orações islâmicas diárias.

todos os tipos e busquei integrar mais a arte à educação

A mistura da arte com a pedagogia, com o inglês e a literatura formavam uma grande miscelânea, assim nasceu o curso de “Alice no país das maravilhas: uma viagem do inglês pelas artes”. No meio disso, a vida foi ficando mais séria, o trabalho não era apenas mais uma experiência, a burocracia tomou conta do ser-professor e o dia-a-dia foi tornando-se maçante, a educação tornando-se um produto e o constante cuidado ao lidar com clientes.

Para piorar essa sensação, em 2020, chegou o vírus da Covid-19, o qual fez o mundo parar e trancar-se em casa. Isolamento social, medo, insegurança. E a profissão passa a ser ainda mais vigiada pelas famílias e pelas câmeras. Nesse período turbulento, fui convidada a participar da gestão da escola de idiomas em que estudei por muitos anos e me reconheci como professora de inglês para “remar contra a maré”.

No ano de 2020, apliquei o meu segundo projeto de extensão “Pedagogos no País das Maravilhas” que, diferentemente do planejado, precisou ser realizado de forma online. Nessa ocasião, trabalhei com o inglês, a literatura e as artes mais uma vez, com pedagogos. Desta feita não senti a mesma euforia, talvez por estar na pandemia do covid-19, ou ainda, todo o contexto não fosse dos melhores e eu já estivesse desanimada. Apesar disso, o projeto de extensão deu certo e consegui utilizá-lo para o meu Trabalho de Conclusão de Curso.

Durante a pandemia, eu assisti *lives*, vi pessoas criando novos *hobbies*, praticando esportes e eu só pensava em uma única coisa: e nós aqui? E nós, professores? As pessoas fazem ideia do que criamos? Materiais, ferramentas *online*, trabalho extra, ligações para as famílias... Simplesmente me vi afogada como ser humano, uma professora com mil materiais, remando contra a maré.

Confesso que já estava desacreditada da profissão, foi então que decidi voltar a navegar, dessa vez, por um mar diferente. Ainda na pandemia, resolvi me aventurar em outro país para dar aulas de inglês por um ano. Inscrevi-me em um programa de intercâmbio jovem para professores de inglês, fiz os testes e entrevistas online, aprovei na seleção e fui para a Turquia. Por coincidência, ou não, fui para uma cidade que é conhecida por ser a cidade dos estudantes, Eskişehir.

Essa cidade alegre e vibrante que recebe estudantes do país todo, porém nem tão habituada em receber estrangeiros. Mais uma vez, a comunicação não era das melhores. Outro choque cultural: as pessoas não se envolvem tanto em laços de

amizade com recém conhecidos. E, como a confiança era algo difícil para os turcos, a escola reproduzia o mesmo padrão social ao não oportunizar integrações entre os professores.

A escola funcionava em período integral de segunda à sexta-feira e das coisas mais inusitadas, uma delas chamava-se *duty* (em português quer dizer dever, obrigação): era responsabilidade de todo o professor duas vezes na semana ficar sem intervalo, durante o almoço e no decorrer dos dez minutos entre as aulas, para cuidar dos alunos adolescentes. Ou seja, durante o dia todo, os professores ficavam andando pelos corredores vigiando os alunos, alguns professores eram escalados para áreas externas, na neve ou no calor escaldante, uma tarefa desgastante.

O ponto mais elevado desse choque foi relacionado à saúde física e mental dos docentes: mais uma escola tratando os docentes com baixa remuneração, jornadas exaustivas de trabalho, ausência de plano de saúde, dentre muitos outros problemas.

Para alguém que já estava desmotivada, a escola cumpriu seu papel em fazer com que eu me retirasse, o mais rápido possível, de um lugar completamente adoecido. Para muitos, o desconhecido é temível, para o docente, talvez em minha visão, o temível seria continuar onde estava. Sendo assim, aventurei-me em algo que nunca tinha feito em minha vida: ir para uma profissão sem qualquer conhecimento prévio.

Coincidência desta escrita, ou não, cheguei a um porto de navios, para navegar com a logística, aprendi tudo do zero e passei a trabalhar online da Turquia, operando um porto em Portugal (Liscont). Durante um ano, muitas coisas mudaram em mim, a única coisa, que nunca deixou de fazer parte da minha trajetória, foi a língua, o intercâmbio cultural. Nessa área, era necessário o conhecimento da língua inglesa para falarmos com os técnicos do navio e português de Portugal para falarmos com os operários, a troca era quase momentânea.

Dentre tantas experiências vividas, já era hora de levantar velas e retornar para casa, sã e salva no meio de um terremoto, literalmente. No dia em que decidi deixar a Turquia, ocorreu um terremoto de magnitude 7,8 na escala Richter, devastando o sul do país e, ao mesmo tempo, houve uma tempestade ao noroeste, em Istambul, onde eu estava, tentando embarcar de volta para o Brasil.

A exaustão provocada por diversas experiências desafiadoras já se tornava evidente em meu percurso. Foi nesse contexto que retornei ao Brasil e reencontrei a

educação, agora com maior maturidade e com outra compreensão sobre a vida e sobre a docência. A partir desse movimento, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), em Bagé, Rio Grande do Sul, espaço que acolheu minhas inquietações acerca da formação docente e do desgaste vivenciado por professoras e professores ao longo de suas trajetórias.

Ao revisitar as viagens e experiências que compõem minha memória e constituem minha mala pessoal e profissional, este texto busca investigar a relevância de reconhecer e valorizar os saberes que os professores carregam em suas próprias trajetórias. O objetivo é refletir sobre como o ser-professor é atravessado pelas transformações sociais contemporâneas e, simultaneamente, considerar de que modo minha própria experiência docente contribui para compreender esses movimentos e para interrogar o meu próprio percurso na profissão.

2 DESPERTAR NA CAMINHADA

O presente capítulo apresenta o percurso de constituição das inquietações que orientam esta pesquisa, construídas ao longo da minha trajetória como professora e pesquisadora. Desde o início da Licenciatura em Pedagogia (UERGS), em 2019, as vozes que me desaconselhavam a escolha pelo magistério eram frequentes, sustentadas por discursos que associavam a sala de aula a baixos salários, desvalorização e desgaste emocional. Ainda assim, a decisão foi permanecer nesse caminho, compreendido, apesar de suas dificuldades, como um dos mais significativos e transformadores, por formar todas as outras profissões. Conforme afirma Shulman (1986, p. 13), “nenhuma profissão pode existir sem um corpo docente responsável por sua formação”, destacando o papel central do professor na construção de todas as demais áreas do conhecimento.

Essa escolha implicou uma reflexão contínua sobre o papel social do professor e sobre as condições de trabalho que configuram o cotidiano escolar. Este estudo volta-se, em especial, aos professores de língua inglesa, propondo uma perspectiva de formação continuada que valoriza as narrativas docentes como espaço de escuta e acolhimento, e não apenas como atualização técnica ou metodológica. Assim, esta pesquisa busca compreender como é ser professor na contemporaneidade, analisando, de modo crítico e reflexivo, as narrativas produzidas por docentes e os sentidos que eles atribuem à própria prática.

Ao refletir sobre as possibilidades de formação docente que favorecem a fala e a escuta dos professores de inglês, torna-se evidente a escassez de iniciativas que valorizem o docente e suas experiências. As transformações culturais, sociais e institucionais das últimas décadas têm impactado profundamente o exercício da docência, exigindo constantes adaptações e reconfigurações identitárias.

De acordo com Freire (1989, 1992, 2006), Nóvoa (1992, 1995, 2009, 2019) e Pimenta (2012), as transformações culturais, sociais e institucionais das últimas décadas têm impactado profundamente o exercício da docência, exigindo constantes adaptações e reconfigurações identitárias. Conforme evidencia a literatura pertinente, os professores enfrentam ambientes de trabalho cada vez mais complexos e desafiadores, o que demanda repensar os modos de formar-se e de compreender a própria profissão.

Diante desse cenário, essa pesquisa parte da necessidade de criar espaços de formação pautados nas narrativas docentes, nos quais os professores possam refletir sobre os desafios da profissão e sobre si mesmos como atores sociais em processo. Em um contexto de desvalorização e invisibilidade do magistério, torna-se urgente promover práticas formativas, conforme aponta Mosquera (1976), que também atuem como espaços de acolhimento e suporte emocional, reconhecendo o professor como alguém que escuta, mas que também precisa ser escutado.

A formação continuada, quando compreendida sob uma perspectiva reflexiva e dialógica, pode contribuir para ressignificar as experiências vividas dentro e fora da sala de aula, fortalecendo a trajetória pessoal e profissional dos docentes. Essa concepção está em consonância com o entendimento de Nóvoa (1992, p. 25), para quem “a identidade do professor constitui-se como uma construção que se faz ao longo da vida, marcada pelas histórias pessoais, pelas experiências profissionais e pelos contextos sociais em que se desenvolve”. Assim, a identidade docente é entendida como um fenômeno dinâmico, permanentemente influenciado pelas vivências e pelas condições históricas e institucionais.

Com base nessa compreensão, esta dissertação se propõe a contribuir para a formação continuada de professores de língua inglesa a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva, na qual o próprio docente analisa e ressignifica sua trajetória. O produto pedagógico resultante da pesquisa foi concebido para criar um espaço de diálogo e partilha, no qual os professores possam narrar suas vivências e, ao fazê-lo, construir novas formas de compreender a docência.

Dessa maneira, este estudo busca evidenciar o papel das narrativas na formação docente, entendendo que, ao narrar suas experiências, os professores produzem conhecimento, fortalecem vínculos e reafirmam sua presença como seres históricos e sociais. Nesse sentido, surge a ideia da oficina pedagógica como oportunidade de formação, que tem portanto, a intenção de criar um espaço de reflexão, diálogo e transformação, em que os docentes possam, ao narrar as vivências, fortalecer-se diante dos desafios da educação contemporânea.

A introdução apresenta, ainda, a pergunta norteadora e a justificativa da pesquisa. No primeiro momento, foi delineada a trajetória acadêmico-profissional que fundamenta o interesse pela temática e revela as experiências que despertaram em mim o desejo de aprofundar reflexões críticas sobre a formação de professores e a docência em língua inglesa. Essa trajetória pessoal e profissional vem a sustentar

o interesse central deste trabalho: compreender de que maneira a formação continuada, ancorada em narrativas, pode contribuir para o fortalecimento e a valorização do professor de inglês.

Para atingir esse propósito, a pesquisa foi desenvolvida a partir dos seguintes objetivos específicos:

(i) planejar e implementar um produto pedagógico que dialogue com as experiências e necessidades formativas dos professores, contribuindo para processos significativos de (auto)formação na perspectiva da formação continuada;

(ii) analisar, a partir das narrativas construídas no espaço digital de socialização, os sentidos atribuídos pelos professores aos desafios de sua prática docente, à luz de suas vivências pessoais e percursos profissionais;

(iii) criar e fomentar um espaço digital de socialização docente que promova o exercício da autoria do professor sobre suas experiências profissionais, assegurando que esse ambiente seja acolhedor e propício à reflexão coletiva.

Em seguida, são delineadas a fundamentação teórica da pesquisa, a metodologia, a análise dos dados, a conclusão e as referências bibliográficas.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O foco desta seção é apresentar os principais conceitos que embasam a presente pesquisa, estruturados em três seções: “O inverno”, que representa a Análise Crítica do Discurso; “A primavera”, que simboliza a formação continuada; e “O verão”, representado pelas narrativas docentes.

A primeira seção nomeada “O inverno”, é simbolizada pela introspecção, pelo recolhimento e pela observação silenciosa. Nessa estação, a natureza entra em um período de repouso, concentrando sua energia nas raízes e, nesse sentido, a Análise Crítica do Discurso se ocupa de investigar o que está subjacente nos discursos sociais, políticos e educacionais. É um momento de rigor e reflexão, ao buscar compreender as relações de poder e sentidos implícitos nas palavras, muitas vezes, ocultos à primeira vista. Logo, o inverno representa a profundidade da análise, a exigência de olhar para o invisível e de decodificar as camadas sociais que moldam o discurso docente. Essa perspectiva fornece elementos para compreender os discursos que atravessam o contexto escolar e que impactam a identidade docente, seguindo os estudos de Norman Fairclough (1992, 2001), Dellagnelo e Meurer (2006) e Oliveira e Boer (2018).

Já na segunda seção, “A primavera”, compreende o florescimento e o despertar da vida. Relacionada à formação continuada, essa estação simboliza a abertura para novos conhecimentos, o crescimento gradual e o desenvolvimento das habilidades docentes. Assim como as sementes brotam e se transformam em flores com o tempo, os professores, ao participarem de processos de formação, ampliam sua compreensão e cultivam novas perspectivas profissionais. A primavera é a estação do cultivo e da esperança: indica que a formação pode ser uma experiência de crescimento contínuo, capaz de nutrir práticas mais reflexivas e conectadas com a realidade social. A partir disso, será adotado um olhar teórico sob as lentes de Paulo Freire (1989, 1992, 2006), Antônio Nóvoa (2009, 2019), Bernadete Gatti (2019) e Candau (2013), com o intuito de analisar o cenário docente, destacando a importância da reflexão crítica, política e emancipatória, bem como da valorização das experiências dos professores e da construção do conhecimento na prática.

Por fim, apresenta-se a seção nomeada “O verão”, a estação da vitalidade, do calor e da expressão plena. As narrativas docentes se relacionam simbolicamente com o verão porque representam o compartilhamento das experiências, emoções e

vivências profissionais. É o momento no qual foi cultivado na formação e no percurso reflexivo se manifesta, como flores e frutos à luz do sol. O verão traz movimento e visibilidade, assim, as histórias contadas pelos docentes funcionam como expressão do que é vivido, do que se construiu e do que se transformou, revelando a dimensão humana da profissão e a interação constante entre a prática e a experiência pessoal. As narrativas docentes consideram as vivências pessoais e profissionais docentes, e discutem como essas experiências contribuem para a construção e ressignificação da identidade docente por meio dos pressupostos teóricos de Clandinin e Connelly (1995), Larrosa (2002), Varani, Ferreira e Prado (2007) e Benjamin (1985).

Já o outono não é abordado porque, em seu simbolismo, representa o momento de queda das folhas, de desapego e de preparação para o recolhimento. Trata-se de uma estação associada ao declínio, à pausa gradual e ao encerramento. Na estrutura desta pesquisa, porém, buscou-se valorizar movimentos de emergência, como a análise profunda (inverno), germinação de saberes (primavera) e expressão da experiência (verão). A metáfora do outono poderia sugerir um fechamento ou esvaziamento das narrativas docentes, o que não corresponde ao propósito deste trabalho, que pretende evidenciar a potência, a vitalidade e a continuidade do processo formativo. Por isso, o outono não compõe as seções, evitando interpretações que associem a formação ou as narrativas docentes a um processo de perda ou declive.

A seguir, apresento a Análise Crítica do Discurso ao longo da seção denominada “O inverno”. A ACD é uma abordagem de estudo da linguagem que investiga como práticas discursivas participam da construção, manutenção e transformação de relações de poder na sociedade. A abordagem possibilita desvelar o discurso materializado em textos, em especial, nesta pesquisa, a partir das narrativas docentes e as relações de poder que atravessam a partir de uma perspectiva crítica, buscando compreender como as práticas linguísticas refletem e constituem contextos sociais, culturais e institucionais.

3.1 O inverno

Na presente seção, propõe-se uma Análise Crítica do Discurso (ACD), com o objetivo de compreender de que forma as práticas discursivas são moldadas por

relações de poder e ideologias que atravessam a sociedade. Busca-se, ainda, articular a fundamentação teórica com análise, de modo a evidenciar como os conceitos discutidos se materializam nos enunciados que compõem o corpus da pesquisa. Parte-se do pressuposto de que o discurso não apenas reflete a realidade social, mas também a constrói, exercendo efeitos significativos na constituição das identidades sociais e nas dinâmicas de relação na sociedade. Nesse sentido, busca-se discutir os efeitos construtivos do discurso sobre as identidades docentes, analisando como o discurso sobre os professores tem sido produzido e reproduzido no cenário brasileiro contemporâneo, especialmente em contextos marcados por tensões políticas, sociais e educacionais.

A perspectiva bidirecional entre linguagem e sociedade, proposta pela ACD, compreende que os discursos são simultaneamente moldados pelas condições sociais e capazes de transformar essas mesmas condições. Fairclough (2001, p. 91) afirma que o discurso constitui “uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado”, o que evidencia que textos e enunciados emergem de contextos históricos específicos enquanto também influenciam modos de agir, interpretar e organizar a vida social.

A Análise Crítica do Discurso (ACD) é uma abordagem interdisciplinar que examina a relação entre linguagem e poder na sociedade. A ACD busca entender a linguagem como prática social nos contextos sociais e pode refletir nas relações de poder existentes na sociedade. A definição de discurso, de acordo com Fairclough (2001, p. 91), define “uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado”.

Portanto, relaciona-se a uma forma de significação, por meio da qual as pessoas constroem e organizam a realidade em termos simbólicos e ideológicos. Dessa maneira, ao enunciar, o indivíduo não apenas descreve o mundo, mas o constitui em significado, produzindo sentidos que influenciam modos de ser, agir e compreender o mundo.

Segundo o autor, é por meio do discurso enquanto prática social e de uma compreensão crítica da linguagem que se tornam visíveis os processos de produção, reprodução e transformação dos sentidos que esta pesquisa procura compreender o papel do professor na sociedade. O discurso, de acordo com Fairclough (1992), é considerado uma forma de ação social, na qual as relações de

poder e as ideologias são construídas, mantidas, desafiadas ou transformadas. Os discursos não são neutros, eles sempre carregam valores, crenças e suposições que refletem interesses específicos.

Nesse sentido, o discurso, como manifestação social, permite refletir sobre os posicionamentos frente às estruturas de poder presentes no contexto educacional. Dessa maneira, a linguagem é entendida como prática social atravessada por ideologias, o que vem ao encontro desta pesquisa, que busca acolher as experiências vividas pelos professores e promover a reflexividade docente.

A ACD pode promover aspectos profundos sobre a identidade dos professores, e sendo a linguagem uma ferramenta poderosa, é possível observar, a partir da análise de narrativas docentes, as relações entre as práticas discursivas e percepções sociais.

Existem, de acordo com Fairclough (1992), três formas principais pelas quais o discurso influencia a sociedade. O poder constitutivo tríplice, de acordo com o pesquisador, divide-se em:

(i) construção de identidade social, o discurso interfere em como as pessoas percebem a si mesmas e aos outros;

(ii) constituição de relações sociais, o discurso estabelece e mantém relações de poder e hierarquias;

(iii) criação de sistemas de conhecimento, intervindo nas ideias e crenças, estabelecendo o que é considerado verdadeiro ou relevante em diferentes contextos.

De acordo com Fairclough (1992), é através do discurso crítico, que a mudança social pode começar, reestruturando práticas discursivas e sociais, refletindo sobre a luta ideológica para transformar as práticas discursivas que mantêm relações de dominação. Ibidem discute como as ideologias se articulam às práticas discursivas e adquirem força justamente quando se naturalizam e passam a operar como “senso comum”. Para o autor, embora essa estabilidade aparente seja um traço significativo, ela não deve ser compreendida como definitiva, uma vez que o discurso também constitui um espaço de disputa. Conforme afirma:

As ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o status de ‘senso comum’; mas essa propriedade estável e estabelecida das ideologias não deve ser muito enfatizada, porque minha referência à ‘transformação’ aponta a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, uma luta para remoldar as

práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto de reestruturação ou da transformação das relações de dominação. Quando são encontradas práticas discursivas contrastantes de um domínio particular ou instituição, há probabilidade de que parte desse contraste seja ideológica. (Fairclough, 1992, p. 117).

Segundo o autor, as ideologias não são imutáveis, elas estão sujeitas à contestação e podem ser remodeladas no contexto de mudança social e política. Na perspectiva de Fairclough (1992), a presença de práticas discursivas contrastantes dentro de um mesmo domínio ou instituição indica que há uma disputa ideológica em andamento. É, através do discurso, que se pode, então, verificar a necessidade de mudança e, assim, um novo cenário possível pode vir a ser desenhado, bem como uma nova identidade para o professor. Esse movimento implica compreender que os sentidos produzidos pelos docentes não são neutros: eles se articulam a relações de poder, a expectativas institucionais e às condições materiais da profissão. Nesse processo, as narrativas docentes tornam-se espaços de visibilidade das tensões que atravessam o cotidiano escolar, revelando tanto permanências quanto deslocamentos que reconfiguram modos de ser e atuar na docência.

Segundo Dellagnelo e Meurer (2006, p. 78), o professor não tem uma identidade considerada fixa, mas sim um conjunto de práticas discursivas negociadas e transformadas de forma contínua por meio da linguagem. Para os autores, a construção das identidades docentes se faz a partir da forma como esses professores falam sobre si e sobre sua profissão. A linguagem, nesse caso, não é apenas um meio de comunicação, mas um mecanismo na construção identitária docente.

De acordo com Dellagnelo e Meurer (2006), ao seguirem os pressupostos de Norman Fairclough, existe uma interconexão entre o discurso e a sociedade. O discurso, na ACD, não apenas expressa crenças, identidades e relações sociais, mas também as molda. Isso significa que a linguagem é tanto um reflexo, quanto uma ferramenta de construção da realidade social.

Dessa relação de influência mútua entre discurso e sociedade, decorre a influência do discurso nas crenças e conhecimentos das pessoas, na constituição de suas identidades e, ainda, no modo como se relacionam; da mesma forma que nossas crenças e conhecimentos, assim como nossas identidades e relações determinam nosso uso de linguagem. Enfim, o discurso revela a pessoa que somos, refletindo nossa visão de mundo e do outro e, ainda, o modo como nos relacionamos com esse outro. (Meurer e Dellagnelo, 2008, p. 43).

Com isso, o que dizemos revela nossas visões de mundo e atitudes, enquanto as normas sociais, valores e experiências determinam a maneira como usamos a linguagem. Essa relação bidirecional sublinha o poder transformador do discurso, influenciando e sendo influenciado pela sociedade ao mesmo tempo.

Assim sendo, a linguagem é constituída por diferentes identidades sociais que não correspondem a características fixas ou permanentes, mas são continuamente formadas e reformadas nas interações discursivas situadas em contextos sociais específicos. No contexto social da docência, esta pesquisa focaliza o discurso de professores de inglês, especialmente no que se refere às narrativas sobre a formação continuada e às formas pelas quais os docentes constroem e expressam suas identidades profissionais.

São, nessas relações discursivas, que se faz possível analisar como a sociedade se comporta e reflete sobre o papel do professor em 2025, ano da defesa deste texto dissertativo. Na era digital em que vivemos, trago para a presente pesquisa retratos docentes que circulam nas mais diversas redes sociais, e, assim, investigo como os discursos e as relações de poder constituem-se na sociedade atual. Como afirma Meurer e Dellagnelo: “as práticas discursivas e as práticas sociais têm um inter-relacionamento bidirecional: ambas influenciam e são influenciadas mutuamente” (Meurer e Dellagnelo, 2008, p. 41). De acordo com os autores, a relação mútua implica que as práticas sociais não são estáticas, elas estão em constante transformação, influenciando normas, valores e estruturas sociais, enquanto são também afetadas por essas mesmas forças.

A Figura 1 abaixo apresenta uma charge de Armandinho, criada por Alexandre Beck em 2016. O artista catarinense produz tirinhas que envolvem questões sociais, com a intenção de provocar reflexões e discussões sobre assuntos polêmicos como: valorização dos direitos, críticas sociais, política, preservação do meio ambiente e muitos outros assuntos importantes. O personagem principal, Armandinho, o menino de cabelos azuis, é uma criança questionadora, inteligente e muito curiosa.

Na tirinha a seguir, Armandinho e seu amigo conversam sobre os professores e a realidade social que enfrentam através das críticas, do baixo salário e do grau de reconhecimento que recebem.

Figura 1 – Tirinha do Armandinho



Fonte: Página do Armandinho no Facebook.³

Na tirinha publicada no *Facebook* em 2016, aparecem dois meninos conversando em uma sala de aula: o primeiro menino, de cabelo castanho, fala sobre a existência de “muitos professores ruins” e, na segunda tirinha, Armandinho, faz uma reflexão sobre o salário e reconhecimento dos profissionais da educação e, o mesmo, continua a afirmação dizendo que se surpreende que “ainda existam tantos professores bons”.

Esse texto reflete o discurso comum na sociedade sobre o valor do professor, as críticas constantes que os docentes recebem, a baixa remuneração e a falta de reconhecimento desses profissionais na população. De acordo com Armandinho, apesar de todas essas condições, ainda existem muitos bons professores, apesar do reconhecimento e do salário serem tão pequenos.

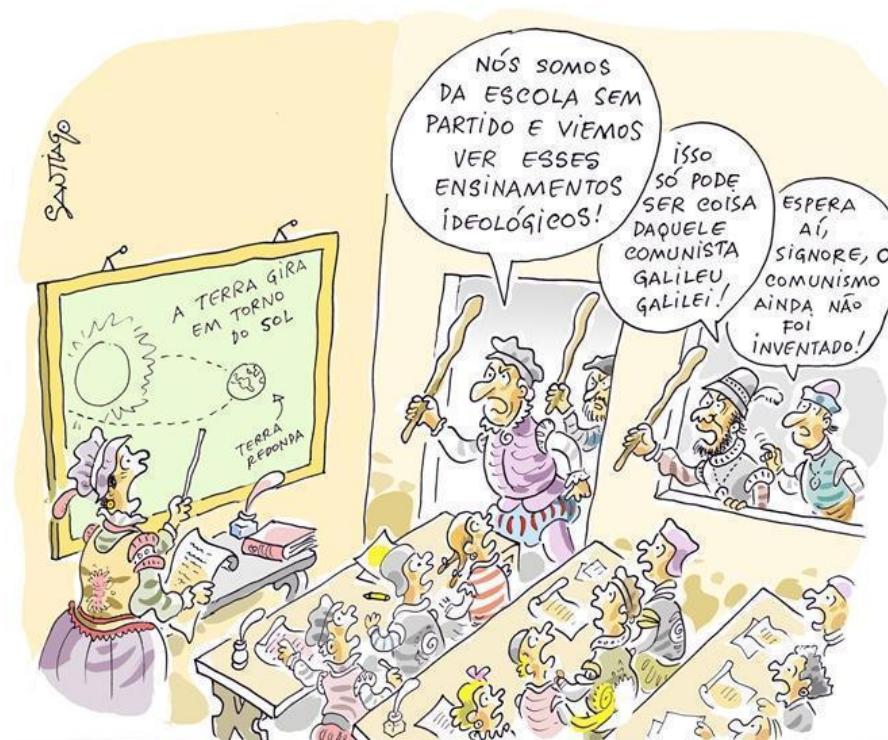
Inúmeros são os textos que circulam nas redes sociais sobre esse tipo de discurso presente na coletividade. Os textos materializam os discursos predominantes acerca do que vivemos em sociedade e esses discursos refletem diretamente no professor e no que ele vem passando nos últimos anos.

Um exemplo disso, são os discursos partidários que invadem a escola e, mais uma vez, buscam silenciar o professor. Na Figura 2, a charge nomeada: “Escola sem partido” foi publicada em 15 de outubro de 2019, no jornal *Extra Classe*, do chargista Santiago. No dia do professor, a tirinha é uma crítica ao silenciamento vivido pelos docentes na sociedade.

³ Disponível em:

<https://www.facebook.com/tirasaarmandinho/photos/np.1428357144937445.100005065987619/954727794572527/>. Acesso em: 24 ago. 2024.

Figura 2 – Escola sem partido



Fonte: Jornal Extra Classe.⁴

Na tirinha, a professora mostra aos seus alunos, com desenhos no quadro, a rotação da terra em torno do sol e o formato redondo do planeta terra. Nessa charge, todos utilizam vestimentas medievais, indicando um período passado e conservador, onde os intrusos, munidos de equipamentos de combate, rechaçam a professora que está ensinando.

Em seus discursos, os homens armados argumentam sobre ensinamentos ideológicos, citam Galileu Galilei como comunista e percebem que o Comunismo sequer havia sido inventado ainda, como mostra a tirinha. Esse texto retrata, mais uma vez, a tentativa de silenciamento do professor e fica evidente a falta de conhecimento histórico e geográfico dos homens que adentraram a sala na tentativa de coagir a professora que estava cumprindo o seu papel.

Nessa perspectiva, o evento discursivo é um exemplo da prática social vivenciada pelos professores no Brasil (Fairclough, 1992). No contexto brasileiro, parte da classe média tem adotado posições conservadoras, influenciando o

⁴ Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/humor/charges/2019/10/escola-sem-partido-2/>. Acesso em: 17 jun. 2024.

discurso público, especialmente a partir da sua inserção por meio de mídias digitais, redes sociais e canais alternativos de comunicação. Nesse cenário, observa-se que tais espaços não apenas ampliam a visibilidade desses posicionamentos, mas também estruturam modos de dizer e de interpretar o mundo que afetam diretamente a compreensão social sobre a docência e sobre o papel da educação, “essas instâncias são fundamentais para a produção e circulação de discursos que sustentam a ideologia neoliberal e o ressentimento de classe” (Braga e Zonzini, 2021). Nesse contexto, observa-se que a hegemonia conservadora se estrutura não apenas em práticas econômicas e políticas, mas também no campo discursivo e cultural na sociedade.

Desse modo, o discurso neoliberal, ao priorizar a lógica do mercado e da competitividade, frequentemente se sustenta na disseminação de narrativas manipuladas e, muitas vezes, de notícias falsas, criando uma percepção distorcida da realidade social e política. Esse processo de desinformação, e como tal ideológico, visa enfraquecer a resistência à imposição de políticas educacionais que não contemplam a escola como espaço de reflexão crítica e construção do conhecimento coletivo, priorizando, assim, uma educação voltada aos interesses do mercado capitalista (Lopes e Caprio, 2008).

Ibidem, ao desconsiderar que a visão de que a educação é um campo de conhecimento histórico, social e político, o modelo neoliberal limita o ensino ao papel de formar cidadãos que atendam às demandas do mercado capitalista.

Sob esse enfoque, a educação deixa de ser vista como um meio para a emancipação social e política, sendo reduzida a um instrumento que prepara os alunos para uma inserção eficaz no mercado de trabalho, desconsiderando as questões de justiça social, direitos humanos e a construção de uma sociedade mais equitativa, algumas dessas questões serão retomadas ao referenciar Paulo Freire na seção, intitulada “A primavera”. Essa abordagem não apenas diminui a função crítica da escola, mas também reforça a ideia de que o valor do conhecimento está diretamente relacionado à sua utilidade imediata no mercado, em detrimento de um entendimento mais amplo e plural da educação como prática social e política.

Assim sendo, o discurso não só reflete na sociedade como também influencia as mais diversas camadas, que, por sua vez, repetem o discurso presente na sociedade e nos meios de comunicação. Fairclough (1992, p. 31) destaca que o discurso não apenas reflete, mas também constrói a realidade social, afetando

identidades, relações e crenças de maneira que, muitas vezes, não é percebida pelos envolvidos:

[...] o discurso é moldado por relações de poder e ideologias e os efeitos construtivos que o discurso exerce sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença, nenhum dos quais é normalmente aparente para os participantes do discurso (Fairclough, 1992, p. 31).

Nesse sentido, compreende-se que o discurso, ao ser moldado por relações de poder, opera de maneira silenciosa e naturalizada, sendo a fala podendo ser replicada pelas pessoas sem quaisquer questionamentos acerca do que dizem, visto que é um discurso pronto que exerce poder e permeia as mais diversas camadas sociais. Essa relação de poder é extremamente danosa para os docentes, visto que produz representações depreciativas sobre a profissão, fragiliza a legitimidade do trabalho pedagógico e contribui para a responsabilização individual do professor diante de problemas estruturais da educação.

Os professores, por sua vez, são diretamente afetados por esse meio, sofrendo os efeitos do assujeitamento que marca a profissão docente. Suas vozes vão sendo progressivamente silenciadas, enquanto os discursos hegemônicos são, muitas vezes, carregados de violência simbólica que se sobrepõem à experiência e à vivência daqueles que estão no cotidiano da escola.

Além disso, a própria identidade do professor é silenciada, visto que ele está constantemente negociando significados e, em uma sociedade que tenta calar o docente, as relações se estremecem. Segundo Fairclough,

A função identitária relaciona-se aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso, a função relacional a como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas, a função ideacional aos modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações. (Fairclough, 1992, p. 92).

A função identitária, segundo o autor, se dá pelos modos em que as relações se estabelecem através do discurso que, por sua vez, implicando nas relações professor-aluno, a função relacional pode vir a transformar o modo pelo qual os alunos enxergam essas relações e a si mesmos. As relações são mantidas e construídas através do discurso, nas funções relacionais e ideacionais, tratando como o discurso representa o mundo e como as realidades são construídas por meio dos textos. Oliveira e Boer (2018, p. 227) apontam que o processo de tornar-se

professor se constrói ao longo da vida, a partir das experiências, das incertezas, das buscas e dos desafios cotidianos vividos nas diversas práticas discursivas em que o docente se insere.

Nessa relação social do professor e do discurso presente na sociedade, a tirinha a seguir apresenta a manifestação de Armandinho, que reflete o papel docente, a partir de críticas apresentadas na televisão.

Figura 3 – Tirinha sobre os professores



Fonte: Página do Facebook do Armandinho.⁵

A tirinha mostra o menino Armandinho assistindo à televisão com um adulto ao lado, no programa de TV são apresentados argumentos que colocam o professor no papel de vilão e, o menino, pergunta ao adulto se os docentes são, de fato, perigosos, de acordo com a notícia que está sendo apresentada. O adulto, por sua vez, responde que, para alguns, os professores são perigosos, pelo simples fato de poderem ensinar o povo a pensar.

A tirinha revela como o discurso molda a percepção sobre a figura do professor através de diferentes textos na sociedade, isso reflete o lugar em que vivemos e como as identidades são influenciadas pelo meio. Nesse caso, os professores são criminalizados, como a frase apresentada na tirinha “para alguns, os

⁵ Disponível em:

<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/np.1428357144937445.100005065987619/954727794572527/>. Acesso em: 24 ago. 2024.

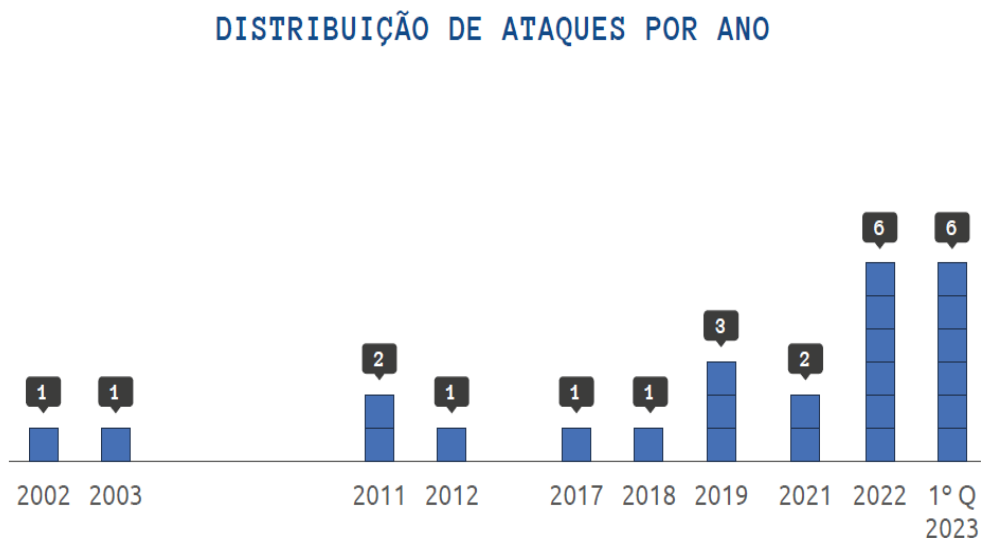
professores são perigosos, pelo simples fato de poderem ensinar o povo a pensar”. Essa sentença denuncia um medo que algumas estruturas de poder têm da educação crítica e libertadora. Esse receio tem raízes históricas, como defende Freire (1989), “ensinar a pensar é um ato político”. Quando o professor é construído discursivamente como alguém “perigoso”, esse enquadramento não apenas reforça visões distorcidas sobre a docência, mas também alimenta práticas sociais que degradam o trabalho educativo.

O discurso acerca do professor “perigoso” contribui para a desvalorização da profissão docente e, infelizmente, também para a naturalização da violência contra os professores e o ambiente escolar. Os eventos de violência e os ataques às escolas são fruto de uma cultura de desrespeito e deslegitimação da autoridade e do papel da escola como espaço de diálogo e de formação.

À medida que o discurso do professor é constantemente desacreditado e, por vezes ainda, acusado de doutrinação, cria-se espaço para um ambiente hostil. A violência nas escolas é um reflexo de um contexto social em que a educação é atacada, os professores são desvalorizados e o diálogo é substituído por à fala de ódio. E, nesse caso, na perspectiva da ACD, o discurso é entendido como uma forma de prática social, o que significa que ele não apenas reflete a realidade, mas a constitui, molda e é moldado por ela.

De acordo com a análise realizada pelo Instituto Sou da Paz, intitulada “Raio-X de 20 Anos de Ataques a Escolas no Brasil 2002–2023”, Langeani (2023) mapeia os episódios de violência ocorridos em instituições escolares no país desde 2002 (Figura 4). O levantamento evidencia um aumento significativo desses ataques a partir de 2019, indicando mudanças no cenário de segurança escolar e na forma como a violência tem se manifestado dentro desses espaços. A figura apresentada a seguir ilustra essa tendência, revelando um crescimento preocupante e sugerindo a necessidade de compreender os fatores sociais, políticos e discursivos que contribuem para esse fenômeno.

Figura 4 – Distribuição de ataques nas escolas por ano



Fonte: Langeani (2023).

A figura acima apresenta a distribuição anual dos ataques às escolas. Entre 2002 e 2003, registra-se 1 caso por ano. De 2004 a 2010, nenhum episódio é mencionado. Em 2011, são apontados 2 casos, e, em 2012, apenas 1. No período de 2013 a 2016, novamente não há registros, enquanto 2017 e 2018 apresentam 1 caso em cada ano. Em 2019, observa-se um aumento para 3 episódios e, a partir de 2022, o número cresce para 6 casos anuais. Esses números indicam uma mudança relevante no cenário da violência escolar no Brasil. A presença de longos intervalos sem registros, seguida por um crescimento mais acentuado a partir de 2019, sugere a reorganização de determinadas dinâmicas sociais, discursivas e políticas que influenciam tanto a percepção quanto a materialização da violência nas escolas.

Tal aumento pode estar relacionado à ampliação de discursos de ódio e deslegitimação da escola, ao fortalecimento de comunidades digitais que promovem ataques, à circulação de narrativas que naturalizam a violência e ao enfraquecimento de políticas públicas voltadas à proteção e ao acolhimento nas instituições educacionais. Essa tendência evidencia a necessidade de compreender os contextos que favorecem esse avanço e de considerar como tais discursos atravessam o cotidiano escolar e impactam a segurança de alunos e professores.

Em entrevista, a professora Paula Ferreira, educadora popular e antirracista, afirma que o governo do então presidente Jair Bolsonaro corroborou com o estado de medo e violência em sua gestão, como relata a seguir:

Infelizmente, a cultura do ódio que foi instaurada no último governo reflete no que vimos acontecer em várias escolas do país. O governo de Jair Bolsonaro atuou na contramão da democracia, e isso causou diversas consequências, entre elas a retirada de direitos dos/as estudantes e profissionais da educação. Seu governo contribuiu para a cultura da violência, e as escolas acabaram sendo mais um espaço onde essa violência também esteve e está presente. Não podemos desconsiderar que o espaço escolar, por refletir a sociedade, é um lugar também de exclusão [...] (Ferreira, 2023).

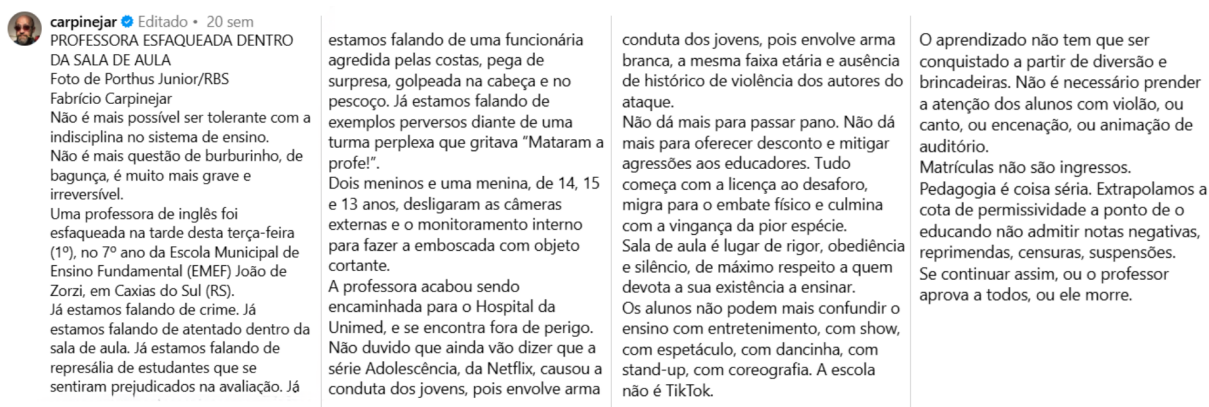
A partir de 2019, Jair Messias Bolsonaro assume a presidência do Brasil e a partir de então, a extrema direita cresce no Brasil, bem como o discurso violento e o ataque aos professores e às instituições de Ensino.

Os impactos do governo Bolsonaro refletiram no sistema educacional e na violência enfrentada pelas escolas. Esse período foi marcado pelo discurso agressivo, negacionista e de desvalorização do conhecimento científico, somado à deslegitimação da universidade e dos educadores. À vista disso, quando o Estado enfraquece as políticas públicas voltadas para o respeito, a diversidade e os direitos humanos, a escola que deveria ser um ambiente de acolhimento e diálogo, passa a se tornar um lugar para a reprodução das violências presentes na sociedade.

Ao pesquisar sobre a violência nas escolas e o aumento nos dos casos ao passar dos anos, no momento em que estou escrevendo essa dissertação, no dia 01/04/2025, uma professora de inglês é esfaqueada em Caxias (25/04/2025), no Rio Grande do Sul, em sala de aula, por dois alunos enquanto ministrava sua aula.

Em sua coluna no *Gaúcha Zero Hora* e em sua rede social *Instagram*, o poeta e colunista Fabrício Carpinejar, escreve sobre a violência, vivida pelos professores, e assume a indignação e alerta para a gravidade dos fatos. Carpinejar afirma que não há mais espaço para a tolerância com a indisciplina nas escolas. O colunista ainda reitera que foi extrapolada a cota de permissividade no aluno que não admite notas negativas e regras. O mesmo afirma que, se continuarmos assim, ou o professor aprova a todos, ou ele morre. A publicação do texto está na figura a seguir:

Figura 5 – Publicação sobre violência contra uma professora



Fonte: Perfil @carpinejar no Instagram.⁶

A publicação feita no dia do incidente recebeu mais de 4.000 comentários e alguns deles serão apresentados nas imagens a seguir.

Figura 6 – Comentários na publicação

Que texto necessário, nós professores estamos exaustos com tamanho desrespeito da sociedade, a crueldade com que alguns alunos nos tratam e com a omissão da família nessa missão. Estamos em constante mudança para tentar impressionar e deixamos de lado nossa real função.

85 curtidas Responder Ver tradução



Parabéns Carpinejar, me sinto representada no seu texto; muito obrigada! Sou professora faz 27 anos e nunca vivi o que vivo hoje; desrespeito total, todos os anos e níveis de ensino, Estados, Prefeituras também não nos respeitam e assim estamos a construir uma subjetividade de permissividade, além de uma autorização velada para o desrespeito.



797 curtidas Responder Ver tradução

Fonte: Perfil @carpinejar no Instagram.

Nos comentários da publicação de Fabrício Carpinejar em sua rede social, dois comentários de professores distintos conectam-se por uma palavra: desrespeito. No primeiro comentário, a professora X relata a exaustão vivida ao enfrentar desrespeito da sociedade, bem como dos alunos e da família. A professora ainda menciona que está em constante mudança para tentar “impressionar” em suas aulas, isso revela o peso dos professores em assumir, muitas vezes sozinhos, a inovação em condições adversas, em um lugar que acaba desvalorizando seus

⁶ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DH6y25iPHHt/>. Acesso em: 7 abr. 2025.

esforços.

No segundo comentário, a professora Y relata o desrespeito em todos os níveis de ensino e ainda complementa afirmando que o Estado e as Prefeituras também faltam com respeito ao construírem “uma subjetividade de permissividade” ao ensino. Portanto, esses comentários são exemplos de textos que materializam um discurso que denuncia a tolerância⁷ ao desrespeito já normalizado e reproduzido por meio do poder público.

A desvalorização dos professores tem impacto na saúde mental, contribuindo para o adoecimento emocional, a desmotivação e, em alguns casos, a desistência da carreira profissional. O desrespeito em si, não é uma questão apenas comportamental, mas de políticas públicas de responsabilidade social coletiva.

Nesse contexto, diante da desvalorização e do desrespeito da profissão docente, torna-se evidente a necessidade de pensar em espaços que promovam não apenas o desenvolvimento pedagógico, mas também o cuidado com o ser docente. É, nesse sentido, que a formação continuada se apresenta como um campo para o fortalecimento da identidade profissional, oferecendo oportunidades de reflexão, diálogo e ressignificação da prática docente.

No próximo capítulo, A Primavera, será abordada a formação continuada de professores, destacando sua importância como espaço de reflexão e desenvolvimento integral do professor. A formação continuada não se restringe à atualização de conteúdos ou técnicas pedagógicas, mas busca formar professores críticos, capazes de interpretar e intervir na realidade educacional de maneira consciente e reflexiva (Freire, 1989).

Além disso, enfatiza-se a necessidade de propostas formativas que considerem o professor como pessoa, valorizando suas experiências e saberes. Nesse contexto, narrar experiências pode permitir ao docente, ao compartilhar suas vivências, uma reflexão sobre sua prática e uma abertura ao diálogo, fortalecendo sua identidade e legitimando seu lugar na escola e na sociedade.

3.2 A primavera

Este capítulo será dedicado à formação continuada de professores no Brasil, a partir de um olhar crítico e reflexivo, ancorado nas obras de Paulo Freire: *Pedagogia*

⁷ (Oliveira, L. S., comunicação pessoal, 15 de março de 2025).

da Autonomia (1997), Pedagogia do Oprimido (2006) e Pedagogia da Esperança (1992). Em seguida, será proposto um olhar crítico sobre a formação continuada no Brasil, com base nos estudos de teóricos de António Nóvoa (2009), Vera Candau (2013) e Bernadete Gatti (2019), que oferecem diferentes perspectivas sobre as práticas e desafios dessa formação no contexto brasileiro.

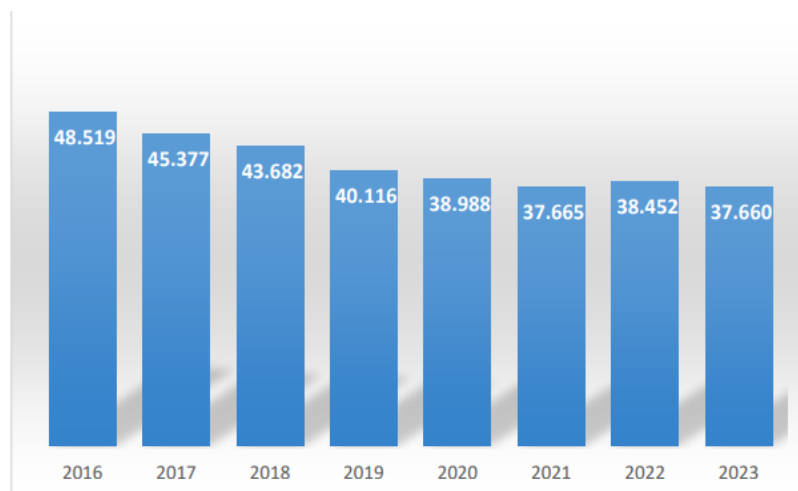
A formação docente, de acordo com Freire (1997), é um processo contínuo de inacabamento, na articulação constante entre a ação e a reflexão. É, na transformação do ser ao longo da vida, que, segundo Freire, em seu livro Pedagogia da Autonomia, aborda a “inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura” (Freire, 1997, p. 15).

Assim, vivemos permanentemente à procura de algo, conscientes do inacabamento, buscando ir mais além. Logo no início do livro, em suas primeiras palavras, Freire reflete sobre esse movimento de procura e nos sentimentos que vêm à tona ao criticar o cinismo neoliberal que encarcera os sonhos e a utopia.

A raiva, descrita pelo autor, é um sentimento de desrespeito, que encarcera sonhos e aprisiona a utopia. Ainda que o sentir seja dolorido, nele surge a necessidade de olhar para os professores que, sinto em dizer, por vezes, “estão esfarrapados”. No mundo e na sociedade em que nós docentes, estamos inseridos, existe um constante encolhimento do cargo professor, seja pela desvalorização salarial, pelas más condições de trabalho ou a sobrecarga profissional.

Essa realidade não é apenas entendida no discurso ou na experiência cotidiana docente, mas também evidenciada por dados estatísticos. De acordo com o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) divulgou informações disponibilizadas pelo censo escolar da rede estadual do Rio Grande do Sul no ano de 2023 e, no que diz respeito ao número de educadores da educação básica na rede estadual de 2016 a 2023, a rede tem sofrido um encolhimento no número de professores em sala de aula no período de 2016 a 2023, como mostra o gráfico abaixo.

Figura 7 – Gráfico do Censo Escolar



Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica

Notas: 1 - Docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar da Educação Básica.

2 - Não inclui os docentes de turmas de Atividade Complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

3 - Inclui os docentes que atuam no Ensino Regular e/ou EJA.

4 - Não inclui auxiliares da Educação Infantil.

5 - Os docentes são contados somente uma vez em cada localização/dependência administrativa, independente de atuarem em mais de uma delas.

6 - O número de docentes do Ensino Regular e/ou EJA considera também os docentes da Educação Especial em Classes Exclusivas.

Fonte: INEP - Censo escolar da Educação Básica (2024).

Ao analisarmos o gráfico acima, é perceptível a diminuição do número de docentes da rede estadual de ensino no Rio Grande do Sul nos últimos oito anos. São mais de 10.800 professores evadidos entre os anos de 2016 e 2023. Esse é um recorte da realidade enfrentada pelos professores e pelo encolhimento do magistério ao longo dos anos. O gráfico evidencia um cenário de evasão de mais de 10.800 docentes da rede estadual de ensino que revela uma crise na valorização dos professores e na carreira docente. Essa diminuição significativa no número de professores em atividade reflete o encolhimento estrutural do magistério.

Desse modo, esse processo de encolhimento do magistério, por vezes, faz com que os docentes enxerguem os sonhos tão distantes em uma sociedade que desvaloriza a profissão. Dessa maneira, a raiva pode surgir como um sentimento de impulsão para seguir em frente, olhando para uma realidade difícil, mas buscando lutar, assim como afirma Freire,

Se há algo que os educandos brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não

só um direito deles [...]. Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, **existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer”** é o discurso acomodado que não podemos aceitar. (Freire, 1997, p. 74, *grifo nosso*).

Há mais de duas décadas, no livro *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire já denunciava a postura imoral do poder público diante da educação e de seus profissionais. Suas palavras, infelizmente, continuam urgentes atualmente. Quando menciona o “indiferentismo fatalistamente cínico”, Freire alerta sobre os riscos do cansaço coletivo: após tantos anos de descaso, muitos professores podem acabar cedendo à apatia, à sensação de que nada mais pode ser feito. Trata-se de um sentimento compreensível, resultado de lutas não ouvidas, de sonhos constantemente empurrados para longe.

As reivindicações são as mesmas há décadas: condições dignas de trabalho, respeito à profissão, valorização real do magistério. Mas, diante da repetição das promessas não cumpridas, o que antes era esperança pode se transformar em exaustão. Esse cansaço, por vezes, silencia. Nesse silêncio que mora o perigo de cruzar os braços e aceitar o “não há o que fazer” como destino.

Dessa maneira, indo na contramão da ideologia fatalista e imobilizante que, como afirma o autor, “anima o discurso neoliberal solto no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou virar ‘quase natural’ (Freire, 1997, p. 21). Esse discurso de “quase natural” serve aos interesses daqueles que detêm o poder econômico e político na sociedade promovendo a percepção de uma realidade inevitável e imutável.

Do ponto de vista fatalista, a aceitação do cenário social vivido é determinante e a saída é a adaptação dos envolvidos, como se a realidade não pudesse ser mudada. Na contramão desse ponto de vista, este trabalho visa aprofundar-se, por meio de uma visão crítica e curiosa, buscando desacomodar-se. Em oposição a essa perspectiva, mobilizo minha própria experiência docente, pois, ao longo de minha trajetória como professora de inglês, tenho buscado resistir ao conformismo e questionar as condições que encolhem a profissão. Assim, o movimento analítico empreendido neste trabalho nasce de uma postura crítica e inquieta, por meio da qual recuso a naturalização das dificuldades enfrentadas pela docência e procuro

compreender, pela via da investigação, outras possibilidades de ser professora em meio a esse contexto.

Nessa visão crítica de incômodo e desconforto, surge a reflexão da prática docente e a necessidade de um olhar crítico para a mesma, através da formação continuada que, segundo Freire,

A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam, ou se ampliam esses saberes. (Freire, 1997, p. 24).

O autor utiliza a metáfora da prática de velejar para ilustrar a forma como o conhecimento é construído e detalha a profissão através da experiência, dos saberes científicos, pedagógicos, sociais e das condições para que todos os elementos do processo dêem certo, além de chamar a atenção para a formação continuada, onde os conhecimentos essenciais - como a técnica e conhecimento contextual - podem vir a ser ampliados, modificados ou confirmados.

Nesse viés, a prática docente está vinculada à reflexão crítica, entendida como um processo contínuo de análise e (re)significação das experiências educacionais. O fazer pedagógico, portanto, não se resume à aplicação de métodos, mas exige do professor a capacidade de conhecer, questionar, modificar e ampliar os saberes construídos ao longo da trajetória profissional. Assim sendo, a formação continuada assume um papel central, pois é por meio dela que os docentes podem revisar suas práticas, recriar estratégias e construir coletivamente o processo educativo. Logo, os espaços ocupados pelos professores, dentro e fora da escola, passam a ser compreendidos como territórios de expressão, de escuta, de reivindicação de direitos e de construção de mudanças.

O direito de sentir angústias, de compartilhá-las e de poder sentir raiva e expressá-la, cumprindo o processo ético de ser humano e deixar com que o outro também o seja, através do diálogo e da reflexão na ação. Essa abertura possibilita que o sofrimento e a indignação sejam canalizados para ações conscientes, que promovam mudanças significativas na prática docente e no contexto escolar. Assim, o exercício da ética passa a ser inseparável da experiência emocional, integrando saberes e afetos na busca por uma educação mais justa, humana e comprometida

com a emancipação de todos os envolvidos.

De acordo com o autor,

Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade e não de determinação. Se a realidade fosse assim porque estivesse dito que assim teria de ser não haveria sequer por que ter raiva. (Freire, 1997, p. 84).

Para Freire, a possibilidade está vinculada à visão de que a realidade é um campo aberto para as mudanças e a determinação representa uma visão fatalista da realidade, onde as condições são consideradas inevitáveis e inalteráveis. Existe, então, a importância no espaço do sentir, de dar lugar para que o sentimento possa transmutar e desacomodar da realidade posta. É no direito do sentir que se encontram as possibilidades, as maneiras de driblar o determinismo do mundo.

Talvez o amor pelo mundo e pelas pessoas é o que nos faça sentir raiva, em saber que existe a possibilidade de sermos mais e não aceitarmos mais do mesmo, do morno e da fatalidade social. Assim, a educação exige tomada consciente de decisões, no sentido de nos mover para um ato de intervir no mundo, nas palavras de Freire: “a educação, especificidade humana, como um ato de intervenção no mundo” (1997, p. 122). A educação possui tal ato de manifestação, de mudar realidades, endereçar sonhos, dar possibilidades, criar e dar a oportunidade de novos caminhos. Desse modo, esta pesquisa busca proporcionar espaço para quem abre vias para tantos e tantas, para possibilitar a mediação em seu mundo, para falar sobre ele, sentir e refletir.

Falar sobre si e sobre o mundo é um ato de cura. Quando falamos, ouvimos a nós mesmos, damos significado e espaço para ressignificar. Ao ouvir o semelhante, abrimos espaço para o encontro com o outro, para partilha e entrega. Nas palavras de Freire, é dizendo a palavra que se pronuncia o mundo, de acordo com o autor:

Se é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideia a serem consumidas pelos permutantes. (Freire, 2006, p. 91).

Para o autor, dizer a palavra significa “pronunciar o mundo”, ou seja, é pelo ato de falar e refletir que as pessoas se tornam agentes ativos de mudança. Esse processo de transformação, torna o diálogo um caminho e uma exigência existencial, pois ele não apenas promove o entendimento, mas também possibilita a construção da própria humanidade dos envolvidos.

Freire descreve o diálogo como um encontro em que pensar e agir se unem em direção à transformação e humanização do mundo. A pronúncia desse mundo carrega as experiências do olhar de quem o vive e, ao compartilhá-las, o mundo ganha significado. Através das narrativas, transformamo-nos e somos transformados, somos carregados pela nossa identidade ao longo dos anos. Sem o diálogo, a voz se perde, as histórias ficam guardadas e os sonhos vão perdendo o endereçamento.

Quem nós seríamos sem sonhos, sem esperança? De acordo com Freire,

Não sou esperançoso por pura teimosia mas por imperativo existencial e histórico. Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída. (Freire, 1992, p. 10).

O autor reflete sua visão crítica sobre a esperança, destacando-a como uma força essencial, mas insuficiente, na transformação da realidade. Freire argumenta que a esperança não é apenas um ato de otimismo ingênuo ou de resistência teimosa. Para ele, trata-se de algo que vai além da vontade pessoal: é uma exigência necessária para sustentar a luta por uma sociedade mais justa. Ainda, ele enfatiza que a esperança é indispensável, mas precisa ser crítica, ou seja, fundamentada na análise concreta e na realidade social.

A esperança e os sonhos impulsionam a luta pela transformação da realidade. É na esperança por dias melhores e na visão crítica de enxergar as falhas do mundo e, só assim, conseguimos continuar lutando. Além disso, dividir a esperança e a luta com os nossos é a única maneira de nos acolhermos e sermos acolhidos, ao dividir o fardo de esperar e lutar por um mundo em que valha a pena sonhar e acreditar. Nas palavras de Paulo Freire,

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma

conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se. Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, virando seres de inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter um *sonho* também o motor da história. **Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança.** (Freire, 1992, p. 91, *grifo nosso*).

Freire define o ato de sonhar como um movimento essencial e político, enraizado na natureza humana e na maneira como homens e mulheres existem no mundo. De acordo com o autor, sonhar é um aspecto inerente ao “processo de tornar-se”, ou seja, um ciclo contínuo de formação e transformação no qual os seres humanos se fazem e se refazem enquanto criam sua própria história.

O autor acredita que o sonho, ao contrário de uma mera fuga ou fantasia, representa uma potência transformadora que impulsiona a mudança social, funcionando como “motor da história”. Ele distingue entre a “adaptação” ao mundo, que implica aceitação passiva, e a “inserção” ativa no mundo, que envolve questionamento e transformação. Dessa maneira, para ele, sonhar é inseparável da esperança, sendo ambos fundamentais para que qualquer processo de mudança real ocorra.

O ato de sonhar faz com que pensemos sobre nós mesmos e sobre as nossas aspirações no mundo, nós nos (re)construímos no processo de fazer história e na reflexão do nosso eterno vir a ser. Na incompletude do ser, se faz possível sonhar e trazer a esperança de mudança por estarmos em constante transformação.

Nesse movimento de transformação individual e coletiva, evidencia-se a importância da mobilização conjunta, tal como defendida nesta pesquisa, para a criação de espaços em que as vozes docentes possam ser consideradas. Nesses espaços, a formação continuada torna-se um território que assegura condições de fala e de escuta, favorecendo práticas de reflexão e de acolhimento.

Compreender a formação continuada de professores sob a perspectiva freireana implica reconhecer a educação como prática de liberdade, sustentada pela esperança crítica, pelo diálogo e pela consciência do inacabamento humano. No entanto, para que essa formação seja significativa, é necessário situá-la no contexto histórico-social em que se insere.

As transformações profundas pelas quais a sociedade tem passado, impulsionadas por avanços tecnológicos, mudanças culturais e reconfigurações nas relações de trabalho, impõem novos desafios à docência e exigem uma

ressignificação constante da prática pedagógica. Diante disso, o presente estudo propõe expandir o olhar sobre a formação continuada, articulando-a às demandas emergentes de um mundo em constante mutação. Trata-se de refletir como essas mudanças afetam a atuação docente, sua visibilidade pública e sua condição de pessoa política, convocando a escola e os espaços formativos a se reinventarem para acolher e potencializar os professores em sua integralidade como profissionais, mas também como pessoas em permanente processo de tornar-se.

As discussões sobre formação continuada de professores no Brasil remontam ao século XIX, quando surgiram as primeiras iniciativas voltadas à profissionalização docente. No entanto, as diretrizes legais que consolidam essa formação ganham destaque apenas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que estabelece orientações específicas para a formação inicial e continuada dos professores (Brasil, 1996, art 61).

Ao longo dos anos, o mundo tem passado por profundas mudanças, o avanço tecnológico nas mais diversas esferas possibilitou a comunicação, em que consumimos a informação e o entretenimento de maneira rápida, a inserção de novas tecnologias, bem como as inteligências artificiais, os carros elétricos, as assistentes virtuais, dentre muitas outras. Essas transformações impactam diretamente a educação (Souza, 2011), exigindo que as escolas e os professores se adaptem a um cenário em constante evolução, no qual a velocidade das mudanças desafia métodos tradicionais e demanda novas competências, tanto técnicas quanto socioemocionais.

Com as transformações ao redor do mundo, a sociedade acaba se alterando, assim como a sala de aula e as demandas do professor. Nesse novo cenário, vivemos um grande fluxo de informações, estamos constantemente conectados à internet e expostos aos mais diversos conteúdos de forma rápida. De acordo com Souza (2011),

Nós vivemos hoje em dia um mundo complexo, globalizado, múltiplo. E é um mundo marcado por fluxos de todos os tipos, fluxos de pessoas, acima de tudo fluxos de capital, fluxos de artigos, fluxos de informações e esses fluxos acontecem com uma rapidez enorme. (Souza, 2011, p. 279).

O fluxo de informações às quais somos expostos diariamente dentro desse mundo complexo, globalizado e múltiplo, como afirma o autor, configura novas formas de interações sociais e isso reflete diretamente na escola por meio das

demandas constantes e pressões que os docentes sofrem. São constantes as preocupações do professor e os problemas enfrentados pela categoria, sendo alguns deles: o excesso de tarefas fora da sala de aula, o salário diminuto, o péssimo equipamento, a falta de tempo de preparo das aulas, demasiadas reuniões irrelevantes, a falta de interesse dos alunos e os recursos escassos (Mosquera, 1976, p. 95). Dados mais recentes confirmam que tais condições têm reflexos sobre a saúde dos docentes: em um levantamento nacional, 66% dos professores declararam já ter se afastado por questões de saúde atribuídas ao trabalho docente (Nova Escola, 2018).

Nesse contexto, os espaços de formação continuada assumem relevância, sobretudo quando estruturados como ambientes de participação ativa, nos quais os problemas da docência podem ser enfrentados coletivamente. Para Nóvoa (2009), tais espaços deveriam funcionar como plataformas que ampliam a visibilidade dos professores e fortalecem sua presença pública, como o autor argumenta a seguir:

Os lugares da formação podem reforçar a presença pública dos professores. Tem-se alargado o interesse público pela coisa educativa. Mas, paradoxalmente, também aqui se tem notado a falta dos professores. **Fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colonistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores.** Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público (Nóvoa, 2009, p. 23, *grifo nosso*).

O autor chama atenção para um aspecto recorrente no discurso público sobre educação: a pouca presença dos professores nas discussões que incidem diretamente sobre sua prática. O silêncio mencionado por Nóvoa não se limita à falta de participação discursiva, mas revela um processo de desvalorização profissional que se manifesta na invisibilidade dos docentes no espaço social.

Esse silenciamento dos professores nas discussões evidencia a necessidade de uma formação que vá além dos aspectos técnicos, mas que promova uma consciência crítica, política e de saúde integral do papel social dos educadores. O silêncio dos profissionais da educação é resultado de uma formação que historicamente é alheia ao fortalecimento do professor como indivíduo político. Dessa maneira, discutir educação dos professores implica em pensar em espaços de formação que incentivem o protagonismo docente que desenvolvam a autonomia e a inserção crítica nos debates sociais.

Visto que a sociedade foi se alterando com o tempo, a profissão docente

precisa reinventar-se também, para tanto, são necessárias condições de trabalho para tal feito. Para que essas condições sejam de fato ofertadas, o professor precisa de apoio e de políticas públicas que garantam tais condições. Além disso, a formação continuada é um direito do professor que está previsto na lei, segundo Jung (2022), em dissertação de Mestrado defendida no PPGE da UNIPAMPA,

A reflexão acerca das dimensões profissionais e pessoais do ser professor(a) deve ser o foco de atividades formativas para professores(as) em serviço, para nós, docentes, termos a chance de compreender e atuar frente aos problemas e desafios da nossa comunidade escolar com mais clareza. (Jung, 2022, p. 47).

Jung ressalta a importância da formação continuada e o foco da abordagem que relaciona tanto a dimensão profissional quanto a pessoal do ser professor. É na formação continuada entre professores que os problemas e desafios podem ser trabalhados em conjunto, a fim de oportunizar ao professor, reflexões sobre o seu fazer pedagógico na sala de aula.

Além disso, a formação continuada é um direito assegurado por lei. De acordo com Jung, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação declara que a formação continuada dos professores em serviço deve ser promovida pelos sistemas de ensino, como afirma no trecho a seguir:

[...] vale ressaltar que a formação continuada de professores(as) é um direito assegurado pela LDBEN (lei nº 9394/96), a qual estabelece que a educação de professores(as) em serviço deva ser promovida pelos sistemas de ensino, em suas diferentes esferas – municipal, estadual e federal – em regime de colaboração. A referida lei coloca, como finalidade da formação docente “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando” (BRASIL. Lei nº 9.394, de 20/12/96, art. 61 *apud* Jung, 2022, p. 47).

Desse modo, a legislação brasileira reforça a responsabilidade dos sistemas educacionais, em seus diversos níveis (municipal, estadual e federal). Essa previsão legal reforça a ideia de que a formação continuada não pode ser genérica ou padronizada, mas sim um processo dinâmico e adaptativo, fundamental para que o professor possa atuar de forma crítica, reflexiva e competente, promovendo práticas pedagógicas que atendam às necessidades reais dos estudantes. Portanto, a garantia legal da formação continuada reafirma o compromisso do Estado com a valorização do profissional docente e com a qualidade do ensino oferecido, destacando a importância de políticas públicas efetivas e investimentos consistentes

nesse campo, conforme também evidenciado por Jung (2000).

Como afirma Nóvoa (2009), os programas de formação continuada, por vezes, buscam formas inúteis de ofertar seminários e cursos prontos para o mercado de formação, sendo mais uma burocracia a ser cumprida pelo professor, que já não possui tempo o suficiente para atender a tantas demandas. Nóvoa traz à tona uma crítica incisiva ao modelo vigente de formação continuada para professores, apontando que muitos programas se tornaram meros produtos educacionais, sem realmente atender às necessidades dos educadores, como afirma a seguir.

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desactualização” dos professores. **A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.** (Nóvoa, 2009, p. 23, *grifo nosso*).

Nesse sentido, a formação continuada deve promover o trabalho coletivo, a troca de saberes entre os professores, através do diálogo e de suas experiências. Para isso, a formação continuada, não somente, pode contribuir para o desenvolvimento profissional e capacitação dos professores, como também para as experiências pessoais dos docentes.

Nóvoa (2019) afirma que, “tornar-se professor obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores.” O aprendizado e a prática da docência não ocorrem isoladamente. Tornar-se professor implica em um processo de reflexão que compreende tanto as dimensões pessoais quanto as coletivas.

São nos processos de interação com o outro que se constitui o eu, na escuta e na fala são encontradas maneiras de se repensar, de reflexão e fortalecimento dentro de um grupo onde as perspectivas são compartilhadas. Levando isso em consideração, este estudo propõe um espaço para o professor refletir sobre a sua identidade, onde suas histórias são trazidas e compartilhadas como parte de um processo social.

De acordo com a professora Vera Candau (2013), em seu livro Educação em

Direitos Humanos e Formação de Professores, a formação continuada é fundamental para o desenvolvimento do professor, a formação inicial, embora necessária, não é suficiente para enfrentar os desafios constantes na educação:

A formação continuada deve ser entendida como um processo permanente, articulado com a prática pedagógica e as demandas sociais. Ela deve promover espaços de reflexão crítica, onde os educadores possam compartilhar experiências, discutir desafios e construir coletivamente soluções para os problemas enfrentados no cotidiano escolar." (Candau *et al.*, 2013, p. 102).

De acordo com a pesquisadora, a formação continuada não deve ser uma prática isolada, e, sim, uma prática regular para que de fato enfrente os problemas educacionais e construa soluções diante de tantos desafios enfrentados na escola e na sala de aula.

Sobre o cenário brasileiro e as adversidades a serem enfrentadas pelos professores, no livro Professores do Brasil: novos cenários de formação (Gatti *et al.*, 2019) que aborda a formação continuada e examina as políticas docentes, os desafios e as necessidades de melhorias nas práticas formativas dos professores brasileiros, evidencia-se a urgência de refletir sobre os modelos tradicionais de formação de professores.

O estudo aponta pouca atenção em relação aos novos cenários sociais e aos desafios que terão que lidar, com questões éticas, sociais e formas de relacionamento. Existe, de acordo com Gatti *et al.*, um desequilíbrio entre o objetivo econômico da educação e seu objetivo de formação ética e humana, como citado a seguir:

Prevalência da importância atribuída à destinação da educação para funções apenas econômicas ou reprodutivas, com a desconsideração de seu objetivo vinculado a um processo de caráter ético, de formação do humano-social. (Gatti *et al.*, 2019, p. 38).

Conforme os autores, a educação é muitas vezes reduzida a uma lógica mercantil, em que o propósito do ensino é preparar os alunos para funções produtivas e inseri-los no sistema econômico. Essa visão instrumentalista da educação a transforma em um meio para a obtenção de habilidades técnicas e competências que atendam às demandas do mercado de trabalho, muitas vezes em detrimento de uma formação integral do ser humano.

A formação continuada, nesse sentido, é fundamental para a atualização e o

aprimoramento da educação, para que então a formação humana seja integral, considerando a ética, as relações humanas e a valorização do papel do professor, que atenda o cenário social e traga significado dos conhecimentos e suas aprendizagens.

Pensando na educação e no desenvolvimento dos professores, a formação continuada deve promover espaços de encontro e colaboração, onde a partilha de experiências e o enfrentamento às adversidades se tornem centrais. É nesse ambiente de troca e escuta mútua que emergem aprendizados significativos. Uma escola que valoriza o diálogo, que acolhe as ideias de seus docentes e oferece condições para que possam construir e implementar suas propostas. Fortalecer esses espaços é sustentar o diálogo, a escuta e o conhecimento coletivo.

Nóvoa (2019) reflete sobre a importância da colaboração entre professores e o impacto dessa união no desenvolvimento de práticas pedagógicas transformadoras. Segundo o autor:

No meio de muitas dúvidas e hesitações, **há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes**, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores. (Nóvoa, 2019, p. 11, *grifo nosso*).

Para Nóvoa, a escola é transformada ao reunir professores para refletirem sobre a prática, além disso, resgata o protagonismo docente no processo educacional e fortalece os saberes da experiência docente. Dessa maneira, a formação é um processo contínuo, estabelecido na prática cotidiana e nos conhecimentos construídos no interior da escola.

Nesse sentido, Mêdola (2006), em sua dissertação de mestrado intitulada “A Formação Continuada para Professores de Língua Inglesa: Necessária, Garantida...ou ainda uma Utopia?” argumenta sobre uma questão paradoxal em relação a formação de professores, segundo ela, enquanto profissionais do ensino, os professores têm a responsabilidade de contribuir para a formação de seus alunos e são reconhecidos por possuírem as competências necessárias para essa tarefa. Contudo, raramente lhes é atribuído o reconhecimento como docentes capazes de

atuar em sua própria formação, participando, junto a outros professores, das decisões sobre seus percursos. Assim, persistem certas ambiguidades, pois, ainda que busquem construir processos de autonomia e participação, muitos docentes ainda aceitam, com poucas exceções, que os conteúdos e as práticas educacionais sejam definidos por instâncias externas.

Embora o professor seja reconhecido como profissional qualificado para formar os educandos, sua própria formação muitas vezes é conduzida por políticas e decisões externas, o que limita sua autonomia. Essa condição evidencia que a participação docente nos processos decisórios sobre sua formação ainda é restrita, o que impacta diretamente na efetividade das propostas formativas.

Nesse contexto, ao observar a realidade da formação continuada no Rio Grande do Sul, nota-se que as iniciativas propostas pela Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação e pela SEDUC/RS para o ano de 2024 buscam atender a demandas institucionais específicas, com ênfase em temas transversais e no uso de tecnologias, o que pode reforçar ou desafiar essa relação de dependência, dependendo de como os professores são inseridos nesses processos formativos.

De acordo com a Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação, no Departamento de Desenvolvimento Curricular da Educação Básica 2024, no Rio Grande do Sul. Os principais temas abordados relacionam-se com os temas transversais e a tecnologia. No que diz respeito às orientações para o ano letivo de 2024, a SEDUC/RS, propõe as seguintes trilhas formativas:

Ensino Médio em tempo Integral; Trilha Antirracista; Jovem de Futuro; Tecnologia e Inovação; Avaliação e Monitoramento; Modalidades; Temas transversais; Convivência; Educação Especial; Ensino Fundamental; Ensino Médio Gaúcho; Carreira; Alfabetiza Tchê; Mentoria Pedagógica (Rio Grande do Sul, 2024, p. 24).

De acordo com essas orientações, os quatorze temas das trilhas formativas tratam sobre os alunos e suas especificidades, a inclusão, o diálogo entre as coordenadorias, os temas transversais, as tecnologias e maneiras de implementar as normativas governamentais. Nessa perspectiva, o cenário de formação baseia-se em temas transversais, ainda que não apresente um tema relacionado às narrativas dos professores e suas necessidades.

Parece-nos apropriado questionar se estamos preparados para o cenário humano, cultural e relacional que vem se transformando diariamente. É preciso olhar

para a dimensão humana e relacional do ensino que, somente ao conhecer-me, como pessoa-professor, que ensino aquilo que sei e entrego parte do que sou para os alunos, como afirma Nóvoa,

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise. (Nóvoa, 2009, p. 39).

Nóvoa enfatiza a inseparabilidade entre as dimensões pessoais e profissionais na identidade docente. O autor defende que o professor é, antes de tudo, uma pessoa, e que sua atuação em sala de aula é influenciada pelo que ele é como indivíduo. Para ele, ensinar é um ato que reflete o ser do professor, não se trata somente de transmitir conhecimento técnico, mas de compartilhar algo de si mesmo com os alunos.

Somente ao nos conhecermos e termos espaço para sermos acolhidos e ouvidos, somos capazes de entregar aquilo que somos ao outro, de receber e acolher uns aos outros, de despertar a capacidade de reconhecermos a nossa identidade e trabalhar na coletividade para uma escola justa e igualitária.

A compreensão da identidade docente proposta por Nóvoa, ao destacar a indissociabilidade entre o ser pessoal e o ser profissional do professor, vai ao encontro do poema "(Re)Florescer", de Ione Farina, ao retratar a trajetória do educador como um processo contínuo de crescimento e renovação.

O poema, na figura a seguir, metaforiza o ato de ensinar como uma jornada repleta de desafios e possibilidades, na qual o professor, como ser de saberes e afetos, precisa ser constantemente nutrido por políticas públicas eficazes e espaços de formação que acolham sua subjetividade. Assim como Nóvoa argumenta que o docente ensina a partir de quem é, o poema reforça que o florescimento profissional depende de condições que respeitem e valorizem sua dimensão humana.

Figura 8 – Poema (Re)Florescer

(RE)FLORESCER

Ione Farina

Na senda da evolução, os professores seguem, ávidos por crescer e evoluir,
E na formação continuada,
Suas asas ganham saberes renovados,
No eterno aprendizado, sempre a surgir.

Na estrada do conhecimento, seguem firmes, como rios que correm,
No caminho do ensino,
Novos horizontes almejam alcançar,
Voam além das fronteiras, sem hesitar.

Porém no vazio da formação, um eco ressoa, ausência de saberes,
caminhos sem escola.
Políticas públicas, sonhos que se perdem, no descuido das mentes, os
horizontes se invertem.

Formação continuada, semente a florescer, mas sem solo fértil, não há o
que colher.
Políticas dispersas, como vento sem direção, deixam os educadores à
mercê da solidão.
Na busca do conhecimento, sedentários estamos, mas sem apoio e
recursos, tristes nos tornamos.

Nas asas da capacitação, queremos voar,
Porém, sem suporte, é difícil alçar.
Oh, governantes, ouçam o nosso clamor,
Invistam na formação,

Políticas efetivas, que façam a diferença,
Para que o futuro se escreva com esperança e crença.

Na formação continuada, o ser se renova,
No ímpeto de ensinar, sempre inovar,
E no brilho do olhar,
As sementes do futuro estão a plantar.

Fonte: Farina e Benvenuti (2024).

(Re)Florescer simboliza a vitalidade que pode emergir quando se oferece aos professores espaços de formação continuada que acolham suas experiências, reconheçam suas vivências e estimulem sua reflexão crítica. Tal representação visual remete à ideia de que o docente, enquanto ser constituído em constante devir, necessita de relações de cuidado, diálogo e trocas com pares para florescer em sua prática profissional. Assim como uma planta que depende do solo fértil, da água e da luz para brotar, o professor precisa de ambientes formativos que possibilitem nutrir seu saber e ressignificar desafios.

A formação continuada, nesse viés, se torna um espaço de reconstrução e fortalecimento, em que o ato de aprender e de ensinar se entrelaçam com a

experiência de ser. É nesse espaço que os professores podem reflorescer, isto é, retomar a capacidade de se reinventar, de reconhecer suas conquistas e limites, de olhar para si mesmos.

Portanto, Farina e Benvenuto (2024) nos convidam a pensar a formação continuada como um espaço de cuidado, de escuta e de reconhecimento mútuo. Reflete a necessidade de permitir que os professores floresçam, de maneira singular e coletiva, e que possam se tornar seres críticos e sensíveis, capazes de transformar não apenas suas próprias práticas, mas a própria escola como espaço de humanização, aprendizagem e afetividade.

A partir disso, emerge o poder das narrativas docentes como forma de cuidado, afetividade e resistência. No momento em que os professores compartilham suas vivências, eles não apenas expõem os desafios enfrentados, mas também constroem sentidos e ressignificam experiências. As narrativas, desse modo, tornam-se espaços de escuta e pertencimento e podem servir como um ato de cura.

A seguir, no próximo capítulo, O verão, serão apresentadas as narrativas docentes, compreendidas como práticas discursivas que emergem das experiências vividas pelos professores.

3.3 O verão

No presente capítulo, objetiva-se apresentar as narrativas docentes como dispositivo teórico-metodológico a partir dos teóricos Jean Clandinin e Michael Connelly (1995), Jorge Larrosa (2002), Adriana Varani, Cláudia Ferreira e Guilherme Prado (2007), Walter Benjamin (1985), que defendem espaços de formação para que os professores possam refletir sobre si e sobre a construção de suas identidades profissionais.

A narrativa torna-se, um espaço de construção de si, na medida em que o narrador se compromete com a experiência vivida e elaborada. Na educação, as narrativas se configuram como instrumento para compreender os modos pelos quais os professores ressignificam suas práticas, suas escolhas, suas angústias e suas esperanças. Em meio a desafios estruturais e simbólicos que atravessam o exercício da docência, como por exemplo, a desvalorização da profissão e os impactos emocionais do cotidiano escolar, narrar a própria trajetória pode abrir caminhos para

o autoconhecimento e a reflexão crítica. Além disso, narrar está ligado à partilha de experiências ancoradas nas experiências coletivas, nos valores e nas visões de mundo de quem narra. De acordo com Benjamin,

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesanato - no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (Benjamin, 1985, p. 205).

O autor fala de uma narrativa que nasce da necessidade de contar histórias, de uma época em que narrar acontecimentos era uma forma de comunicação, ao narrar histórias e não necessariamente fatos ou puramente notícias mas falar sobre a vida em si, que se molda à medida em que passa por cada narrador e, assim, cada um imprime a sua marca. Essas marcas deixadas nas narrativas ressignificam a própria experiência de quem narra, além de possibilitar modificações nas próprias histórias de cada ouvinte, a partir da relação com outras histórias.

Benjamin ainda reflete sobre o desinteresse nas narrativas ao passar dos anos e aponta um possível motivo para tal mudança, a sociedade evoluindo e priorizando novos meios de produção e de comunicação, como afirma a seguir.

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual. (Benjamin, 1985, p. 205).

O autor reflete sobre profissões que ficaram obsoletas ao passar dos anos e acrescenta que nesses ofícios o ouvir era quase esquecer de si mesmo para dar lugar para a narrativa, o registro da história ficava marcado no ouvinte e o dom de narrar permanecia vivo. Benjamin (1985) fala sobre a experiência do trabalho manual em um tempo em que o afazer permitia a escuta e a memória, como uma prática ancestral, conectada ao tempo e à escuta. Narrar, nessa perspectiva, é como tecer sentidos, afetos e sabedorias em uma rede simbólica que conecta quem fala e quem escuta.

De acordo com o autor, a experiência deixou de ser compartilhada como antes, porque as condições sociais que sustentavam esse gesto, como a escuta paciente e o convívio presencial entre as pessoas foram se perdendo por meio da aceleração do tempo, pela valorização do consumo rápido de informações e pela desvalorização do trabalho manual. O resultado é um empobrecimento da experiência vivida e da capacidade de comunicá-la com profundidade.

A principal preocupação desta pesquisa é abrir espaço para que as vivências dos professores possam ser compartilhadas e refletidas em um espaço de formação continuada e de valorização docente.

Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, "a vida", é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. E, a um nível de senso comum, não considero esse fato surpreendente. O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes (Goodson, 1992, p. 71).

As histórias de vida permitem a compreensão de que o ensino carrega subjetividades, pois lida com gente. Ao reconhecer que as narrativas como fontes de conhecimento, abre-se espaço para uma formação humanizada e reflexiva, fortalecendo o processo de desenvolvimento dos professores.

Essas transformações atingem não apenas as estruturas materiais da sociedade, mas também o campo simbólico e afetivo da existência humana. Como observa Josso (2002), as incertezas que atravessam o tecido social exigem que repensemos a formação e a experiência humana em sua complexidade, sobretudo quando se busca compreender como as pessoas atribuem sentido às suas vidas em meio às rupturas e continuidades de seus percursos.

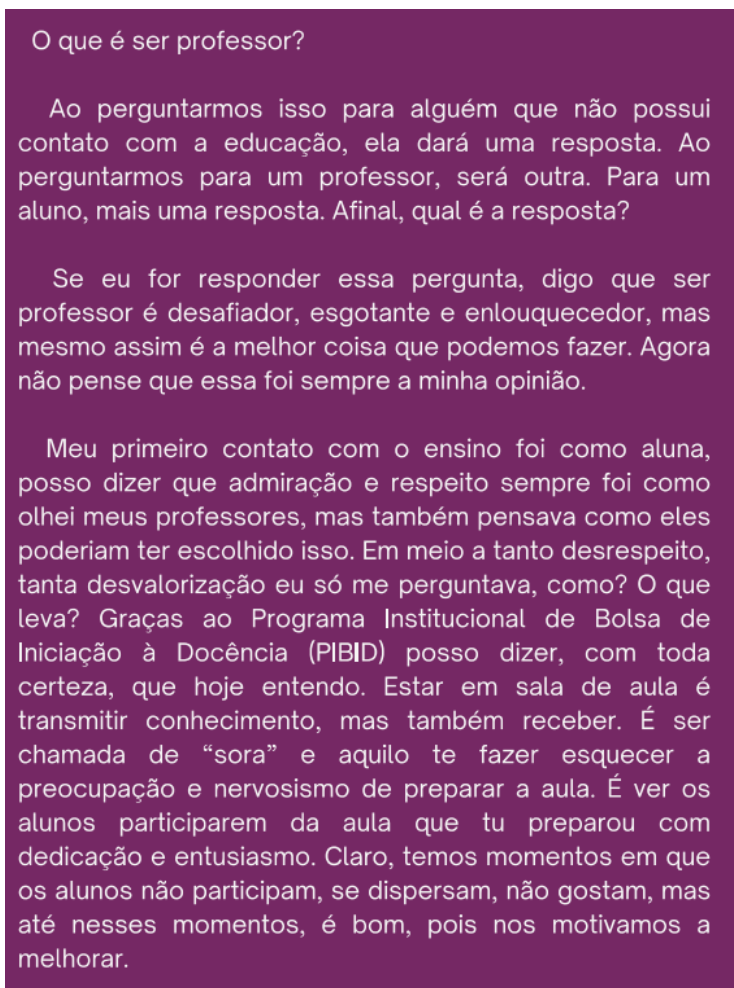
Desse modo, as narrativas ganham relevância como dispositivo teórico-metodológico, indo além de simples relatos, elas constituem espaços de elaboração de sentidos, permitindo que o ator social retome, reconstrua e reflita sobre sua trajetória à luz de suas experiências vividas. Na presente pesquisa, assume-se a definição de narrativa, de acordo com Larrosa, que afirma ser "um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova" (Larrosa, 2002, p. 25).

A experiência, de acordo com Larrosa, não é somente um processo passivo de absorção de informações ou vivências, mas sim algo que envolve uma interação ativa com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Nesse viés, a experiência é vista como uma relação que provoca mudanças, reflexões e aprendizagens, que nos transforma e nos ensina. Assim sendo, ao facilitar a percepção de textos que materializam-se em discursos, especialmente no discurso docente acerca dos desafios enfrentados na profissão, como também nas vivências permite que a história do outro nos atravessasse, nos toque e nos modifique.

No álbum realizado pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Federal de Rio Grande (FURG), composto por histórias de estudantes de iniciação à docência intitulado "PIBID-FURG: experiências educativas em rodas de formação acadêmico-profissional", os estudantes compartilham suas histórias em sala de aula. Uma delas é a de Julia Schneid, na edição 9, que afirma a seguir:

Figura 9 – O que é ser professor?



Fonte: Guidotti *et al.* (2024).

O texto apresenta a complexidade do ser professor. A pergunta “O que é ser professor?” carrega muitos significados e há uma multiplicidade de visões, pois, cada pessoa responde de acordo com as suas vivências pessoais e sociais.

Ao analisar a narrativa de Schneid, no trecho onde afirma que ser professor é desafiador, esgotante e enlouquecedor ilustra uma face existente na profissão, e, ainda no mesmo parágrafo, diz que “é a melhor coisa que podemos fazer”. Essa dualidade de sentimentos, do esgotamento à melhor coisa a se fazer, é uma realidade de luta, de enfrentamento. E é justamente na vivência que houve o “hoje posso dizer que entendo”, a reflexão sendo apresentada não só pela prática, mas também pela troca com outros atores sociais e pelo acolhimento afetivo em ouvir um “sora”.

Refletir sobre as narrativas docentes está justamente atrelado na possibilidade tornar visível as histórias a serem contadas como um ato de

resistência, de afeto e de cura. Schneid ainda reflete sobre o aprendizado constante que é dar aula “é bom, pois nos motivamos a melhorar”, em um olhar reflexivo e não idealizado, que sugere a não romantização da profissão, mas humanização.

Segundo Freire (1989, p. 58), “a gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. Nesse sentido, o processo de formação continuada é contínuo e inacabado. A profissão docente é um constante movimento de formar-se sendo. Sendo assim, a concepção de docência não é um ponto de chegada, mas um processo contínuo, de construção de saberes e de si. Formar-se educador implica comprometer-se com a realidade, interpretá-la criticamente e agir sobre ela.

Nessa perspectiva, a escrita docente emerge como prática formativa, pois possibilita ao professor ressignificar suas vivências e construir saberes a partir de sua própria trajetória. Conforme Prado (2013, p. 150), os textos produzidos por professores e demais profissionais da escola, como por exemplo, os memoriais, as cartas, os depoimentos, os relatos, os diários, os relatórios ou as crônicas pedagógicas constituem registros que têm como finalidade socializar saberes e conhecimentos.

Esses escritos resultam da reflexão sobre a própria prática, da observação do trabalho dos colegas, do diálogo coletivo, da leitura, do estudo e também da pesquisa, configurando-se como instrumentos de formação e de compartilhamento de experiências no contexto educativo. constituem um espaço fecundo para a reflexão crítica e a formação continuada.

Sendo assim, a concepção de docência não é um ponto de chegada, mas um processo contínuo, de construção de saberes e de si. Formar-se educador implica comprometer-se com a realidade, interpretá-la criticamente e agir sobre ela.

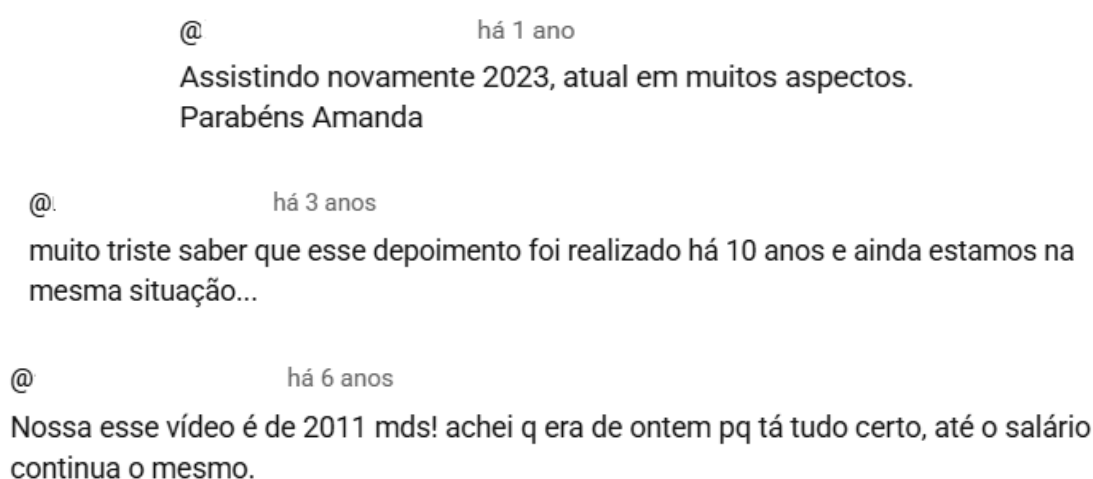
Nesse cenário de constante movimento, reivindicação e de compromisso com a realidade, encontra-se o eco de Amanda Gurgel, professora, graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte que em 2011, participou de uma Assembleia Legislativa, em depoimento, Amanda falou sobre a precariedade do ensino público no Estado e sua difícil experiência como professora de língua portuguesa causou grande repercussão nas mídias sociais. O vídeo postado no canal do *YouTube* possui mais de dois milhões de visualizações e mais de seis mil comentários.

Em depoimento, Amanda reflete sobre a precariedade das condições de trabalho dos professores, ao falar sobre o baixo salário, as inúmeras horas de jornada de trabalho, salas de aula superlotadas e em péssimas condições. A professora ainda afirma que, em nenhum momento, em nenhum governo, a educação foi prioridade no país. Além disso, Amanda rebate as falas da Secretária de Educação do Estado, ao falar da necessidade de imediatismo na alimentação, no transporte público e na qualidade da educação.

A professora pergunta: “Sou eu a redentora do país? Não posso. Não tenho condições. Muito menos com o salário que eu recebo”. As falas de Amanda refletem sobre um sofrimento coletivo acerca das condições de trabalho dos professores no Brasil. Como a mesma afirma, o discurso não é novo, é uma persistência como marca histórica da desvalorização da educação pública no país. O questionamento da professora revela o peso atribuído aos docentes, como os únicos responsáveis por “salvar” a educação. O desabafo de Amanda é um grito de alerta, a educadora afirma que os professores estão exaustos e que a mudança é urgente.

O vídeo publicado no *YouTube* em 2011, no qual a professora fala sobre as condições de trabalho docente, permanece atual, pois os comentários e discussões em torno de sua fala continuaram nos anos de 2020 até 2024. Isso evidencia que, mesmo após mais de uma década, os problemas relatados ainda persistem no cotidiano de muitos professores no Brasil. Ao visitar o canal do *YouTube*, em 2025, foram retirados alguns comentários, como mostra a figura abaixo:

Figura 10 – Comentários do vídeo



Fonte: Canal Vanderlei Nogueira (2011).⁸

Nos três comentários, postados em anos diferentes, por pessoas distintas onde as identidades foram ocultadas, as narrativas se assemelham. A realidade compartilhada no vídeo ainda é atual ao passar dos anos. Em uma das imagens, o ser constituído, ao comentar a publicação, se impressiona com o tempo e afirma, mesmo após seis anos, “achei que era ontem”, pois até o salário continua o mesmo.

Essas narrativas, ainda que breves, revelam testemunhos de uma memória coletiva marcada pela frustração e pela invisibilidade da profissão docente. A repetição dos discursos, ao longo do tempo, não mostra apenas a recorrência de um problema, mas também o modo como as pessoas experienciam e compartilham essa realidade: com desânimo, mas também com uma tentativa de ressignificação por meio da denúncia e do reconhecimento mútuo. Ao comentar, curtir e compartilhar essas publicações, os atores sociais reforçam a potência das redes sociais como espaços de circulação de narrativas de resistência, nas quais a experiência individual encontra eco na experiência do outro.

Nesse viés, a obra *Narrativas Docentes: trajetórias de trabalhos pedagógicos* dialoga com essa perspectiva ao reunir experiências de profissionais da educação que refletem e socializam seus saberes sobre práticas e tensões vividas no trabalho. Como apontam Varani, Ferreira e Prado (2007, p. 16) no livro, a narrativa “surge como uma estratégia/opção docente para socializar e divulgar as experiências acontecidas no âmbito docente, preservando a identidade do professor e da professora enquanto autores sociais de suas práticas” (Varani; Ferreira; Prado, 2007, p. 19).

De acordo com os autores, entende-se que narrar as experiências publicamente, é reconhecer o professor como ser humano que produz conhecimento a partir de sua própria experiência. Logo, a narrativa atua como um mecanismo de resistência a discursos que frequentemente desvalorizam o saber docente, permitindo que o professor se reconheça como protagonista de sua trajetória.

A narrativa permite o encontro do professor-autor e professora-autora com seus pares para compartilharem experiências, saberes e conhecimentos. É nesse encontro que se dão vários acontecimentos. Que se abre um campo

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yFkt0O7IceA>. Acesso em: 27 set. 2024.

de possibilidades. Encontro de problematizações. Encontro de movimentos do pensamento, da reflexão, do questionamento, da ressignificação de experiências, reelaboração de outras práticas e compreensão da própria prática docente. (Varani; Ferreira; Prado, 2007, p. 23)

A narrativa, dessa maneira, se constitui como um encontro coletivo de diálogo, escuta e produção de sentido entre professores. Nesse movimento, a narrativa possibilita um instrumento formativo, capaz de provocar deslocamentos, inquietações e novas compreensões sobre a docência.

Dessa maneira, a narrativa propõe uma abertura para que além de revisitar experiências, também possa ressignificar a experiência vivida. É no compartilhamento com o grupo que essas vivências encontram eco, contraste, diálogo, e, muitas vezes, reconhecimento, fortalecendo o sentimento de pertencimento e de autoria. Desse modo, ao trocar experiências, os professores trocam sentido, de acordo com os autores (2007),

elaboram sentido ou não-sentido do que lhes acontecem, do que lhes passam, do que lhes atravessam, do que lhes atropelam, do que lhes faz sofrer, do que lhes tomam, do que lhes alcançam, do que lhes abordam, do que lhes interpelam, do que lhes submetem, do que lhes transformam e, portanto, melhor dizem de suas histórias/experiências, optando por narrarem esses acontecimentos do seu trabalho pedagógico. (Varani; Ferreira; Prado, 2007, p. 24).

Ao elaborar as experiências, há um trabalho ativo de significação das experiências ao transformar o vivido em experiência dotada de sentido. A docência lida com situações complexas e nem todas elas são resolvidas de maneira lógica clara, como as frustrações, o estranhamento, a necessidade de solucionar muitos problemas, dentre outros.

Em vista disso, narrar não apenas descreve, mas seleciona de maneira crítica, organiza e atribui valor aos eventos vivenciados. Assim sendo, o professor atribui uma dimensão de resistência ao optar por narrar, ao contar a sua história, assumindo autoria sobre o que acontece e sobre o que escolhe relatar, em vez de deixar que os outros definam o sentido de sua prática.

Ao refletirmos sobre as narrativas e em nosso papel como educadores, nos deparamos com sentimentos de insegurança e incerteza. Nas palavras da professora Maria Ângela Pinheiro, ela questiona ao ser convidada para falar em uma mesa redonda, refletindo se o que ela tem para compartilhar é de fato relevante aos olhos de outra pessoa. Ao parar para refletir sobre, a docente afirma:

Há que se realçar também as reflexões feitas por nós, professores. É como se fosse dado um espaço para nós, atores que somos dentro de nossas escolas, em nossas salas de aula, para que a gente possa “mostrar a nossa cara”, trazendo mais de perto a realidade por nós vivida. (Pinheiro, 2007, p. 89).

Após a fala, a professora afirma ter se sentido mais valorizada e confiante. Essa reflexão feita por Pinheiro sugere uma democratização do discurso educacional, incluindo a perspectiva de quem vive a sala de aula. Além disso, o espaço para expressão sugere que o lugar de fala do professor não é garantido naturalmente no cotidiano escolar, é preciso ser concedido. Assim sendo, há a necessidade de “mostrar a nossa cara”, rompendo com a visão do professor como alguém de bastidores e assumindo a própria identidade e experiência ao se reconhecer e se apresentar como ser social que pensa e produz saber.

Na complexidade do cotidiano escolar, ao se trabalhar com seres humanos, o professor gerencia a todo instante relações sociais, não somente se dedicando aos grupos, mas aos indivíduos. A todo o tempo o professor negocia e faz escolhas fundamentalmente da experiência de ser docente, como afirma Tardif (2002).

São nas interações com o outro que visitamos a nós mesmos, bem como quando partilhamos nossas experiências com os pares, trocando saberes e fortalecendo as práticas para a constituição de uma identidade docente coletiva, de acolhimento, de aprendizado e de superação, como afirmam Varani, Ferreira e Prado, a seguir.

Acredito que o grupo exerça papel fundamental nas construções possíveis para a superação das condições precárias do trabalho docente. No trabalho em grupo encontramos o momento para subverter este espaço sério, **onde podemos lamentar, chorar, rir, xingar, encontrar parceiros para o trabalho e além do mais encontrar força para enfrentar o cotidiano da escola e enxergar a complexidade deste**. Durante este processo que vivo de tornar-me professora carrego a marca do grupo. (Varani; Ferreira; Prado, 2007, p. 211, *grifo nosso*).

O grupo docente exerce papel fundamental na criação de condições para enfrentar e, por vezes, subverter as adversidades da profissão. No espaço coletivo, é possível compartilhar emoções, trocar experiências, buscar parcerias e construir forças para lidar com a complexidade da escola, transformando o convívio em fonte de apoio e resistência.

Ao reconhecer a relevância do coletivo docente como instância de resistência e produção de sentidos, torna-se evidente que tal dimensão assume um caráter ainda mais premente diante das reconfigurações impostas pela racionalidade neoliberal. Nesse cenário, o fortalecimento dos vínculos colaborativos e das práticas solidárias entre os professores contrapõe-se à lógica da competitividade e do individualismo, características estruturantes do discurso neoliberal. Desse modo, o trabalho coletivo docente não apenas se consolida como espaço de apoio e partilha, mas também como movimento contra-hegemônico, capaz de tensionar as formas de subjetivação e de controle que permeiam as políticas educacionais contemporâneas.

No contexto neoliberal, em que a lógica da competição e do individualismo se impõe como prática central, o papel do educador torna-se ainda mais desafiador. É necessário questionar discursos aparentemente neutros, mas que, na verdade, reforçam uma compreensão distorcida de liberdade como uma ideia de que “a liberdade de um termina onde começa a do outro”. Esse tipo de formulação, como observa Freitas (2015), em sua tese de doutorado, a partir de Boff (2015), expressa uma visão de mundo centrada na supremacia da propriedade privada e na exclusão dos mais frágeis, típica das sociedades orientadas pela racionalidade de mercado.

Diante disso, o trabalho educativo precisa romper com essa lógica de isolamento e de “liberdades concorrentes”, para afirmar uma liberdade que se constrói com o outro e a partir da solidariedade. A partir de Paulo Freire, Freitas (2015) defende que a liberdade humana só se realiza plenamente quando reconhece a presença e a dignidade do outro. Assim, a prática pedagógica pode facilitar o diálogo, a cooperação e a construção coletiva do conhecimento, valores que se contrapõem à fragmentação e ao utilitarismo impostos pelo neoliberalismo.

Nesse sentido, pensar a educação como espaço de comunhão, e não de competição, é um ato político. Como lembra Freire (1979), o ser humano não existe isoladamente: ele se constitui na relação e na comunicação com os outros. A busca individual por liberdade, quando desvinculada da coletividade, converte-se numa forma de alienação, uma “coisificação” das consciências, no dizer de Jaspers. Por isso, resistir à lógica neoliberal na educação significa reafirmar a liberdade como processo solidário, compartilhado e comprometido com o bem comum.

Essa dimensão coletiva do trabalho docente aproxima-se da concepção freireana de prática dialógica, na qual o diálogo autêntico, permeado pela escuta e pela partilha, possibilita a conscientização crítica e a ação transformadora. Assim, o

grupo não apenas fortalece a identidade profissional individual, mas também imprime uma marca na trajetória de cada professor, se constituindo como elemento central na identidade docente comprometida com a transformação social.

A seguir, será apresentado o capítulo de metodologia do trabalho, o qual apresenta os caminhos metodológicos percorridos na construção desta pesquisa, que tem como foco as narrativas críticas de si produzidas por professores de inglês em formação continuada. A investigação busca compreender de que modo tais narrativas se configuram como espaços de acolhimento e reflexividade, permitindo tensionar as condições históricas e discursivas que produzem o que se entende por ser professor na contemporaneidade.

4 METODOLOGIA

Este capítulo descreve os procedimentos metodológicos da pesquisa, incluindo a abordagem adotada, o contexto investigativo, os participantes e os instrumentos de geração de dados. Também apresenta a organização da intervenção, suas etapas e os materiais mobilizados. Considerando as orientações do PPGEL, o capítulo integra os elementos requeridos para o contexto do programa, compreendido como uma produção que articula a escrita de um texto dissertativo e a construção de um produto pedagógico.

4.1 Contexto e participantes da pesquisa

A presente pesquisa contou com a participação de quatro professores de língua inglesa do município de Bagé-RS. A proposta de formação, intitulada *(Tea)cher Time*, foi desenvolvida ao longo da pesquisa tendo em vista oportunizar um ambiente para refletir sobre a docência a partir de narrativas e foi previamente divulgada nas redes sociais. Os interessados em participar inscreveram-se por meio de um formulário no *Google Forms* (Apêndice A) e, após o preenchimento do questionário, os docentes receberam, por e-mail, um convite formal para participar da formação online, acompanhado do link para o *Padlet*⁹, que continha os materiais selecionados e a proposta de atividade narrativa.

Em continuidade a esse procedimento, os participantes desta investigação, professores de língua inglesa, atuantes na educação básica, tanto em instituições públicas quanto privadas, bem como em cursos livres, apresentavam tempos distintos de experiência profissional e inserções em variados contextos institucionais na cidade de Bagé, Rio Grande do Sul. A seleção ocorreu por amostragem intencional, considerando três critérios: interesse em refletir sobre a profissão docente, disponibilidade para integrar o ambiente digital proposto e vínculo com a temática de formação continuada sustentada pela reflexão crítica. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em conformidade com a Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (Apêndice B).

⁹ A página utilizada durante a intervenção pedagógica está disponível em: <https://padlet.com/BeatrizFurich/tea-cher-time-t09xb7igjmn7stfw>

Na sequência, apresento uma breve descrição dos participantes desta pesquisa, construída a partir das narrativas produzidas por cada um deles (disponíveis na íntegra nos apêndices), bem como pelas respostas obtidas no questionário inicial, que gerou dados acerca do percurso profissional e das condições de trabalho dos professores. Para preservar suas identidades e manter a coerência com a proposta formativa, foram utilizados pseudônimos inspirados em tipos de chá, escolha que dialoga com o título da formação *Tea(cher) Time*, expressão que, em português, remete à ideia de “hora do (chá) do professor”. Os chás selecionados, todos associados a propriedades calmantes, simbolizam a busca por momentos de pausa, relaxamento e alívio do estresse e da tensão vivenciados no exercício da docência.

Quadro 1 – Descrição Prof. Alecrim

Prof. Alecrim (Apêndice C): professor de língua inglesa, do sexo masculino, tem 31 anos e atua na docência há aproximadamente seis a dez anos. Sua prática profissional concentra-se nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas públicas do município de Bagé. Em seu relato, destaca como principal desafio da profissão a desvalorização salarial, considerando a remuneração insuficiente frente à carga de trabalho desempenhada. Além disso, aponta a falta de tempo adequado para o planejamento e para preparação das aulas como um obstáculo recorrente em sua trajetória docente.

Fonte: Autora (2025).

Quadro 2 – Descrição Prof. Camomila

Prof. Camomila (Apêndice D): professora de língua inglesa, com menos de 25 anos, atua na docência há um período entre um e cinco anos. Seu trabalho ocorre em cursos livres de idiomas no município de Bagé. Ao refletir sobre sua prática pedagógica, a docente identifica como principal desafio a necessidade de elaborar estratégias que favoreçam a manutenção do engajamento e do interesse dos estudantes pelo aprendizado da língua inglesa, aspecto que considera central para a continuidade e o êxito do processo formativo.

Fonte: Autora (2025).

Quadro 3 – Descrição Prof. Lavanda

Prof. Lavanda (Apêndice E): professora de língua inglesa, com idade entre 25 e 34 anos, atua na docência há aproximadamente um a cinco anos. Sua atividade profissional ocorre nos anos finais do ensino fundamental em escolas públicas do município de Bagé. Em seu relato, a docente identifica como principal desafio o estímulo e a manutenção do interesse dos estudantes pelo aprendizado da língua inglesa, aspecto que considera decisivo para a efetividade do processo formativo.

Fonte: Autora (2025).

Quadro 4 – Descrição Prof. Melissa

Prof. Melissa (Apêndice F): professora de língua inglesa, com 55 anos ou mais, possui mais de duas décadas de experiência na docência. Atualmente, leciona nos anos finais do ensino fundamental em escolas públicas do município de Bagé. Em sua perspectiva, o principal desafio da profissão está relacionado à desproporção entre o volume de trabalho realizado, a remuneração recebida e o tempo disponível para o atendimento das múltiplas demandas que compõem a prática docente.

Fonte: Autora (2025).

A seguir, para dar continuidade à discussão apresentada na seção anterior, esta parte do trabalho explicita os caminhos metodológicos adotados ao longo da pesquisa.

4.2 Metodologia da pesquisa

Em consonância com os objetivos estabelecidos, a presente pesquisa contribui para a formação continuada de professores, a partir de uma perspectiva reflexiva que contempla tanto a dimensão pessoal quanto a profissional docente. Para isso, ao final, foi desenvolvido um produto pedagógico¹⁰ voltado à promoção da

¹⁰ A elaboração do produto pedagógico é exigido pelo Mestrado Profissional em Ensino de Línguas

reflexão crítica, tomando como ponto de partida as vivências narradas por professores de língua inglesa. A investigação adota uma abordagem qualitativa, para compreender os significados construídos pelos participantes.

Como procedimento metodológico, foi utilizado a pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2015), a qual possibilita acessar as experiências docentes por meio de suas próprias histórias. Essa escolha permite analisar os sentidos atribuídos pelos professores à sua prática pedagógica e ao seu percurso formativo, considerando os aspectos de transformação que emergem ao longo do processo profissional.

Nesse direcionamento, busca-se compreender as experiências vividas por docentes de língua inglesa e examinar as narrativas produzidas em um espaço digital, de modo a evidenciar percepções e significados acerca do significado de ser professor na contemporaneidade, presentes em seus relatos. Mais do que investigar os caminhos percorridos, busca-se fomentar espaços de expressão que reconheçam e valorizem a singularidade das trajetórias docentes.

Nesse sentido, os objetivos deste estudo se organizam em três objetivos principais. Para atingir esse propósito, a pesquisa foi desenvolvida a partir dos seguintes objetivos específicos:

- (i) planejar e implementar um produto pedagógico que dialogue com as experiências e necessidades formativas dos professores, contribuindo para processos significativos de (auto)formação na perspectiva da formação continuada;
- (ii) analisar, a partir das narrativas construídas no espaço digital de socialização, os sentidos atribuídos pelos professores aos desafios de sua prática docente, à luz de suas vivências pessoais e percursos profissionais;
- (iii) criar e fomentar um espaço digital de socialização docente que promova o exercício da autoria do professor sobre suas experiências profissionais, assegurando que esse ambiente seja acolhedor e propício à reflexão coletiva.

Para atender ao primeiro objetivo, o estudo envolveu o desenho e a execução de um curso de formação continuada voltado a professores de inglês. Esse planejamento considerou os princípios defendidos por Freire (1997, 2006), Nóvoa (2009, 2019) e Celani (2002), especialmente no que se refere à valorização das

experiências docentes e à compreensão da formação continuada. As atividades propostas tinham caráter reflexivo e buscavam articular teoria e prática, ampliando a compreensão dos professores sobre suas trajetórias e potencializando processos de (auto)formação através de narrativas.

Para atingir o segundo objetivo, as narrativas produzidas no espaço digital de socialização foram coletadas, organizadas e examinadas. O trabalho analítico envolveu a identificação de elementos que evidenciam como os participantes construíram sentidos sobre ser professor na contemporaneidade, relacionando-os às suas vivências pessoais, percursos profissionais e condições institucionais.

Essa etapa demandou a leitura minuciosa das narrativas, a categorização temática e a interpretação discursiva, buscando compreender como os professores articulavam suas experiências e como esses enunciados se situavam em práticas sociais mais amplas.

Em relação ao terceiro objetivo, foi desenvolvido e mediado um ambiente digital destinado à escrita e circulação das narrativas docentes. Esse espaço foi concebido com foco na autoria, na escuta e na construção colaborativa de sentidos, inspirando-se nas discussões de Varani, Ferreira e Prado (2007) e Benjamin (1985) sobre narrativa.

Em um primeiro momento, o espaço digital foi o *Padlet*, após o uso da plataforma, verificou-se a necessidade de migrar para outra que oferecesse mais recursos, o produto, então, foi reformulado e transferido para o *Notion*. A intenção foi assegurar que os participantes encontrassem um espaço propício para refletir, registrar e compartilhar suas experiências de forma autônoma.

A pesquisa narrativa é focada na experiência, na compreensão e interpretação das dimensões pessoais e humanas. Como discutem Nóvoa (2009) e Varani, Ferreira e Prado (2007), a narrativa constitui um dispositivo que permite compreender como os professores enfrentam desafios e reconstroem suas práticas ao longo do tempo, configurando-se como um recurso relevante para a formação continuada. A abordagem narrativa possibilita capturar a complexidade da experiência, mostrando como histórias pessoais e coletivas se entrelaçam e oferecem uma visão única sobre a realidade social e educacional (Varani; Ferreira; Prado, 2007).

A seguir, descrevo a metodologia da intervenção, na qual serão detalhadas as etapas e estratégias que orientaram a intervenção proposta nesta pesquisa, bem

como os instrumentos utilizados e os caminhos metodológicos percorridos ao longo do processo investigativo.

4.3 Metodologia da intervenção

A intervenção pedagógica proposta nesta pesquisa materializa-se na criação do *Tea(cher) Time*, um espaço digital concebido para promover práticas formativas que valorizam o acolhimento e a expressão docente. Nesse ambiente, os professores são convidados a vivenciar um lugar de escuta e partilha, no qual podem registrar narrativas, emoções, vivências e reflexões relacionadas ao cotidiano profissional.

O espaço destinado à escrita e socialização das narrativas docentes foi criado na plataforma *Padlet*, ferramenta digital que permite a organização de murais colaborativos em formato de quadros de avisos, galerias, museus digitais ou painéis temáticos. Essa escolha visou oferecer um ambiente acessível, visualmente organizado e adequado à circulação das produções dos professores, *blogs* e outros. Essa plataforma permite o compartilhamento de ideias, organização e apresentações virtuais de projetos. Os usuários podem inserir imagens, textos, vídeos, *links* e outros tipos de conteúdos em um espaço que pode ser acessado por várias pessoas. O *Padlet* foi destinado a fomentar processos de (auto)formação docente, a partir das narrativas e da partilha de experiências profissionais e afetivas.

O *blog* formativo no *Padlet*¹¹ visou contribuir para a formação continuada de professores a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva, facilitando a autoria docente através das narrativas profissionais e pessoais, o acolhimento diante dos desafios vivenciados pelos professores e a construção de uma comunidade virtual de maneira colaborativa, baseada na construção coletiva de sentidos.

Sob essa ótica, o Produto Pedagógico, está articulado aos dados e reflexões emergentes da presente pesquisa, e tem como finalidade ampliar e multiplicar os sentidos construídos no espaço de formação docente.

Este ambiente, organizado pela pesquisadora, têm acesso a materiais multimodais selecionados, como relatos docentes, vídeos e textos diversos com o objetivo de provocar reflexões sobre a docência e em especial, seus desafios,

¹¹ A página utilizada durante a intervenção pedagógica está disponível em: <https://padlet.com/BeatrizFurich/tea-cher-time-t09xb7igjmn7stfw>

afetos, potências e precariedades nas condições de trabalho.

No *Padlet*, as postagens compartilhadas incluem: vídeos (depoimentos de professores, falas sobre desafios e potenciais da profissão docente); textos escritos (escritas de professores, postagens de alunos para professores); espaço para comentários e publicações dos professores, com liberdade de forma e tipo (fotos, escrita, vídeo). Essas postagens são independentes e funcionam como trilhas de navegação de modo que os participantes possam circular entre os temas livremente, de acordo com seus interesses.

A partir desses textos motivadores os professores, participantes desta pesquisa, acessaram no seu tempo, lendo, assistindo e refletindo, os participantes serão convidados a produzir narrativa baseada na pergunta “como é ser professor na contemporaneidade?”.

4.4. Etapas da intervenção

A pesquisa foi desenvolvida em quatro fases principais, que são descritas abaixo de forma que auxilie na visualização das etapas que configuram como a oficina formativa foi idealizada.

4.4.1 Preenchimento do questionário

Neste primeiro contato, os participantes foram convidados a preencher um questionário inicial, cujo objetivo foi manifestar o interesse em participar da pesquisa e coletar informações relevantes sobre seus perfis profissionais e formativos.

4.4.2 Acolhimento e ativação do espaço digital

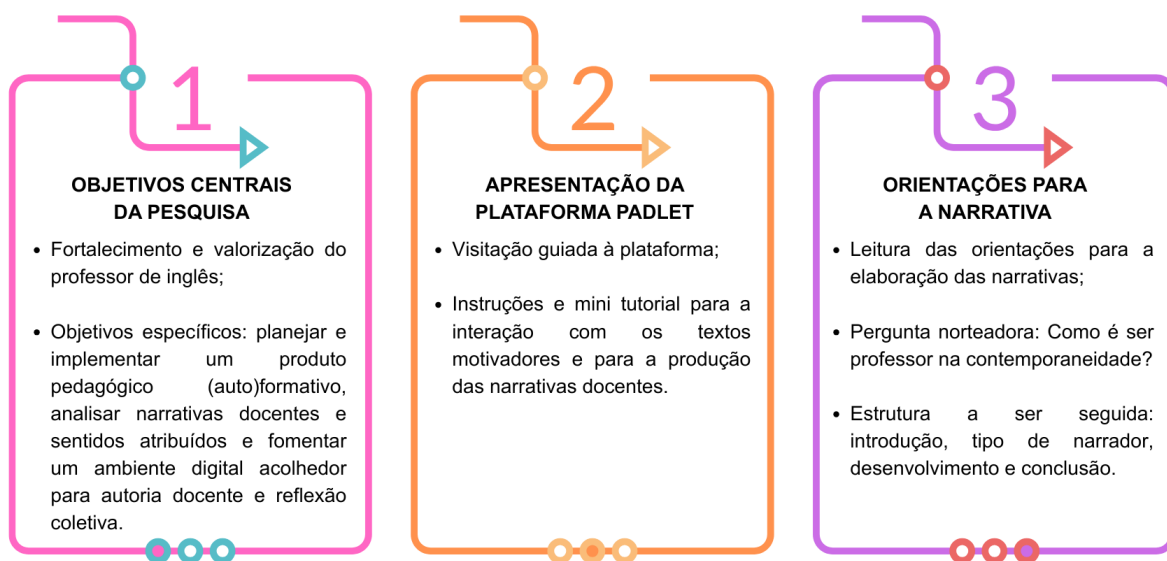
Nesta etapa, os participantes foram acolhidos em um encontro virtual, realizado por meio do *Google Meet*, onde tiveram a oportunidade de se apresentar e conhecer os objetivos e a proposta de trabalho da pesquisa. Nesse momento inicial, foram apresentados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os textos que serviram de ponto de partida para o engajamento dos participantes e para a promoção das primeiras reflexões sobre a profissão docente.

Durante esse encontro, os participantes foram convidados a explorar materiais disponibilizados no *Padlet* e a compreender a proposta de escrita de uma narrativa, orientada pela questão norteadora: “Como é ser professor na contemporaneidade?”.

A formação teve o intuito de promover um espaço de reflexão sobre a docência e de produção de narrativas que expressassem experiências, percepções e sentidos atribuídos à profissão.

A partir de uma breve contextualização acerca dos objetivos da pesquisa, da utilização do *Padlet* e da atividade narrativa, os professores foram convidados a elaborar suas narrativas em um momento posterior, de modo autônomo e tranquilo, a fim de possibilitar uma escrita reflexiva, pautada na apreciação dos materiais e na rememoração das próprias trajetórias docentes.

Figura 11 – Fluxograma do encontro síncrono



Fonte: Autora (2025).

O prazo estipulado para o envio dos textos foi de dez dias após a reunião virtual. As narrativas dos participantes foram enviadas para o e-mail da pesquisadora, como forma de garantir a privacidade e o sigilo ético das informações compartilhadas. Essa estratégia favoreceu que os professores se sentissem mais à vontade para expressar suas experiências e reflexões, uma vez que suas identidades foram preservadas e um ambiente de confiança pôde ser assegurado ao longo do processo de pesquisa.

4.4.3 Produção e partilha de narrativas

Após a leitura dos textos disponibilizados no *Padlet*, cada participante foi convidado, em seu próprio tempo e espaço, a refletir sobre as provocações apresentadas e a elaborar sua narrativa a partir de suas vivências pessoais e profissionais, tomando como ponto de partida a pergunta “Como é ser professor na contemporaneidade?”.

A narrativa foi produzida de maneira autônoma, considerando o ritmo e o momento de cada participante. Ao término do período estabelecido, uma semana após o encontro síncrono, os textos foram encaminhados por e-mail à pesquisadora, assegurando a preservação das identidades e o sigilo das informações compartilhadas.

Para orientar a escrita das narrativas, foi disponibilizado aos participantes um conjunto de instruções organizadas em etapas (Figura 11). Esse material apresentou uma estrutura narrativa composta por introdução, definição do narrador, desenvolvimento do enredo e conclusão, que serviu como referência para que cada professor construísse sua própria narrativa.

A estrutura apresentada na Figura 11 foi elaborada a partir de princípios discutidos na narratologia e na didática da produção textual. Autores como Barthes (2008) e Todorov (1980) descrevem a narrativa como uma organização composta por elementos recorrentes, como, situação inicial, conflito, desenvolvimento e desfecho, articulados por meio de um narrador que estrutura a sequência dos acontecimentos. No campo educacional, Coelho (2000), Faraco e Tezza (2008), também apresentam a narrativa como gênero que se organiza por etapas, contemplando apresentação do cenário, definição dos personagens, progressão do enredo e resolução do conflito. Com base nesses referenciais, foi elaborado o roteiro disponibilizado aos docentes, que serviu como apoio para a escrita de suas narrativas.

Figura 12 – Orientações para as narrativas docentes

Orientações para a produção da narrativa:

A partir dos textos a seguir, escreva uma narrativa a ser publicada aqui nesse Padlet ou por e-mail. Fique à vontade para criar. Se desejar, adicione fotos e/ou vídeos a sua narrativa.

Por meio da pergunta: Como é ser professor na contemporaneidade?, você escreverá uma narrativa que deve seguir uma estrutura, respeitando os seguintes elementos fundamentais:

1. Introdução
Apresente o(s) personagem(ns), o cenário (tempo e espaço) e o contexto inicial da história.
2. Narrador
Escolha o tipo de narrador que conduzirá a história:
Narrador em 1ª pessoa: personagem que participa dos acontecimentos;
Narrador em 3ª pessoa: observador que relata os fatos, podendo ou não conhecer os pensamentos dos personagens.
3. Desenvolvimento
Construa o enredo a partir de um conflito ou situação-problema que desafie os personagens. É aqui que a narrativa ganha dinamismo com ações, reações, reviravoltas e aprofundamento das relações.
4. Conclusão
Apresente a resolução do conflito e as consequências das ações dos personagens. A conclusão deve encerrar a história de maneira coerente com os eventos anteriores, podendo ser aberta ou fechada.

Fonte: Autora (2025).

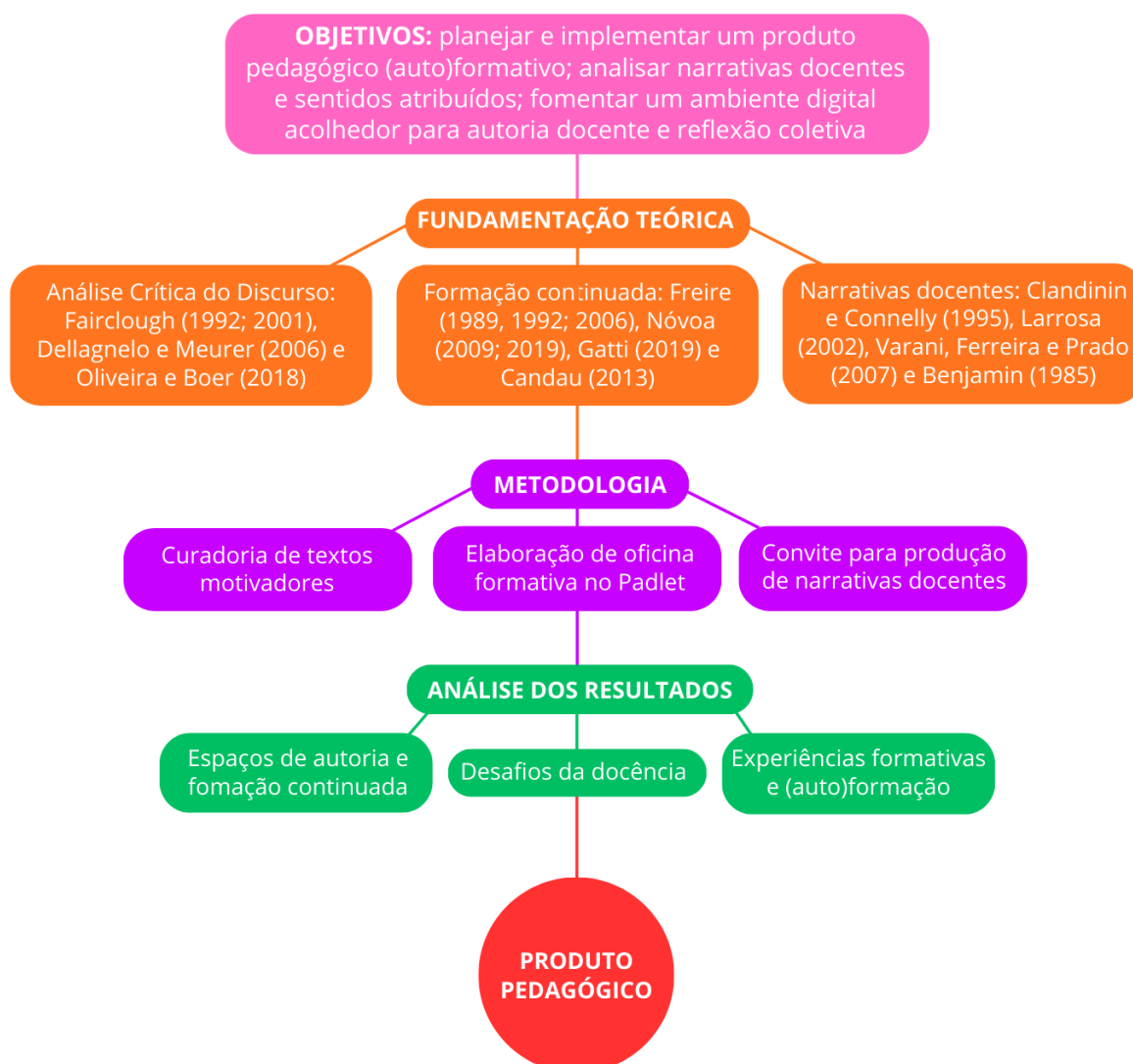
4.4.4 Sistematização e criação do produto pedagógico

Nesta etapa, as narrativas produzidas foram sistematizadas e analisadas à luz dos referenciais teóricos. O foco principal da análise foi nos textos compartilhados pelos professores com o objetivo de analisar o discurso dos docentes participantes através de seus textos por meio da pergunta: “como é ser professor na contemporaneidade?” e implementar um produto pedagógico que considere as narrativas do professor em momento de formação continuada.

Nesse contexto, a implementação da proposta de formação continuada buscou oferecer um espaço de acolhimento e reflexão, tomando as experiências docentes como ponto de partida para o Produto Pedagógico desenvolvido. A intenção foi criar condições para que os participantes pudessem elaborar suas percepções sobre a docência contemporânea, compartilhando situações vividas e sentidos atribuídos ao trabalho. Ao considerar as narrativas como eixo estruturante da formação, procurou-se fortalecer um ambiente que valorizasse a escuta, o registro e a circulação das vozes docentes, contribuindo para a produção de conhecimentos situados no próprio cotidiano profissional.

Tendo em vista a trajetória percorrida ao longo da pesquisa até o momento de elaboração do produto pedagógico, a figura a seguir foi pensada para ilustrar os caminhos teóricos escolhidos para fundamentarem a proposta de intervenção e, então, culminarem na criação do ambiente digital de socialização docente.

Figura 13 – Fluxograma do percurso da pesquisa



Fonte: Autora (2025).

A partir desse movimento, apresenta-se, a seguir, o Produto Pedagógico autoral, reformulado após a aplicação da oficina e reorganizado na plataforma *Notion*. Essa apresentação tem como finalidade explicitar o processo de concepção do material, as escolhas realizadas em sua reestruturação e os elementos que orientaram sua versão final, evidenciando como a proposta foi pensada para dialogar com as necessidades formativas dos professores e para sustentar práticas reflexivas ancoradas nas narrativas docentes.

4.4.5 Produto pedagógico autoral

O produto pedagógico autoral, reformulado após a aplicação da oficina e reorganizado na plataforma *Notion*, é uma ferramenta digital que integra, em um mesmo ambiente, recursos de escrita, armazenamento, organização e construção de páginas interativas, permitindo estruturar conteúdos de maneira visual, acessível e colaborativa. Nesse viés, o *Notion* possibilita criar sequências formativas, inserir orientações, registrar reflexões e articular diferentes mídias em um único espaço, o que o torna adequado para propostas que demandam integração entre narrativas, como espaço colaborativo de formação.

A escolha por essa plataforma está relacionada ao objetivo de reunir o material formativo de modo claro e navegável. Além disso, o *Notion* favorece a atualização contínua do produto, permitindo incorporar novos elementos à medida que emergem demandas formativas, mantendo o caráter dinâmico da proposta. Dessa forma, sua utilização contribui para a criação de um ambiente digital que fortalece práticas de escrita, reflexão e diálogo, preservando o foco nas experiências docentes como eixo estruturante da formação.

A seguir, apresentam-se capturas de tela do *feed* da plataforma *Notion*, que reúnem os materiais que estruturam o produto pedagógico reformulado, acompanhadas das justificativas que orientaram sua organização e das possibilidades formativas previstas em sua proposta.

Na figura abaixo, a captura de tela apresenta a página inicial do ambiente criado no *Notion*. Nessa capa, o visitante é acolhido por uma mensagem de boas-vindas que introduz o propósito do espaço digital e explicita o convite para que o professor participe da experiência formativa. O texto introdutório orienta o usuário sobre a proposta do ambiente, destacando seu caráter de acolhimento, reflexão e partilha de narrativas docentes.

Figura 14 - *Layout* do produto pedagógico no Notion



(Tea)cher Time ☕

Este espaço foi pensado com carinho para vocês. Antes de tudo, quero convidá-los a se acomodarem e aproveitarem este momento que é todo seu. Sirva-se de café, água ou chá e sentem-se em um lugar confortável. Aqui vocês terão acesso a textos sobre o ser professor na contemporaneidade, e estão convidados a efetuarem a leitura na ordem e na quantidade que desejarem. Gostaria que vocês colocassem a sua criatividade em ação na escrita de uma narrativa autoral, a partir dos textos motivadores que foram lidos e/ou assistidos. Esta atividade tem como objetivo estimular a reflexão crítica, o exercício da linguagem escrita e a articulação de ideias em forma de enredo, personagens e acontecimentos. As orientações para a escrita estão fixadas no início desse percurso. Boa vivência!

O Produto Pedagógico aqui apresentado foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), cuja proposta formativa integra pesquisa e intervenção pedagógica em contextos reais de ensino e aprendizagem de línguas. O PPGEL, ao articular estudos teóricos e aplicados, incentiva a produção de materiais reflexivos e autorais que dialoguem com as demandas contemporâneas da educação linguística, orientando trabalhos que promovam a autonomia docente e a construção de práticas inovadoras. A elaboração do Produto Pedagógico contou com a supervisão técnica da professora Luciani Salcedo de Oliveira, orientadora desta pesquisa e docente permanente do PPGEL/UNIPAMPA.

Fonte: Autora (2025).

Logo após a mensagem inicial, o ambiente apresenta uma orientação específica destinada a convidar o professor à escrita de uma narrativa. Esse trecho explica o propósito da atividade, destaca a importância do registro da experiência docente e introduz as diretrizes necessárias para que o participante elabore seu relato de forma livre, reflexiva e alinhada aos objetivos formativos do produto.

Figura 15 – *Post* de boas-vindas aos professores

🌟 **Welcome Teacher!**

B **beatrizdelpino.aluno** 2 de nov. (editado)

Orientações para a produção da narrativa

A partir dos textos a seguir, escreva uma narrativa a ser publicada aqui nesse Padlet ou por e-mail. Fique à vontade para criar. Se desejar, adicione fotos e/ou vídeos a sua narrativa.

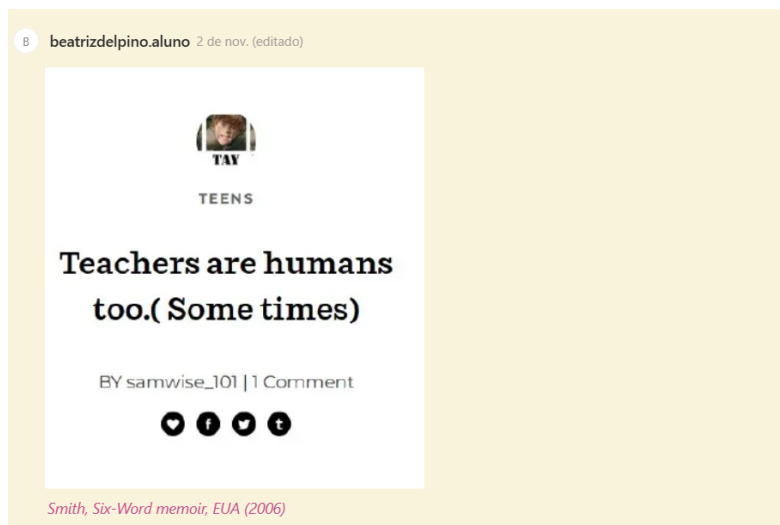
Por meio da pergunta: Como é ser professor na contemporaneidade?, você escreverá uma narrativa que deve seguir uma estrutura, respeitando os seguintes elementos fundamentais:

- 1. Introdução**
Apresente o(s) personagem(ns), o cenário (tempo e espaço) e o contexto inicial da história.
- 2. Narrador**
Escolha o tipo de narrador que conduzirá a história:
Narrador em 1ª pessoa: personagem que participa dos acontecimentos;
Narrador em 3ª pessoa: observador que relata os fatos, podendo ou não conhecer os pensamentos dos personagens.
- 3. Desenvolvimento**
Construa o enredo a partir de um conflito ou situação-problema que desafie os personagens. É aqui que a narrativa ganha dinamismo com ações, reações, reviravoltas e aprofundamento das relações.
- 4. Conclusão**
Apresente a resolução do conflito e as consequências das ações dos personagens. A conclusão deve encerrar a história de maneira coerente com os eventos anteriores, podendo ser aberta ou fechada.

Fonte: Autora (2025).

A figura ilustrativa apresenta uma visão geral do *feed* do *Notion*, exibindo como os conteúdos do produto pedagógico estão organizados dentro da plataforma. Na captura de tela, é possível visualizar a disposição dos blocos de informação. Essa estrutura evidencia a lógica de navegação proposta: um ambiente sequencial, claro e acolhedor, no qual o professor pode transitar entre diferentes partes do material, ler os direcionamentos, acessar exemplos e registrar suas próprias reflexões.

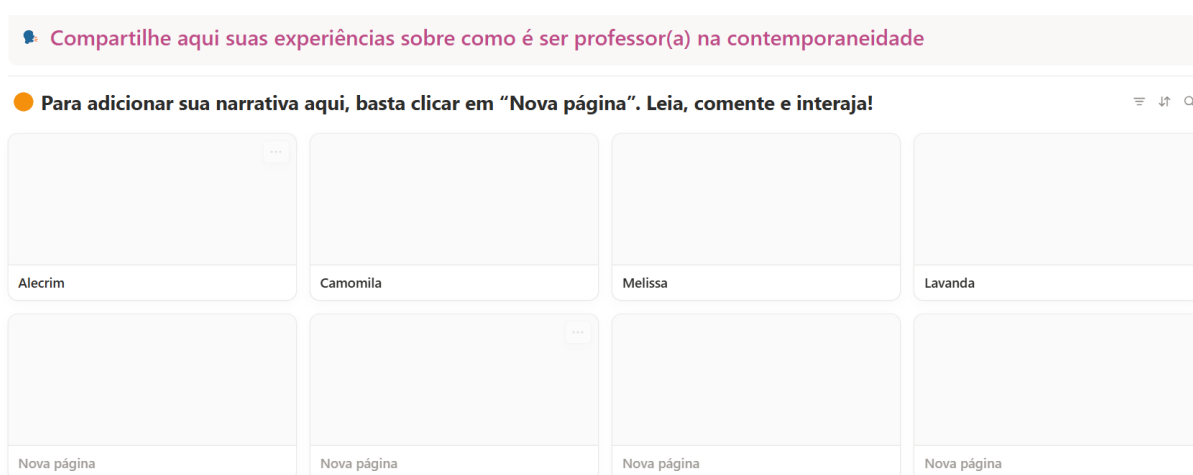
Figura 16 – Visão geral do *feed* do *Notion*



Fonte: Six-Word Memoir (2006).

Na figura abaixo, o visitante é convidado a ler as narrativas já disponibilizadas e, em seguida, produzir sua própria narrativa, anexando-a diretamente no Notion. A proposta é que cada participante compartilhe suas experiências sobre o ser professor na contemporaneidade, contribuindo para um espaço coletivo de reflexão, escuta e circulação de vozes docentes.

Figura 17 – Espaço para as narrativas docentes



Fonte: Autora (2025).

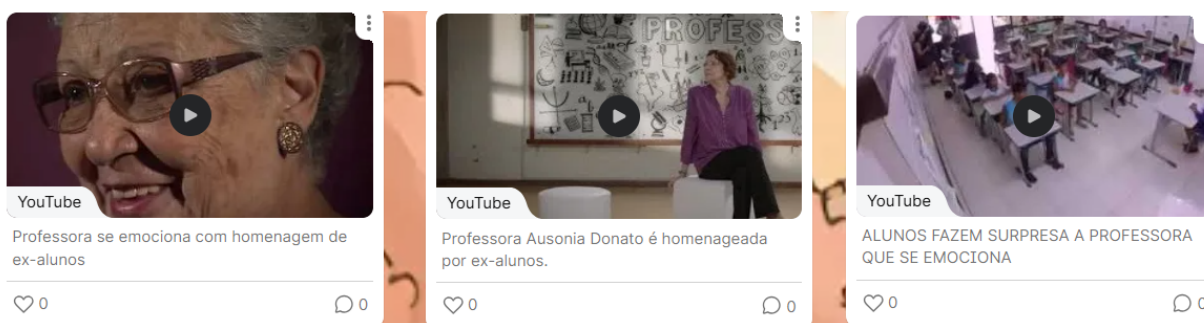
4.5 Descrição dos materiais

Nesta seção, são apresentados e explicados os materiais utilizados na formação de professores, desenvolvida por meio da plataforma Padlet. Os materiais disponibilizados aos participantes foram definidos a partir de uma curadoria realizada pela pesquisadora, orientada pelos objetivos da formação. Cada item, já mencionado anteriormente, foi selecionado por sua pertinência ao debate sobre a docência contemporânea e por seu potencial de estimular a reflexão crítica, o diálogo e o acolhimento afetivo. Essa curadoria buscou articular diferentes vozes e perspectivas, favorecendo uma experiência formativa sensível e alinhada à proposta do estudo.

Os materiais foram organizados por temática, de modo a favorecer a estruturação do percurso formativo e a coerência entre os conteúdos apresentados. Assim, cada conjunto temático reúne textos que dialogam entre si, permitindo a construção de sentidos de maneira integrada. Além disso, buscou-se que a estrutura proposta contemplasse tanto a compreensão individual quanto a partilha coletiva, criando espaços para análise, debate e ressignificação das experiências docentes.

Com base nesses critérios de organização, as figuras a seguir representam apenas capturas de tela do ambiente formativo, apresentadas com o intuito de ilustrar a estrutura e a distribuição dos materiais. Para acessar o conteúdo na íntegra, o leitor pode visitar diretamente o link disponibilizado no *Padlet* ou no *Notion*, conforme sua preferência. As figuras estão organizadas de acordo com as temáticas definidas na curadoria, acompanhando a lógica do percurso formativo e evidenciando a disposição visual dos materiais que compuseram a experiência proposta.

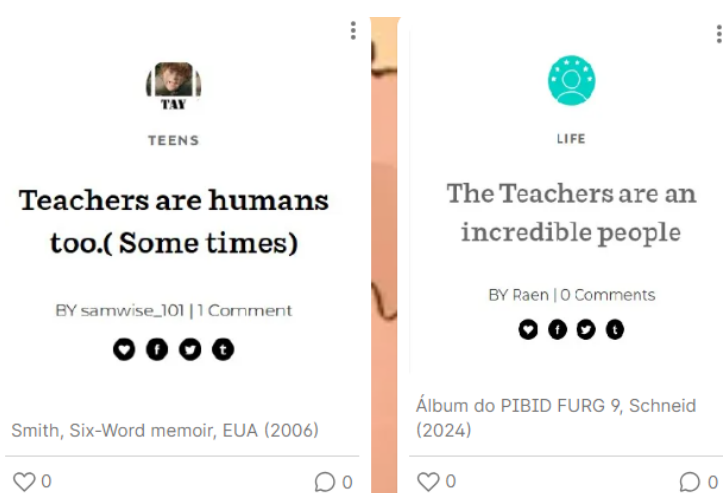
Figura 18 – Vídeos homenageando docentes



Fontes: Multirio (2019), Tv Iesla (2019) e Lukas Pagodão (2019).

Nos três textos selecionados, foram retirados vídeos do *YouTube* sobre professores sendo homenageados pelos alunos. Nos três textos, as professoras Dulce, Ausonia e Rosy Mary, se emocionam com o afeto dos alunos. As cenas evidenciam as relações de afeto, dedicação e compromisso com a formação humana dos estudantes. A escolha desses vídeos se deu em razão de evidenciar uma dimensão da prática docente frequentemente silenciada nos discursos institucionais: a intensidade das relações humanas que sustentam o trabalho e que contribuem para o sentido atribuído pelos professores à profissão.

Figura 19 – Six-Word Memoirs



Fonte: Six-Word memoir (2006, 2024).

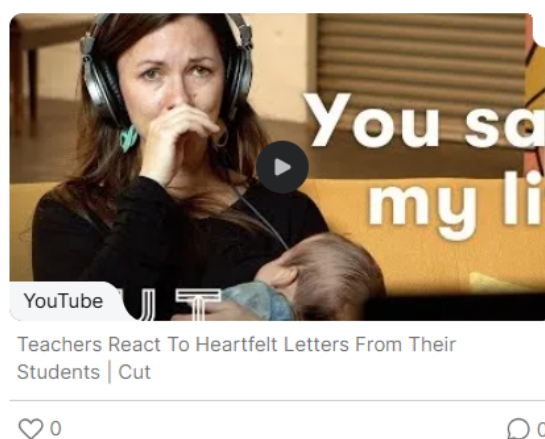
As duas figuras acima foram retiradas do site *Six-Word Memoir*, que promove a contação de histórias em seis palavras em inglês. Nessa publicação, as pessoas falam sobre professores. Ambas foram selecionadas tendo em vista a pertinência dos enunciados para a discussão proposta nesta pesquisa, especialmente por evidenciarem percepções sociais sobre os professores.

A primeira figura “Teacher are humans too. (Some times)”, traduzido livremente para o português como “Os professores também são humanos (às vezes)”, traz um enunciado carregado de ironia, crítica e ambiguidade. Dizer que os professores são humanos, que de maneira crítica, em forma de denúncia, exemplifica o quanto a sociedade esquece da humanidade dos mesmos, com inúmeras exigências acerca

dos docentes. Quanto ao “some times”, a autora sugere que a visão de que professores têm sua humanidade reconhecida em momentos pontuais.

Já na segunda figura, “The teachers are an incredible people”, traduzida livremente como “Os professores são pessoas incríveis”, há foco na mensagem a ser transmitida, visto que o enunciado exalta não apenas a profissão em si, mas as qualidades humanas que sustentam a prática docente. O uso do adjetivo “incredible” aponta para uma percepção afetiva, sugerindo admiração e reconhecimento.

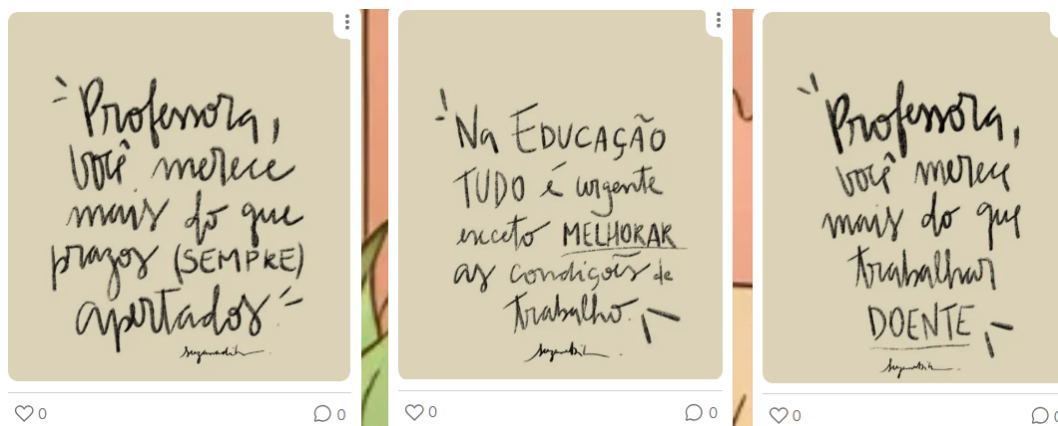
Figura 20 – *React* de professora



Fonte: Cut (2021).

No vídeo intitulado “Teachers React To Heartfelt Letters From Their Students”, em português “Professores reagem a cartas comoventes de seus alunos” (tradução nossa) publicado no *YouTube*, professores recebem e reagem a cartas emocionantes escritas por seus próprios alunos. As cartas, carregadas de emoção e carinho, demonstram como os gestos simbólicos e afetivos podem impactar profundamente a percepção docente. Logo, foram escolhidas para tornar visível uma dimensão relacional da docência que ultrapassa a execução de tarefas, destacando como vínculos, palavras de reconhecimento e experiências afetivas contribuem para a construção de sentido na prática pedagógica.

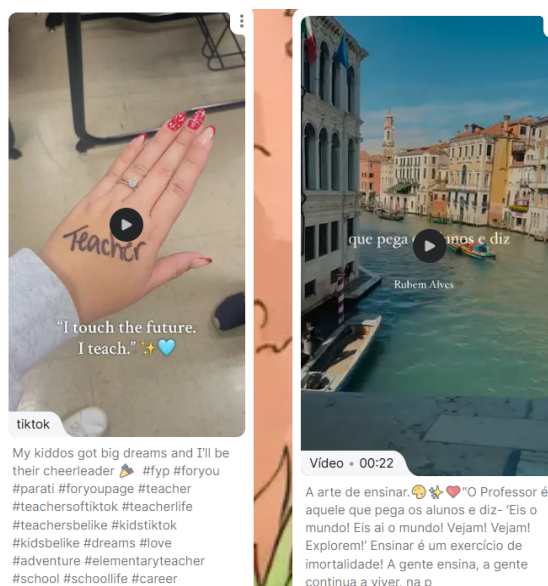
Figura 21 – Reivindicações docentes



Fonte: Reprodução de imagem circulante em redes sociais, sem autoria identificada.

Na figura acima, os três textos representam reivindicações da profissão docente. As mensagens declaram a urgência na melhoria das condições de trabalho dos professores. Os temas trazem: (1) os prazos apertados de entrega que, em sua maioria, fazem com que os docentes trabalhem nos fins de semana e em horários não comerciais; (2) a urgência em diversos aspectos a serem melhorados, menos nas condições ofertadas aos professores; e (3) a necessidade de se olhar para a saúde do professor. Com a seleção desses textos, pretendeu-se destacar aspectos estruturais da docência que extrapolam a sala de aula e que influenciam diretamente a forma como os profissionais vivenciam e significam seu trabalho.

Figura 22 – Impactos causados pelo professor



Fontes: Acosta (2024) e Soeducador (2024).

Nos dois textos acima, retirados do *Tiktok*, são evidenciados o impacto que o professor pode causar nos alunos e nos próprios docentes. No vídeo da esquerda, a professora mostra que está tocando no futuro ao ensinar. A cada mão de uma criança que ela vai tocando, um sonho de uma profissão futura se entrelaça às suas mãos. No segundo vídeo, Rubem Alves reflete sobre o papel do professor como alguém que compartilha, com o aluno, o mundo. Nesse sentido, os vídeos foram selecionados por dialogarem com concepções de docência que ressaltam vínculos humanos, processos de significação e a ideia de continuidade que atravessa as relações educativas.

Como afirma o educador, "Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais..." Assim, ao compreender a docência como um ato de permanência simbólica, o professor oferece ao aluno novas formas de perceber o mundo, reforçando a dimensão humana da prática docente e a potência das relações.

Figura 23 – Poema de Bráulio Bessa sobre a figura docente

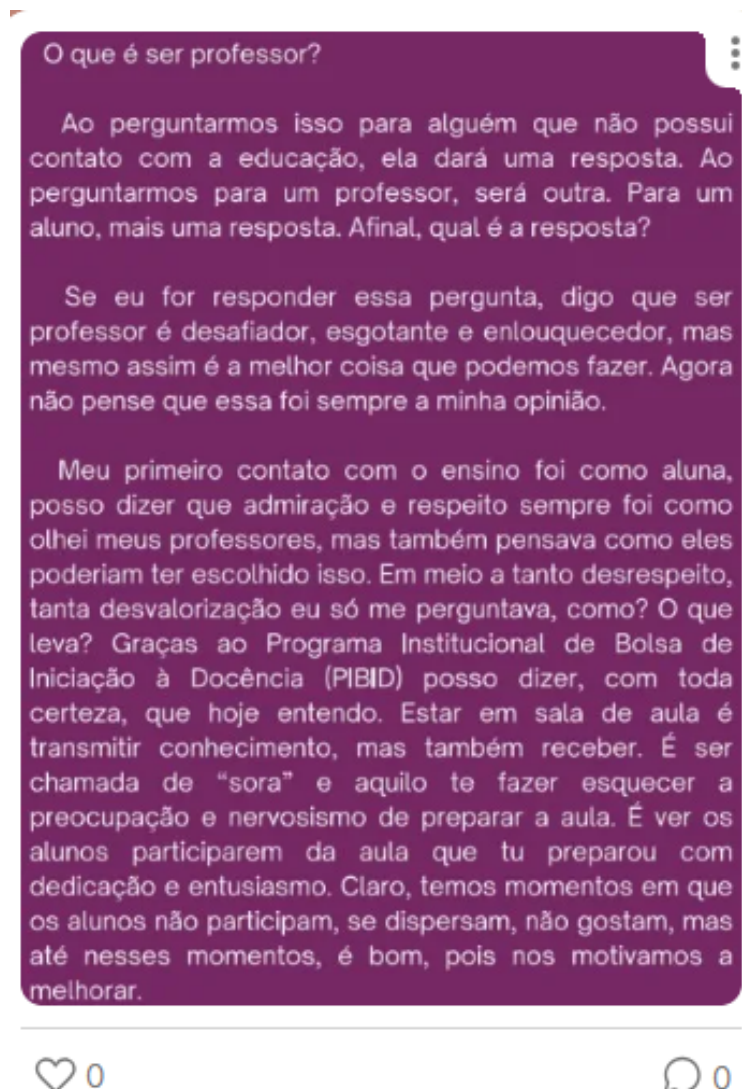


Fonte: E-docente (2019).

O poeta Bráulio Bessa no *YouTube*, em seu vídeo “Era uma vez um professor”, utiliza a poesia como recurso para homenagear e valorizar a figura docente. Sua narrativa poética ressignifica a prática educativa ao destacar o professor como ser constituído, transformador na vida dos alunos. Através de uma linguagem sensível e afetiva, o poema foi selecionado para propor a reflexão sobre a dimensão simbólica

do ensinar, que envolve cuidado, inspiração e legado.

Figura 24 – Relato docente



Fonte: Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Álbum do Pibid Furg 6.

Em um dos álbuns do PIBID na Universidade Federal de Rio Grande (FURG), em "PIBID-FURG: experiências educativas em rodas de formação acadêmico-profissional", Julia Schneid, licencianda bolsista do programa, se questiona sobre ser professora e fala sobre suas vivências, comparando as partes positivas e negativas da profissão docente.

Figura 25 – Depoimento sobre a precariedade da profissão



Fonte: Nogueira (2011).

No vídeo do YouTube, gravado durante uma audiência pública realizada na Câmara Legislativa, a professora Amanda Gurgel expõe a precarização da profissão docente, abordando baixos salários, desvalorização da categoria e jornadas exaustivas de trabalho. Sua fala evidencia demandas dirigidas ao poder público, uma vez que reivindica responsabilidade estatal na formulação de políticas que assegurem condições adequadas de trabalho e valorização profissional. Nesse contexto, a intervenção da professora expressa não uma demanda partidária, mas uma exigência estruturante do campo educacional dirigida às instâncias governamentais responsáveis pela gestão e financiamento da educação.

Figura 26 – Realidade docente



Fontes: Rodrigues (2015) e Almeida (2025).

Na tirinha e no vídeo compartilhado do *Tiktok*, os textos trazem um retrato da realidade vivida por muitos professores, principalmente sobre as condições de saúde que a categoria vem sofrendo ao longo dos anos. Na tirinha, o médico ironiza a profissão exercida pelo paciente ao dar o diagnóstico sem sequer examiná-lo. Já no segundo texto, Diogo Almeida, humorista que reflete sobre a docência, aparece sério ao assistir a notícia sobre os casos de esgotamento dos professores, lamentando o descaso com a profissão.

Figura 27 – Notícias sobre violência contra professores



Fontes: G1 (2025) e Flores (2025).

As duas notícias, retiradas de jornais no Brasil e publicadas online, tratam sobre a violência a que nós, professores, somos submetidos na escola. A violência contra os docentes, noticiada em diferentes veículos da imprensa brasileira, evidencia um fenômeno complexo que afeta diretamente a qualidade da educação e a saúde mental dos profissionais. Os relatos apontam não apenas agressões físicas, mas também formas simbólicas e psicológicas de violência, como humilhações, ameaças e desrespeito constantes. Tais situações comprometem o ambiente escolar, fragilizam a autoridade pedagógica e produzem sentimentos de insegurança, desgaste emocional e desmotivação no exercício da docência.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta a análise dos resultados produzidos a partir das narrativas dos professores participantes, considerando as relações entre suas experiências, percepções e trajetórias profissionais no contexto da docência contemporânea. A análise foi realizada com base nos objetivos específicos previamente apresentados, de modo a assegurar coerência entre o referencial teórico mobilizado e a interpretação dos dados gerados. Cada eixo de análise contempla dimensões relevantes da investigação, permitindo observar como os professores expressam sentidos sobre sua prática e seu lugar na docência contemporânea. Os eixos de análise nomeados: i) Espaços de autoria e formação continuada; ii) Desafios da docência e iii) Experiências formativas e (auto)formação no produto pedagógico, emergiram de uma leitura atenta e de uma análise sistemática das narrativas produzidas pelos participantes, tendo sido organizadas a partir de elementos discursivos que se destacaram pela recorrência e pelas escolhas linguísticas adotadas nos textos. Esse movimento analítico possibilitou identificar marcas discursivas de reflexão que revelam modos de compreender a docência, posicionar-se frente às condições de trabalho e elaborar sentidos sobre a experiência profissional.

5.1 Espaços de autoria e formação continuada

A primeira etapa da análise se dedica ao primeiro objetivo, sob a proposta de criar e fomentar um espaço digital de socialização docente que promova o exercício da autoria do professor sobre suas experiências profissionais, assegurando que esse ambiente seja acolhedor e propício à reflexão coletiva.

O ato de narrar configura-se, nas quatro vozes docentes, como um exercício de autoria e escuta de si, possibilitando que o professor ocupe um lugar de fala, muitas vezes, silenciado nas instâncias institucionais. Em um contexto marcado por cobranças e desvalorização, o espaço digital proposto se torna um lugar discursivo de acolhimento e reconhecimento mútuo. Para António Nóvoa (2009, 2019), o professor se forma no diálogo com os outros e na partilha das próprias experiências.

Ao escreverem sobre suas trajetórias, os docentes se constituem como atores sociais que refletem criticamente sobre o ofício, transformando o ato narrativo em prática formativa. Essa ideia encontra ressonância em Paulo Freire (2006, p. 43), quando afirma que “ninguém se forma sozinho, os homens se formam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Nas narrativas, esse caráter de partilha e acolhimento aparece, por exemplo, na fala de Camomila, que reconhece a importância de ouvir seus alunos e compreender suas fragilidades emocionais, ressignificando o ato de ensinar como gesto de cuidado. Da mesma forma, Lavanda aponta o reencontro com o sentido coletivo na escola pública, enfatizando que o valor do trabalho docente nasce das relações humanas que o sustentam. Essas narrativas indicam que o espaço de escrita e de interação entre pares pode representar um território de acolhimento e de fortalecimento profissional.

Conforme Celani (2002), espaços de troca e reflexão ampliam a capacidade de o professor compreender sua própria prática, deslocando-se de um papel passivo para o de indivíduo ativo de sua formação. Assim, o ambiente digital proposto nesta pesquisa e apresentado, a seguir, ao acolher e legitimar as vozes docentes, cumpre uma função que ultrapassa o compartilhamento: ele fomenta o pertencimento e dá visibilidade à dimensão humana do ser professor.

A narrativa do professor Alecrim, por sua vez, revela um movimento de reflexão crítica e de construção de autoria sobre a própria trajetória docente, em consonância com o objetivo desta pesquisa de criar um espaço digital de socialização que favoreça o exercício da autoria e a reflexão coletiva. O participante utiliza o espaço formativo para narrar suas experiências e, ao fazê-lo, constrói um discurso que não apenas descreve vivências, mas também interpreta e problematiza as condições de sua profissão.

Logo no início, ao afirmar que “ser professor sempre fez parte de mim”, Alecrim estabelece uma relação identitária com a docência, compreendendo-a como elemento constitutivo de sua subjetividade. Esse enunciado marca a presença de um ser constituído que se reconhece como parte de uma coletividade, mas que também se afirma individualmente como autor de sua história profissional. Tal posicionamento evidencia o processo identitário docente que, segundo Reichmann (2018), emerge da articulação entre a experiência vivida e a reflexão sobre o próprio fazer.

No decorrer da narrativa, o professor desloca seu relato de um nível descritivo para um olhar analítico sobre o contexto da escola pública, identificando as “violências institucionais e simbólicas” que atravessam a docência. Ao elencar fatores como baixos salários, excesso de trabalho e burocratização das práticas pedagógicas, o participante evidencia consciência das condições estruturais que configuram a precarização do trabalho docente. Nesse sentido, é possível observar o que Fairclough (2001) denomina de “consciência discursiva”: o movimento pelo qual o ator social compreende como suas experiências individuais se inscrevem em processos sociais mais amplos, construídos por relações de poder e ideologia.

A narrativa de Alecrim também revela um momento de autorreflexão significativa no diálogo do professor com uma aluna, quando ele afirma: “Ah é mesmo, o senhor é professor.” e, em seguida, se questiona: “Por que então ainda permito que me vejam assim?” O professor aprofunda essa reflexão ao afirmar, no excerto a seguir:

Excerto 01

Texto narrativo: Prof. Alecrim

“Naquele dia me questionei: Por que isso isso? Já ensinei muitas pessoas a falarem Inglês, dei muitas aulas muito boas e tenho certeza de minha capacidade de transformar salas de aula em contextos inspiradores. “Por que então ainda permito que me vejam assim?” Foi uma conversa muito boa aquela, motivou a organização das reflexões aqui presentes e a promessa pessoal de que as coisas não continuarão assim.”

O trecho expõe como a narrativa funciona como espaço de elaboração subjetiva, no qual o docente não apenas descreve experiências, mas reorganiza sentidos sobre si e sobre seu fazer pedagógico. A promessa final de que “as coisas não continuarão assim” indica um movimento de reposicionamento, sugerindo que o ato de narrar possibilita a emergência de uma agência renovada. Nesse sentido, a narrativa demonstra o deslocamento de uma postura de denúncia para uma postura de autoconhecimento e reposicionamento identitário. A escrita, nesse caso, cumpre uma função formativa, ao possibilitar ao participante não apenas refletir sobre sua condição profissional, mas também ressignificar o próprio lugar social do professor.

Como argumenta Freitas (2010), a narrativa de si, em contextos formativos, permite ao ator social docente compreender-se como produtor de sentidos, agente de transformação e parte de um coletivo que compartilha desafios semelhantes. Assim, o espaço digital, criado nesta pesquisa, representado pelo *Padlet* e pela escrita da narrativa, configurou-se como ambiente de acolhimento e diálogo, em que o discurso do professor pôde emergir em sua potência autoral e reflexiva.

Dessa forma, a narrativa de Alecrim evidencia que o espaço de socialização digital proposto favoreceu o exercício da autoria docente, ao mesmo tempo em que possibilitou a elaboração crítica de suas experiências. O relato demonstra o entrelaçamento entre o individual e o coletivo, entre o vivido e o pensado, constituindo-se como prática discursiva de reflexão docente.

A narrativa de Camomila apresenta um percurso de reflexão crítica sobre a prática docente e a relação entre ensino, tecnologia e afeto. Assim como na narrativa anterior, observa-se o movimento de construção de autoria e consciência profissional, elementos centrais à proposta desta pesquisa, que busca fomentar espaços digitais de socialização docente voltados à reflexão e à escrita de si.

Logo no início, a professora se coloca diante de um dilema contemporâneo:

Excerto 02

Texto narrativo: Prof. Camomila

“[...] como prender a atenção de adolescentes que vivem conectados a um mundo digital cheio de distrações?”

Esse questionamento inicial evidencia um posicionamento reflexivo diante da própria prática, revelando uma docente que se percebe implicada nas transformações sociais e tecnológicas do tempo presente. Ao reconhecer o impacto do “mundo digital” na aprendizagem, Camomila expressa o que Fairclough (2001) descreve como “a relação dialética entre discurso e sociedade”: o discurso da professora emerge de um contexto sociotecnológico específico, ao mesmo tempo em que o interpreta criticamente.

A transição do sentimento de frustração para a busca de novas estratégias pedagógicas marca um ponto de inflexão importante na narrativa. Quando a professora afirma que:

Excerto 03

Texto narrativo: Camomila

“[...] esse conflito me fazia questionar a mim mesma, se eu estava sendo uma boa professora e o que eu poderia fazer para melhorar.”

Torna-se evidente o processo de autorreflexão. De acordo com Reichmann (2018), esse movimento de se questionar e reinterpretar a própria prática constitui um exercício de autoria, pois o professor se torna narrador e analista de sua própria experiência.

O episódio relatado, por Camomila, durante uma atividade de escrita, em que os alunos expressam:

Excerto 04

Texto narrativo: Prof. Camomila

“Ansiedade, insegurança e medo do futuro.”

Revela uma ampliação do olhar da professora para além do conteúdo linguístico, deslocando o foco do ensino da língua para a escuta das subjetividades. Ao reconhecer essas emoções, Camomila compreende que:

Excerto 05

Texto narrativo: Prof. Camomila

“Ensinar, hoje, não é apenas transmitir conhecimento, mas também ouvir e acolher.”

Essa mudança de perspectiva indica o desenvolvimento de uma postura mais crítica, empática e humanizadora, aproximando-se do que Freitas (2010) chama de “docência reflexiva”, aquela que considera o ser em sua complexidade e que valoriza a dimensão afetiva do ensino como constitutiva do processo educativo.

A transformação de sua prática, quando decide “transformar celulares em aliados”, revela uma agência discursiva, na medida em que a professora ressignifica um elemento antes visto como obstáculo em ferramenta de aproximação e engajamento¹². O uso de jogos, *podcasts* e vídeos demonstra uma compreensão

¹² No dia 13 de janeiro de 2025, foi sancionada, no Brasil, a Lei nº 15.100/2025, que proíbe alunos de usarem telefone celular e outros aparelhos eletrônicos portáteis em escolas públicas e particulares,

mais ampla de ensino-aprendizagem, que dialoga com o universo digital dos alunos e incorpora a cultura contemporânea à sala de aula.

Ao afirmar que “ensinar hoje é caminhar junto, na tentativa de formar não apenas estudantes, mas seres humanos mais críticos e conscientes”, Camomila encerra sua narrativa com um gesto discursivo de síntese e reposicionamento. A docência é vista, aqui, como prática de diálogo e coaprendizagem, o que reforça a dimensão ética e política da profissão. Essa perspectiva aproxima-se da noção Freireana de “educação como ato de amor e coragem” (1979), que implica reconhecer o outro como ator social e construir o conhecimento em comunhão.

Desse modo, a narrativa de Camomila evidencia o potencial formativo do espaço digital de socialização docente proposto por esta pesquisa. O ambiente favoreceu a expressão da experiência, o compartilhamento de sentimentos e a ressignificação da prática pedagógica, permitindo que a professora assumisse a autoria de seu próprio discurso e elaborasse reflexões críticas sobre os desafios da docência na contemporaneidade.

A narrativa da professora Melissa apresenta um retrato detalhado sobre ser professor na atualidade, marcado por um discurso de resistência e conscientização crítica sobre as condições de trabalho, as exigências institucionais e os desafios subjetivos enfrentados pelos professores. Ao compartilhar sua experiência, a participante faz uso do espaço digital de socialização docente como meio de enunciação e autoria, apropriando-se dele para refletir, denunciar e significar o próprio fazer docente, em consonância com o objetivo desta pesquisa.

Desde o início, a professora estrutura sua narrativa de modo argumentativo, buscando “ilustrar” o que significa ser professora na atualidade. Esse movimento indica uma intenção discursiva que ultrapassa o relato pessoal e assume um caráter coletivo e analítico, configurando-se como o que Fairclough (2001) denomina “prática discursiva socialmente situada”, ou seja, um discurso que emerge das relações de poder, das políticas educacionais e das contradições que permeiam o campo profissional docente. Ao descrever sua rotina:

Excerto 06

Texto narrativo: Prof. Melissa

inclusive no recreio e no intervalo entre as aulas.

“[...] 16 horas em sala de aula, em 2 escolas, com 16 turmas diferentes, em média de 30 alunos por turma.”

Melissa materializa a sobrecarga de trabalho que caracteriza o cotidiano de muitos professores brasileiros. Essa exposição numérica e detalhada funciona discursivamente como uma forma de legitimar sua fala e, simultaneamente, de evidenciar o descompasso entre as exigências institucionais e as condições reais de trabalho. Essa dimensão reflexiva reforça o propósito do espaço formativo digital enquanto ambiente de escuta e visibilidade das experiências docentes, permitindo que o professor se reconheça como sujeito histórico e crítico de sua própria prática (Freitas, 2010).

Outro ponto relevante é a reflexão sobre a inclusão escolar e as demandas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao afirmar que:

Excerto 07

Texto narrativo: Prof. Melissa

“Não tenho qualquer formação para atender às diferentes necessidades dos alunos atípicos, mas o professor tem que se reinventar por conta própria no Brasil.”

A docente expressa um posicionamento que denuncia a precarização da formação inicial e continuada e a transferência de responsabilidades estruturais para o indivíduo. Esse trecho revela consciência crítica sobre as políticas educacionais e a desvalorização profissional, demonstrando um tipo de reflexão que, segundo Reichmann (2018), é constitutiva da identidade docente, pois se constrói na tensão entre o ideal pedagógico e as condições materiais da profissão.

A narrativa também expõe o impacto da cultura digital sobre a atenção e o comportamento dos estudantes, descrevendo a necessidade da professora, como afirma a seguir:

Excerto 08

Texto narrativo: Prof. Melissa

“[...] virar palhaça, cantora, artista [...] para capturar o interesse da geração “alpha”¹³.”

¹³ Para McCrindle (2020), a Geração Alpha compreende as crianças nascidas a partir de 2010. Ele descreve esse grupo como a primeira geração inteiramente nascida no século XXI e profundamente

Essa observação ultrapassa o aspecto descritivo e revela um olhar sociológico sobre as transformações culturais e cognitivas no contexto escolar. Melissa reconhece ainda o deslocamento do foco dos alunos para a tecnologia, mas, ao mesmo tempo, posiciona-se como agente que busca estratégias criativas para lidar com essa realidade, reforçando o seu papel reflexivo e resiliente.

O trecho em que a participante discute a disparidade entre a remuneração e as responsabilidades docentes constitui um ponto alto de sua reflexão crítica:

Excerto 09

Texto narrativo: Prof. Melissa

“O salário básico do professor municipal em Bagé, onde atuo com 20 horas semanais, é de R\$1.533,00. Sim, é com esse básico que carrego a responsabilidade de tornar meus alunos cidadãos do mundo...”

Nesse trecho, a professora constrói um discurso de denúncia, mas também de resistência. Ela contrapõe a precarização das condições materiais à potência simbólica e ética da docência, afirmando que:

Excerto 10

Texto narrativo: Prof. Melissa

“[...] cada palavra que digo, cada gesto que faço... são sementes de um futuro”.

O parágrafo sintetiza o movimento de ressignificação identitária, em que a educadora, mesmo diante das contradições, reafirma sua crença no valor social e transformador da profissão.

Essa elaboração discursiva evidencia o papel formativo do espaço digital de escrita e compartilhamento proposto nesta pesquisa. A narrativa funciona como instrumento de autoconhecimento e posicionamento político, promovendo o exercício da autoria e o fortalecimento da identidade docente em meio à adversidade. Como afirma Freitas (2010), ao narrar sua experiência, o professor “reorganiza seu pensamento e sua prática”, produzindo novos sentidos sobre si e sobre a educação.

marcada pela presença constante de tecnologias digitais desde o nascimento.

Dessa maneira, a narrativa de Melissa contribui de maneira significativa para a compreensão de como o espaço formativo digital pode se constituir em um território de resistência e reflexão coletiva. Sua escrita articula emoção, crítica e compromisso ético, reafirmando que, mesmo diante das limitações estruturais, a docência permanece como espaço de criação, acolhimento e esperança.

Na narrativa apresentada por Lavanda, a professora expressa um percurso profissional marcado por contradições, deslocamentos e ressignificações. Em seu texto, observa-se uma expectativa idealizada acerca da docência, concebida como espaço de troca, de construção de sentidos e de encontro humano.

Essa concepção inicial é tensionada pelas experiências concretas vividas no exercício profissional, que revelam o distanciamento entre o discurso formativo e a realidade institucional, em especial no contexto das escolas privadas. A autora evidencia o processo de desumanização que perpassa o trabalho docente, quando menciona o sentimento de ser reduzida a uma “babá da turma”, o que denota a perda de reconhecimento e a desvalorização simbólica do papel do professor.

Essa trajetória expõe uma dimensão recorrente no campo educacional: o sofrimento docente diante das condições precárias de trabalho, da sobrecarga e das contradições entre o fazer pedagógico e as lógicas mercadológicas que regem determinadas instituições (Tardif, 2014; Nóvoa, 2009). A percepção de que o ensino se transforma em “serviço” e o aluno em “cliente” evidencia o impacto da racionalidade neoliberal sobre a prática educativa, na qual o valor pedagógico é subordinado à satisfação do consumidor.

Tal contexto afeta diretamente a constituição da identidade docente que, conforme Freitas (2010), é continuamente (re)construída nas relações com o outro e nas condições concretas de trabalho que possibilitam, ou limitam, o exercício da autonomia e do reconhecimento profissional.

A migração para a escola pública marca um ponto de inflexão na narrativa, pois representa não apenas uma mudança de espaço, mas também uma tentativa de reencontro com a própria identidade docente. Apesar de reconhecer as limitações estruturais, burocráticas e políticas do sistema público, a professora identifica ali um sentido de pertencimento e coletividade que contrasta com o isolamento vivido anteriormente, como afirma a seguir:

Texto narrativo: Prof. Lavanda

“Foi na escola pública que encontrei um reencontro comigo mesma e com a profissão. Não quero romantizar essa experiência, longe disso. Há falta de estrutura, entraves políticos, burocracias que sufocam e um sistema que muitas vezes não colabora. Mas ali, conheci uma comunidade que me recebeu e me fez perceber o valor do coletivo e o quanto o laço de parceria influencia no nosso trabalho.”

Nesse contexto, o reencontro com a comunidade escolar e o fortalecimento das relações interpessoais configuram, segundo Nóvoa (2019), um processo essencial de reconstrução identitária, pois é no convívio e na partilha que o professor ressignifica sua prática e reafirma o sentido social da profissão.

A reflexão final da narrativa sintetiza uma compreensão crítica da docência contemporânea: ser professora é habitar o espaço da tensão entre a desvalorização e a resistência, entre o desencanto e a esperança. Ao afirmar que “sigo escolhendo permanecer professora”, a autora assume uma posição ética e política de compromisso com o ensino enquanto prática de liberdade e construção coletiva (Freire, 2006), nesse contexto, ensinar é um ato de resistência e de afirmação da humanidade. Nesse sentido, a trajetória narrada evidencia que a identidade docente se (re)constrói não apenas nas dificuldades, mas, sobretudo, nas brechas de sentido e nos gestos de permanência que reafirmam o valor da educação como projeto emancipador.

Conforme evidenciado pela presente análise, as narrativas compartilhadas pelos participantes desta pesquisa revelam que o espaço formativo digital, *Padlet*, possibilitou não apenas a descrição das experiências docentes, mas a elaboração de sentidos sobre o próprio fazer profissional. Alecrim, ao iniciar sua narrativa, evidencia a relação profunda entre trajetória pessoal e prática pedagógica ao afirmar que:

Excerto 12

Texto narrativo: Prof. Lavanda

“Ser professor sempre fez parte de mim.”

Esse enunciado inicial indica que a experiência da docência não se restringe às tarefas executadas, mas está intimamente ligada à forma como o professor

compreende a si mesmo e seu papel social. A narrativa de Alecrim apresenta, ainda, uma dimensão crítica sobre o contexto da escola pública, destacando tanto os aspectos positivos das relações mediadas pelo afeto quanto os desafios estruturais, como salários baixos, excesso de trabalho e burocratização. Nesse movimento, o participante não apenas relata o cotidiano, mas interpreta-o, evidenciando consciência das relações de poder e das condições institucionais que atravessam sua prática.

Tal perspectiva coincide com a compreensão de Clandinin e Connelly (2015) sobre a narrativa como instrumento de investigação e análise da experiência vivida, permitindo aos professores refletirem sobre os sentidos de suas ações e os efeitos de suas decisões. A reflexão crítica emerge de forma explícita quando Alecrim descreve as violências institucionais, simbólicas e sociais presentes no cotidiano escolar.

A autorreflexão apresentada, especialmente na interação com a aluna que associa sua profissão a baixos rendimentos, revela que a narrativa é também um espaço de análise sobre o reconhecimento social da docência, expondo tensões entre valor simbólico, status profissional e prática pedagógica.

A narrativa de Camomila, por sua vez, destaca os desafios contemporâneos relacionados à tecnologia e à atenção dos alunos. O relato demonstra como a professora transforma obstáculos em oportunidades, ao integrar celulares e recursos digitais à aprendizagem. A construção de sentido, nesse caso, ocorre por meio da adaptação pedagógica, que revela o protagonismo docente e a capacidade de articular práticas inovadoras com a escuta das necessidades dos alunos. Tal deslocamento, de frustração inicial para estratégias transformadoras, evidencia a função da narrativa como espaço de experimentação e reflexão formativa, permitindo à professora interpretar e redesenhar sua prática cotidiana.

A trajetória narrada por Camomila também destaca a dimensão afetiva do ensino, ao reconhecer que os alunos enfrentam ansiedade e insegurança. Essa percepção amplia o olhar da docente para além do conteúdo acadêmico, reconhecendo que o ensino envolve cuidado, acolhimento e a construção de relações de confiança. Assim, o espaço de escrita e socialização digital revela-se como instrumento para refletir sobre o papel do professor na formação integral dos estudantes, fortalecendo a consciência crítica sobre o impacto de suas ações.

A narrativa de Melissa expande ainda mais a compreensão sobre as

complexidades da docência contemporânea. Ao detalhar rotinas extenuantes, sobrecarga de turmas e exigências pedagógicas, a professora evidencia que o cotidiano do professor envolve planejamento intenso, adaptação a diferentes perfis de alunos e enfrentamento de desafios institucionais. O relato demonstra que a prática docente é atravessada por tensões múltiplas, exigindo do professor criatividade, resiliência e compromisso ético.

Ao discutir as discrepâncias entre responsabilidade pedagógica e remuneração, Melissa evidencia como o professor atua em um cenário de descompasso estrutural, no qual o valor social e simbólico da profissão contrasta com condições materiais precárias. A narrativa se torna, nesse sentido, uma forma de denúncia, mas também de reconhecimento do próprio protagonismo e capacidade de atuação transformadora, mesmo diante das limitações.

O relato da Lavanda evidencia que a escrita é espaço de elaboração de sentido, em que o professor pode reorganizar a percepção de suas tarefas, compreender suas potências e limites, e reconhecer estratégias que ampliam o impacto de seu trabalho na vida dos alunos. A narrativa da professora reforça a importância da narrativa enquanto instrumento de reflexão. Desde os primeiros anos na carreira, ela observa as tensões entre expectativa e realidade, destacando experiências em escolas privadas que priorizavam lógica mercadológica em detrimento da formação integral do aluno.

A professora Lavanda, expõe, de maneira explícita, os efeitos dessa realidade sobre o docente, incluindo exaustão emocional, sobrecarga de trabalho e desvalorização profissional. O reencontro com a escola pública surge como um ponto de virada, quando a professora reconhece o valor do coletivo, das relações interpessoais e da colaboração entre profissionais. Essa narrativa evidencia que a experiência docente não é apenas técnica ou curricular, mas social, afetiva e ética. A escrita permite que a participante articule e compreenda essas dimensões, oferecendo uma visão complexa da docência como prática vivida e sentida.

Nesse sentido, em todas as narrativas, é possível identificar movimentos de tensão e resignificação: a frustração inicial diante de limitações institucionais e sociais, seguida da busca por estratégias pedagógicas, relacionais e reflexivas. As narrativas funcionam, portanto, como espaços em que o professor interpreta sua experiência, reconhece desafios e constrói sentidos sobre o que significa ser docente na contemporaneidade.

A análise das narrativas mostra ainda que a docência é atravessada por múltiplos níveis de desafios: estruturais, institucionais, sociais e tecnológicos. Alecrim e Melissa destacam a sobrecarga administrativa e a precarização salarial; Camomila enfatiza o desafio de engajar alunos imersos em culturas digitais; Lavanda evidencia o impacto emocional de contextos escolares privatizados versus públicos. Esses elementos, quando articulados na escrita, possibilitam reflexão crítica e compartilhamento de estratégias, fortalecendo o espaço digital de socialização docente.

Outro aspecto relevante é o uso da narrativa para organizar experiências afetivas e cognitivas. Os professores articulam emoções, como, frustração, exaustão, medo, esperança, com ações pedagógicas e éticas, transformando a escrita em espaço de elaboração crítica da prática. A reflexão sobre o impacto do contexto escolar na aprendizagem dos alunos e no próprio bem-estar docente evidencia que a narrativa é instrumento para compreender a complexidade da profissão.

As narrativas também mostram que o professor atua simultaneamente como agente de aprendizagem, mediador afetivo, planejador e crítico do sistema educacional. Ao registrar esses elementos, os docentes reforçam que a experiência da sala de aula vai além do conteúdo: envolve negociação, adaptação e construção de significados compartilhados.

O espaço digital de socialização docente desempenha papel central nesse processo. Ele possibilita que professores expressem e compartilhem vivências, reflitam sobre os sentidos de sua prática e ampliem sua percepção sobre desafios comuns. A escrita narrativa nesse contexto funciona como ferramenta de escuta ativa, análise crítica e auto-observação, permitindo que os docentes elaborem suas experiências de forma reflexiva e estruturada.

Ao longo das quatro narrativas, observa-se que o docente contemporâneo atua em cenários de intensa complexidade e mudança. A narrativa se apresenta como estratégia para organizar experiências, compreender tensões, problematizar situações e explorar soluções criativas. Esse exercício é, ao mesmo tempo, uma forma de acolhimento profissional e um instrumento de formação continuada, permitindo que o professor interprete seu fazer e amplie sua consciência sobre as relações pedagógicas.

O confronto entre expectativas e realidade é recorrente: Alecrim relata o

desgaste provocado pela atribuição de culpas institucionais e familiares; Camomila transforma obstáculos em oportunidades pedagógicas; Melissa evidencia a tensão entre exigências administrativas e desejo de inovar; a quarta participante, Melissa, percebe o impacto do contexto institucional sobre seu bem-estar emocional. Todos esses elementos destacam como a narrativa é ferramenta de compreensão e reorganização da experiência profissional.

A dimensão ética da docência também emerge em todas as narrativas. O compromisso com os alunos, a construção de ambientes de aprendizado significativos e a busca por alternativas criativas refletem a preocupação dos docentes em agir de forma responsável, mesmo diante de limitações estruturais. Nesse sentido, a narrativa permite analisar como os professores interpretam e assumem responsabilidades morais, sociais e pedagógicas.

As narrativas revelam ainda a interdependência entre experiência individual e contexto social. As ações e decisões dos docentes são moldadas por fatores institucionais, culturais, tecnológicos e socioeconômicos, mostrando que a experiência docente é inseparável do ambiente em que se realiza. A escrita narrativa permite mapear essas interações e identificar estratégias de enfrentamento e adaptação.

Em síntese, as quatro narrativas analisadas evidenciam que o espaço de socialização digital proposto favoreceu a expressão de experiências, a reflexão sobre desafios e a articulação de sentidos sobre a prática docente. A escrita não apenas descreve acontecimentos, mas organiza, interpreta e problematiza o cotidiano escolar, revelando tensões, estratégias de enfrentamento e potenciais de transformação.

A construção coletiva de sentido se manifesta na diversidade de experiências compartilhadas: do cotidiano na escola pública e privada à negociação com alunos conectados digitalmente; das dificuldades administrativas à inovação pedagógica; do desgaste emocional à busca por significado e realização profissional. Todas as narrativas convergem para a percepção de que o espaço da docência é simultaneamente desafiador e potencialmente transformador.

O exercício da narrativa, assim, cumpre função formativa. Ao escrever, os docentes observam seu próprio fazer, analisam estratégias, reconhecem limitações e possibilidades, e ampliam a consciência crítica sobre o exercício da profissão. O relato narrativo, dessa maneira, transforma-se em instrumento de análise da prática,

de aprendizagem contínua e de fortalecimento do espaço docente como lugar de reflexão e diálogo.

Por fim, a leitura e análise das quatro narrativas evidencia que a docência contemporânea envolve simultaneamente tensões estruturais, desafios sociais, demandas tecnológicas e relações afetivas complexas. O espaço narrativo permite organizar essas experiências, construir sentido e compartilhar aprendizados, consolidando a narrativa como ferramenta essencial para compreender a prática docente, conforme discutido por Clandinin e Connelly (1995), Larrosa (2002), Varani, Ferreira e Prado (2007), Benjamin (1985) e refletir criticamente sobre o exercício da profissão.

5.2 Desafios da docência

O segundo momento de análise está ligado ao segundo objetivo de pesquisa, que consistia em analisar, a partir das narrativas construídas no espaço digital de socialização docente, os sentidos atribuídos pelos professores aos desafios de sua prática docente, à luz de suas vivências pessoais e percursos profissionais. As narrativas convergem ao descrever a docência como um trabalho tensionado por precarizações materiais e simbólicas, mas também como espaço de resistência e invenção cotidiana.

Os relatos de Alecrim, Melissa e Lavanda destacam as violências institucionais e simbólicas que atravessam o cotidiano escolar: baixos salários, burocratização excessiva, sobrecarga de funções e o enfraquecimento do prestígio social da profissão. No discurso de Alecrim, a metáfora da “linha de frente” evidencia o sentimento de exposição e vulnerabilidade diante das políticas educacionais e das cobranças sociais. Melissa reforça essa percepção ao detalhar as exigências desproporcionais impostas à sua jornada, revelando as contradições entre a retórica da qualidade educacional e as condições concretas de trabalho. Lavanda, por sua vez, denuncia as formas sutis de desumanização vividas na rede privada, onde o professor é reduzido a prestador de serviços, e celebra o reencontro com o coletivo na escola pública, ainda que permeado por limitações.

Esses discursos demonstram o que José Luiz Meurer (2004) aponta sobre a análise crítica do discurso: o texto é um espaço onde se evidenciam relações de poder, ideologias e práticas sociais. Portanto, ao narrar, os professores não apenas

descrevem suas realidades, mas produzem sentidos sobre o ser docente, expondo as contradições entre o ideal de formação e as condições materiais impostas pelo neoliberalismo educacional.

As vozes de Alecrim e Lavanda, ao problematizarem a desvalorização e o desprestígio, e a de Camomila, ao buscar novas estratégias para alcançar seus alunos, revelam um mesmo movimento de reflexividade identitária, em que a docência é atravessada por afetos, frustrações e reinvenções. Desse modo, ser professor na contemporaneidade, como sintetiza Melissa, é “carregar nas mãos tanto os limites quanto a potência transformadora da educação”. Esse excerto sintetiza o discurso de resistência que perpassa todas as narrativas, nas quais os professores reconhecem as estruturas de opressão, mas afirmam, ainda assim, o desejo de permanecer, ensinar e transformar.

A narrativa de Alecrim, por sua vez, evidencia como o professor atribui sentidos aos desafios da docência a partir de suas experiências pessoais e trajetórias profissionais. Desde o início, o participante articula sua história de vida à prática docente, indicando que o ensino sempre fez parte de sua identidade pessoal. Essa relação íntima entre experiência de vida e prática profissional permite compreender que os desafios não são meramente administrativos ou pedagógicos, mas também ligados à percepção de valor e reconhecimento social da profissão.

Ao relatar sua inserção na escola pública, Alecrim descreve tanto os aspectos positivos, como a construção de relações afetivas e o desenvolvimento de propostas inovadoras e momentos de aprendizagem significativa e pedagógicas, quanto os desafios que permeiam o cotidiano docente assim como, as dificuldades estruturais e institucionais enfrentadas. Ele evidencia que as demandas cotidianas, como excesso de trabalho, burocracia e pressão por resultados, são interpretadas como violências institucionais e simbólicas, evidenciado a seguir:

Excerto 13

Texto narrativo: Prof. Alecrim

“Crescem absurdamente os índices de doenças psíquicas e psicossomáticas entre professores. E não seriam necessários os índices, uma vez que em nossas conversas em salas de professores, nos impressiona a diversidade de medicamentos necessários para suportar a demanda de funções que só crescem. Demandas novas para que se cumpram com índices em provas, preenchimento de

uma variedade de documentos que ninguém verdadeiramente lê para que possamos comprovar que existe planejamento no nosso trabalho... tudo isso com um plano de carreira cada vez mais desvalorizado.”

Essa interpretação demonstra que o professor dá sentido às adversidades como elementos que atravessam sua experiência, moldando sua percepção sobre o exercício da profissão. A experiência do “front de batalha” entre Estado, família e alunos revela o impacto das condições externas sobre o trabalho docente. Como exposto a seguir:

Excerto 14

Texto narrativo: Prof. Alecrim

“Uma vez que somos a linha de frente da educação institucional, ficamos no *front* entre as famílias e o Estado. Assim, quando há alguma reclamação por parte dos alunos, as famílias enxergam o professor como “o culpado” e quando o chicote da política pública vem das mais altas hierarquias do Estado, é no lombo do professor que ele estala. Assim a sensação é de que somos mandados para morrer no front de batalha, como peões descartáveis.”

Alecrim percebe que, apesar de suas competências pedagógicas, é frequentemente responsabilizado por falhas que extrapolam sua esfera de controle. Esse reconhecimento dos limites institucionais e sociais evidencia que o professor interpreta os desafios não apenas como obstáculos técnicos, mas como fenômenos que interferem em sua autonomia e no impacto de sua ação educativa.

O uso do espaço digital de socialização docente aqui proposto favorece essa reflexão, pois ao construir sua narrativa, Alecrim pôde organizar suas experiências e analisar criticamente os desafios vividos. A escrita possibilitou a elaboração de sentidos sobre seu cotidiano, permitindo que ele percebesse padrões, tensões e estratégias de enfrentamento. O relato indica que a narrativa funciona como instrumento de reflexão, mediando a relação entre vivência pessoal e compreensão crítica do contexto profissional.

Além disso, Alecrim atribui sentido às dificuldades enfrentadas ao contextualizá-las com a prática pedagógica. A frustração diante da desvalorização e das demandas excessivas é transformada em reflexão sobre estratégias de

resistência e persistência, revelando que o docente interpreta suas experiências adversas como oportunidades para reafirmar o compromisso com o ensino e o bem-estar dos alunos.

Em síntese, a narrativa de Alecrim mostra que o sentido atribuído aos desafios da docência emerge da articulação entre experiências pessoais, trajetórias profissionais e reflexão crítica sobre as condições institucionais. A experiência escrita no espaço digital de socialização docente, proporcionada por esta pesquisa, atuou como catalisadora para que o professor organizasse essas percepções, favorecendo a compreensão dos desafios da docência não apenas como obstáculos, mas como componentes constitutivos do exercício profissional e da prática pedagógica.

Nesse quadro, Camomila evidencia como a professora atribui sentidos aos desafios de sua prática docente a partir das vivências pessoais e da trajetória profissional em uma escola de idiomas. Desde o início da sua narrativa, a docente destaca a dificuldade de engajar adolescentes imersos em um mundo digital, revelando que os desafios pedagógicos atuais estão profundamente conectados às transformações culturais e tecnológicas que impactam o cotidiano escolar.

Ao relatar a frustração inicial diante da resistência dos alunos, Camomila demonstra consciência reflexiva sobre sua prática, questionando-se sobre sua eficácia como professora. Esse movimento evidencia que o sentido atribuído ao desafio não se restringe à dificuldade de ensino, mas inclui a reconciliação entre expectativas pessoais, práticas pedagógicas e respostas dos estudantes. A autora interpreta suas experiências como oportunidade para repensar estratégias e ajustar a prática pedagógica, indicando que o desafio é simultaneamente técnico, relacional e reflexivo.

A estratégia de transformar os celulares e recursos digitais em aliados pedagógicos demonstra como o professor interpreta os obstáculos como potencialidades. Ao integrar pesquisas rápidas, jogos, *podcasts* e vídeos à aula, Camomila atribui sentido aos desafios tecnológicos e à dispersão dos alunos como elementos que podem ser convertidos em aprendizado significativo. Essa perspectiva evidencia que a interpretação docente dos desafios não se limita à constatação de problemas, mas envolve ressignificação e apropriação criativa do contexto.

Além disso, o relato mostra que os desafios da docência contemporânea incluem a responsabilidade de ouvir, acolher e criar ambientes seguros para aprendizagem, revelando que a prática pedagógica se articula com as experiências pessoais da docente, que mobiliza empatia e sensibilidade no processo de ensino-aprendizagem. O espaço digital de socialização docente, por sua vez, tem potencial para atuar como facilitador da reflexão crítica sobre a prática.

Ao construir sua narrativa, a professora organizou experiências, analisou respostas dos alunos e consolidou estratégias de engajamento, transformando o relato em ferramenta de autoconsciência profissional. A escrita permite que a docente atribua sentido aos desafios vividos, compreendendo-os como parte do processo de desenvolvimento pedagógico e humano, e não apenas como obstáculos. Em síntese, a narrativa de Camomila mostra que os desafios da docência contemporânea são interpretados à luz de experiências pessoais, trajetórias profissionais e das relações construídas com os alunos. O sentido atribuído à prática docente emerge da capacidade de refletir sobre dificuldades, adaptar estratégias e reconhecer a dimensão afetiva e ética da profissão, demonstrando que o relato narrativo funciona como um espaço de análise e elaboração de sentido sobre a própria prática.

Em continuidade a essa perspectiva, a narrativa de Melissa evidencia como a docente interpreta os desafios de sua prática docente a partir de sua trajetória profissional e de experiências pessoais, especialmente no contexto do ensino público nos anos finais do Ensino Fundamental. Desde o início, a professora descreve sua rotina como marcada por múltiplas exigências, ressaltando o planejamento detalhado, a multiplicidade de turmas e alunos, bem como a complexidade de atender às necessidades individuais. Esses elementos revelam que o sentido atribuído aos desafios não se restringe à execução de tarefas, mas envolve a percepção de sobreposição de responsabilidades e tensões institucionais.

Ao detalhar a sobrecarga de trabalho, Melissa evidencia a interpretação crítica das condições estruturais da docência contemporânea. A docente compara o número de avaliações corrigidas com o de professores de outras disciplinas, evidenciando o descompasso entre esforço exigido e reconhecimento institucional, como afirma a seguir:

Excerto 15

Texto narrativo: Prof. Melissa

“[...] no que tange à sala de aula, é necessário verificar o que se aprende. Faço isso durante e ao final do processo, através de 3 instrumentos – ou seja, 480 alunos X 3 = 1.440 avaliações corrigidas e registradas no rigor padrão (igual a de um professor de matemática ou português, com 20 h/a semanais, que cumprem 15 h/a, em 3 turmas, com 90 alunos X 3 avaliações = 270 avaliações corrigidas).”

Essa narrativa demonstra que o professor atribui significado ao desafio do excesso de trabalho como sintoma de um sistema educacional que valoriza resultados quantitativos em detrimento do cuidado pedagógico e do bem-estar docente. Melissa também aborda a relação com os alunos da geração “Alpha”, caracterizando-os como indivíduos com atenção fragmentada e exposição intensa a tecnologias digitais. Ao construir sentido sobre esses desafios, a professora reconhece a necessidade de criatividade e reinvenção constante, interpretando a “adaptação pedagógica” como elemento central do exercício profissional. Nesse movimento, o desafio tecnológico e comportamental é ressignificado como oportunidade de inovar, engajar e repensar práticas de ensino.

Outro aspecto central da narrativa refere-se à dimensão ética e afetiva da docência. Melissa destaca que, mesmo diante de salários desproporcionais e demandas extenuantes, mantém o compromisso de transformar cada aula em espaço significativo para os alunos. O sentido atribuído à sua prática envolve não apenas transmitir conhecimento, mas inspirar, acolher e oferecer experiências de aprendizado que ampliem o potencial humano.

A reflexão sobre a discrepância entre responsabilidades docentes e remuneração também evidencia como Melissa interpreta os desafios como elementos que atravessam a experiência pessoal e profissional. O relato aponta que o professor contemporâneo precisa gerir múltiplos papéis, como, educador, planejador, mediador afetivo e crítico do sistema e que o sentido desses desafios emerge justamente da tentativa de conciliar expectativas institucionais, necessidades dos alunos e convicções éticas pessoais.

Excerto 16**Texto narrativo: Prof. Melissa**

“Para além da sala de aula, a participação nas reuniões pedagógicas e conselhos de classe é exigida pelas duas escolas, bem como nas festas previstas para os sábados letivos e na confecção do tapete para o desfile no feriado de Corpus Christi. Faz parte, afinal, cidadãos do mundo formam-se socializando, aprendendo e respeitando manifestações culturais e vivenciando o real.”

O trecho evidencia como as demandas dirigidas aos professores extrapolam o espaço da sala de aula e se estendem a múltiplas atividades institucionais. As reuniões pedagógicas, os conselhos de classe e os eventos escolares, como festas, sábados letivos e ações comemorativas configuram um conjunto de obrigações que, embora frequentemente naturalizadas no cotidiano escolar, ampliam significativamente a carga de trabalho docente. Nesse sentido, o espaço digital de socialização docente favorece a elaboração de sentidos sobre esses desafios. Ao escrever sua narrativa, Melissa pôde organizar experiências, analisar tensões e refletir sobre estratégias de enfrentamento. A narrativa, portanto, funciona como instrumento de interpretação da prática, permitindo que a docente atribua significado às exigências da profissão e reconheça suas próprias potências diante das dificuldades estruturais e institucionais.

Em síntese, a narrativa de Melissa demonstra que os desafios da docência contemporânea são interpretados à luz de trajetórias profissionais, vivências pessoais e experiências com os alunos. O sentido atribuído à prática docente surge do diálogo entre obstáculos e estratégias, exigências institucionais e criatividade pedagógica, carga administrativa e compromisso ético, consolidando a narrativa como espaço de análise, reflexão e construção de sentido sobre a experiência docente.

Nesse quadro, Lavanda evidencia como a professora atribui sentido aos desafios de sua prática docente a partir de experiências pessoais e trajetórias profissionais, destacando a dimensão ética, afetiva e crítica do trabalho pedagógico. Desde o início da narrativa, a docente reconhece que a docência envolve tensão entre expectativas, desvalorização social e compromisso com a aprendizagem, articulando vivências passadas em escolas privadas com a experiência atual na escola pública.

Ao relatar o início de sua trajetória, Lavanda descreve a percepção de sua função como limitada à “babá da turma”, evidenciando a dificuldade de

reconhecimento profissional e o impacto emocional dessa experiência. Nesse contexto, os desafios da docência são interpretados não apenas como obstáculos pedagógicos, mas como consequências das relações institucionais, sociais e culturais que moldam a prática do professor. A narrativa permite compreender que o sentido atribuído aos desafios emerge da reflexão crítica sobre como essas condições afetam tanto a eficácia do ensino quanto o bem-estar do docente.

A docente também enfatiza a sobrecarga de trabalho e a lógica mercadológica das escolas privadas, mostrando que o professor frequentemente enfrenta pressões externas que conflitam com princípios pedagógicos e éticos. Ao identificar essas tensões, Lavanda atribui sentido ao desafio como oportunidade de perceber limites institucionais e reconhecer a necessidade de estratégias de resistência, resiliência e criatividade profissional.

O reencontro com a escola pública é apresentado como ponto de transformação, permitindo que Lavanda atribua significado aos desafios enfrentados. A professora percebe que, apesar das dificuldades estruturais e burocráticas, é possível construir relações de parceria, cooperação e cuidado, tanto com os alunos quanto com colegas de trabalho. O relato reflexivo evidencia que o sentido dos desafios está diretamente ligado à capacidade de identificar brechas institucionais que possibilitem ação pedagógica significativa e engajada, mesmo em contextos adversos.

A dimensão afetiva é recorrente na narrativa, especialmente ao reconhecer que a prática docente envolve cuidado com os alunos, compreensão de suas dificuldades emocionais e atenção ao contexto social. Lavanda interpreta esses desafios como inseparáveis da prática pedagógica, atribuindo sentido à docência como espaço de construção ética e humana, além de aprendizado acadêmico.

Em síntese, a narrativa de Lavanda evidencia que o professor contemporâneo interpreta os desafios da docência à luz de trajetórias pessoais e profissionais, articulando experiências passadas e presentes, tensões institucionais e estratégias de enfrentamento. O sentido atribuído à prática docente emerge do diálogo entre obstáculos, aprendizagens e compromisso ético, demonstrando que a narrativa é espaço privilegiado para análise crítica, reflexão formativa e elaboração de significados sobre o exercício da profissão, como afirma a seguir:

Texto narrativo: Prof. Lavanda

“Hoje, olhando para minha trajetória, entendo que ser professora na contemporaneidade é viver em tensão constante entre a desvalorização social e o reencontro com a essência da profissão. É ser empurrada para papéis que não me cabem e, ao mesmo tempo, encontrar brechas para exercer aquilo que realmente acredito: o ensino como prática de liberdade, encontro e construção coletiva. Entre dores e descobertas, sigo escolhendo permanecer professora, porque é no espaço da escola – especialmente na pública, que ainda encontro sentido no que faço.”

A análise das quatro narrativas produzidas no espaço digital de socialização docente evidencia como os professores atribuem sentidos aos desafios da prática docente, articulando suas vivências pessoais e trajetórias profissionais. Na narrativa de Alecrim, observa-se que o docente interpreta os desafios da docência pública não apenas como dificuldades técnicas, mas como fenômenos que atravessam sua experiência, moldando sua percepção sobre o exercício da profissão. A exposição ao excesso de trabalho, à burocracia e à responsabilização pelas falhas institucionais é compreendida como violência simbólica e institucional. Ao organizar sua narrativa, Alecrim transforma a reflexão sobre essas adversidades em oportunidade para reconhecer estratégias de resistência e reafirmar seu compromisso pedagógico, demonstrando que o sentido atribuído à prática emerge da relação entre experiência pessoal, trajetória profissional e reflexão crítica.

A narrativa de Camomila evidencia desafios distintos, centrados no contexto do ensino de adolescentes em escolas de idiomas. A docente interpreta a dificuldade de engajamento dos alunos conectados ao mundo digital como oportunidade de inovação pedagógica. Ao transformar celulares e recursos tecnológicos em aliados de ensino, Camomila ressignifica obstáculos como potencialidades, articulando práticas reflexivas com atenção às necessidades emocionais dos estudantes. O sentido atribuído à docência emerge, portanto, da integração entre experiências pessoais, percepção das demandas dos alunos e estratégias criativas que ampliam o impacto da prática pedagógica.

Melissa, por sua vez, evidencia a sobrecarga de trabalho e a complexidade da gestão pedagógica no ensino público. Ao detalhar o número de avaliações, turmas e alunos, a docente atribui sentido ao desafio da multiplicidade de tarefas como reflexo das tensões institucionais e estruturais da educação contemporânea.

Ao mesmo tempo, interpreta a necessidade de adaptar-se à geração “Alpha” e suas particularidades tecnológicas como elemento de inovação e criatividade pedagógica. A narrativa demonstra que o sentido atribuído aos desafios da docência surge do equilíbrio entre pressão institucional, esforço individual e compromisso ético com a aprendizagem significativa.

Por fim, a narrativa de Lavanda revela como a trajetória profissional e experiências pessoais se articulam na atribuição de sentido aos desafios da docência. Ao contrastar experiências em escolas privadas e públicas, a docente evidencia diferentes formas de reconhecimento, sobrecarga e relações afetivas com alunos e colegas. O sentido atribuído aos desafios emerge da capacidade de identificar espaços de ação pedagógica significativa mesmo em contextos adversos, mobilizando estratégias de enfrentamento, resiliência e cuidado ético. A narrativa também evidencia que o espaço digital de socialização atua como instrumento de reflexão crítica, permitindo organizar experiências, analisar tensões e consolidar significados sobre a prática docente.

Em síntese, a análise das quatro narrativas mostra que professores contemporâneos, participantes desta pesquisa, atribuem sentido aos desafios da docência a partir da articulação entre experiências pessoais, trajetórias profissionais e reflexão crítica sobre o contexto institucional e social. Os relatos reflexivos demonstram que os desafios não se restringem a aspectos técnicos, mas envolvem dimensões afetivas, éticas e criativas da prática pedagógica.

O espaço digital de socialização docente surge, nesse processo, como mediador que favorece a organização, interpretação e ressignificação das experiências vividas, permitindo que os docentes construam discursos, dêem sentidos sobre a sua prática e reconheçam estratégias de enfrentamento, resiliência e inovação pedagógica.

5.3 Experiências formativas e (auto)formação no produto pedagógico

A última etapa de análise está pautada no terceiro objetivo: planejar e implementar um produto pedagógico que dialogue com as experiências e necessidades formativas dos professores, contribuindo para processos significativos de (auto)formação na perspectiva da formação continuada. Para isso, foram analisadas as quatro narrativas produzidas no espaço digital de socialização

docente (*Padlet*), articulando-as aos eixos de análise e às concepções de formação continuada discutidas ao longo do trabalho. A partir desse movimento, o produto pedagógico foi delineado como um dispositivo formativo baseado na partilha, na reflexão crítica e na autoria docente.

Ao narrarem suas experiências, os docentes não apenas descrevem situações de ensino, mas constroem saberes sobre a própria prática, num movimento reflexivo de (auto)formação. As reflexões sobre o papel do professor, os sentidos do acolhimento e a necessidade de criar novas formas de ensinar revelam processos formativos autônomos, nos quais o professor aprende com a experiência e a ressignifica coletivamente.

De acordo com Paulo Freire (2006), a prática reflexiva é o eixo da formação docente: o professor se forma ao pensar criticamente sua ação e ao transformar o vivido em conhecimento. Nessa perspectiva, as narrativas funcionam como instrumentos de conscientização e transformação pessoal, pois permitem que o docente se veja e se escute. Ao mesmo tempo, possibilitam o encontro com o outro, na medida em que a partilha das experiências cria um espaço de interlocução que amplia a compreensão do mundo e das relações que o constituem. Nesse processo, o professor não apenas interpreta sua trajetória, mas também reconhece e legitima a presença do outro como dimensão constitutiva da formação, conforme se evidencia no trecho subsequente:

Excerto 18

Texto narrativo: Prof. Camomila

“Foi nesse momento que percebi: ensinar, hoje, não é apenas transmitir conhecimento, mas também ouvir e acolher. Decidi mudar minha estratégia. Transformei celulares em aliados, incentivando pesquisas rápidas, jogos, podcasts e pequenos vídeos como parte das aulas. Aos poucos, percebi olhares curiosos substituindo o tédio. O diálogo começou a surgir e, junto dele, uma relação mais próxima com os alunos”.

O discurso de Camomila, ao narrar a mudança metodológica após escutar seus alunos, é exemplar desse processo: o acolhimento transforma-se em aprendizagem e aprimoramento profissional.

Lavanda, ao refletir sobre a diferença entre a lógica mercantil das escolas privadas e a coletividade da escola pública, constrói uma compreensão ampliada da profissão e reafirma o valor do ensino como prática de liberdade, como será detalhado em sua narrativa a seguir:

Excerto 19

Texto narrativo: Prof. Lavanda

“Nessas instituições, a lógica financeira engolia o trabalho pedagógico: quem paga mais tem mais direitos, mais privilégios e até “facilidades” para passar de nível. Além da formação ser precária, a gestão era confusa e éramos um grupo de professores que compartilhava desabafos enquanto tentávamos sobreviver a uma rotina de descaso e desmotivação. Era preciso agradar as famílias a qualquer custo, ainda que isso significasse abrir mão de critérios pedagógicos. Afinal, eu tinha cada vez mais certeza de que trabalhava em uma empresa e não em uma escola. Muitas vezes eu sentia que o “ensinar” ficava em segundo plano porque o que importava era manter o cliente satisfeito..”

Esses movimentos reforçam a concepção de Nóvoa (1992) de que a formação docente deve estar enraizada na experiência e na partilha. O produto pedagógico proposto, portanto, nasce como extensão desse processo de (auto)formação, pois visa transformar as narrativas individuais em reflexão coletiva, permitindo que cada docente reconheça no outro um espelho de si e um interlocutor de sua trajetória.

A narrativa de Alecrim, ao relatar as dificuldades e adversidades enfrentadas no contexto da escola pública, como excesso de trabalho, burocracia, baixos salários e responsabilização pelas falhas institucionais, oferece elementos importantes para a construção de um produto pedagógico voltado à formação continuada de professores. Nesse sentido, o docente evidencia áreas de necessidade formativa, principalmente relacionadas à gestão de sala de aula, à resiliência frente às demandas institucionais e às estratégias de engajamento de alunos em contextos complexos. Além das dificuldades, Alecrim também compartilha experiências de sucesso pedagógico, como a implementação de propostas diferenciadas e a construção de relações afetivas com os alunos. Esses relatos

indicam potencialidades e competências que podem ser aprofundadas e sistematizadas em um produto pedagógico, permitindo que os professores reflitam sobre práticas que funcionam e explorem estratégias de inovação adaptáveis às suas realidades.

A narrativa revela ainda a importância da reflexão crítica sobre a prática docente. Ao construir sua narrativa no espaço digital de socialização docente, Alecrim organiza experiências e interpreta desafios, o que indica que a própria narrativa pode ser incorporada ao produto pedagógico como ferramenta de formação continuada.

O docente demonstra que o relato das experiências permite identificar lacunas e recursos, possibilitando que o produto pedagógico dialogue com necessidades reais dos professores, como manejo do estresse, enfrentamento de violências simbólicas e institucionais, e valorização da ação docente. Dessa forma, a narrativa fornece subsídios claros para a elaboração de um produto pedagógico que responda às necessidades e experiências formativas dos professores, promovendo processos significativos de (auto)formação na perspectiva da formação continuada.

O texto de Camomila oferece subsídios importantes para o planejamento e implementação de um produto pedagógico voltado à formação continuada de professores. Ao relatar os desafios de engajar adolescentes imersos no mundo digital, a docente evidencia a necessidade de desenvolver competências relacionadas à mediação tecnológica, criatividade pedagógica e adaptação às especificidades dos alunos contemporâneos. Esses elementos indicam que o produto pedagógico deve contemplar estratégias que auxiliem os professores a transformar obstáculos em oportunidades de aprendizagem.

Camomila destaca também a dimensão afetiva e ética do ensino, percebendo que, além de transmitir conhecimento, é necessário ouvir e acolher os estudantes, considerando suas ansiedades, inseguranças e desafios pessoais. Esse relato sugere que um produto pedagógico de formação continuada deve integrar reflexões sobre aspectos socioemocionais do ensino, promovendo práticas de cuidado e gestão das relações em sala de aula.

O uso de recursos digitais, jogos, podcasts e vídeos como aliados pedagógicos revela a importância de experimentação e inovação como estratégias de formação. A narrativa indica que o produto pedagógico, proposto a partir desta investigação, deve permitir que os professores compartilhem experiências, testem

novas abordagens e reflitam criticamente sobre suas práticas, promovendo a construção coletiva de soluções que dialoguem com seus contextos de atuação.

O espaço digital de socialização docente, utilizado na construção da narrativa, evidencia que o registro e a reflexão sobre a prática docente funcionam como instrumentos de autoformação, possibilitando organizar experiências, identificar desafios recorrentes e planejar intervenções pedagógicas fundamentadas na realidade vivida pelos professores.

A escrita das narrativas no Padlet, utilizado como um primeiro ensaio do produto pedagógico, mostra que esse tipo de registro dialoga diretamente com as experiências e necessidades formativas dos docentes. Ao refletir sobre a distância entre o esforço realizado e o reconhecimento institucional, Melissa indica a relevância de incorporar ao produto elementos voltados ao fortalecimento da resiliência, do autocuidado e da análise crítica da prática. O espaço digital de socialização evidencia, ainda, que o registro e a partilha das experiências favorecem processos de (auto)formação, permitindo identificar necessidades reais, compartilhar estratégias e planejar intervenções. Nesse mesmo movimento, a narrativa de Lavanda contribui para o delineamento do produto ao destacar desafios como desvalorização profissional, sobrecarga e influência da lógica mercadológica, apontando para a importância de estratégias formativas que auxiliem os professores a enfrentar adversidades institucionais e sociais.

Lavanda destaca ainda a importância das relações afetivas e do trabalho colaborativo, ao perceber que o reencontro com a escola pública permitiu valorizar o coletivo e construir vínculos de parceria. Essa dimensão indica que um produto pedagógico deve contemplar atividades que promovam trocas entre docentes, construção de redes de apoio e compartilhamento de estratégias pedagógicas, favorecendo o desenvolvimento profissional contínuo.

O relato também evidencia a necessidade de reflexão sobre aspectos éticos e socioemocionais da docência, incluindo o cuidado com os alunos, a escuta de suas demandas e a atenção ao contexto social. A narrativa mostra que o produto pedagógico deve possibilitar que os professores integrem experiências pessoais e profissionais à prática pedagógica, promovendo processos de formação que dialoguem com a realidade concreta da sala de aula e os desafios enfrentados pelos docentes. Além disso, o uso do espaço digital como instrumento de registro e compartilhamento das experiências demonstra que a escrita narrativa funciona como

ferramenta de (auto)formação, permitindo organizar vivências, analisar desafios e planejar intervenções pedagógicas alinhadas às necessidades reais dos professores.

A análise das quatro narrativas, considerada à luz dos objetivos da pesquisa, mostra que os professores atribuem sentido aos desafios de sua prática e identificam necessidades formativas capazes de orientar o planejamento de produtos pedagógicos pertinentes. Cada narrativa evidencia dimensões distintas da experiência docente, desde a sobrecarga de trabalho, a complexidade das turmas e a gestão de avaliações até às demandas socioemocionais e a necessidade de inovação pedagógica, oferecendo subsídios para a construção de ações de formação continuada.

Além disso, os relatos indicam que os desafios enfrentados pelos docentes não se limitam a aspectos técnicos, mas abrangem dimensões éticas, afetivas e socioemocionais. Tal compreensão reforça a relevância de produtos pedagógicos, assim como de outras oportunidades de formação continuada e de políticas públicas que integrem reflexão crítica, compartilhamento de experiências e estratégias práticas adaptáveis aos diferentes contextos de sala de aula.

A análise das quatro narrativas, evidencia diferentes dimensões da prática docente contemporânea, permitindo compreender como os professores atribuem sentido às suas experiências, refletem criticamente sobre os desafios enfrentados e identificam necessidades formativas que podem orientar ações de formação continuada.

A partir das três eixos de análise ((i) planejar e implementar um produto pedagógico que dialogue com as experiências e necessidades formativas dos professores, contribuindo para processos significativos de (auto)formação na perspectiva da formação continuada; (ii) analisar, a partir das narrativas construídas no espaço digital de socialização, os sentidos atribuídos pelos professores aos desafios de sua prática docente, à luz de suas vivências pessoais e percursos profissionais; (iii) criar e fomentar um espaço digital de socialização docente que promova o exercício da autoria do professor sobre suas experiências profissionais, assegurando que esse ambiente seja acolhedor e propício à reflexão coletiva), foi possível concluir que as narrativas dos professores funcionam como instrumentos para compreender a complexidade da docência contemporânea. Elas permitem identificar desafios, atribuir sentido às experiências, refletir criticamente sobre a

prática e fornecer subsídios para produtos pedagógicos que atendam às necessidades formativas reais dos docentes.

O espaço digital de socialização se revela um mediador eficaz para a reflexão, o compartilhamento e o planejamento formativo, fortalecendo processos significativos de (auto)formação e inovação pedagógica. Dessa forma, a análise integrada das narrativas evidencia que os professores contemporâneos enfrentam desafios multifacetados, mas também mobilizam criatividade, resiliência e reflexão crítica, oferecendo elementos essenciais para a construção de práticas pedagógicas mais conscientes, colaborativas e alinhadas à realidade da sala de aula.

O questionário inicial aplicado aos professores continha, como questão norteadora, a pergunta: “Qual é o seu maior desafio na docência atualmente?”. As respostas, embora próximas dos sentidos presentes nas narrativas, não configuraram partilhas de experiência, mas apontaram dificuldades centrais vivenciadas pelos participantes. Diante disso, ao planejar uma proposta de formação que considere escuta e acolhimento, torna-se pertinente tomar as experiências profissionais compartilhadas no espaço digital como ponto de partida para o diálogo e para a construção coletiva de saberes.

Mais do que identificar dificuldades, trata-se de compreender as condições de trabalho, as emoções e os sentidos atribuídos à prática docente. Assim, a formação continuada pode se constituir como um espaço de escuta sensível, reflexão crítica e fortalecimento da identidade profissional, possibilitando que as experiências singulares dos professores se transformem em resistência coletiva e ressignificação da docência.

Com o objetivo de promover uma maior aproximação entre as vozes docentes, o produto pedagógico final foi adaptado para uma nova plataforma. Optou-se pelo uso do Notion¹⁴, que apresenta uma estrutura organizacional mais adequada para a disposição dos textos motivadores e possibilita que os visitantes do site leiam, apreciem e interajam com as postagens. Os materiais foram preservados para garantir a manutenção da experiência proposta inicialmente, e as narrativas dos professores foram inseridas identificadas pelos respectivos pseudônimos.

¹⁴ A versão final do produto pedagógico está disponível em:
<https://teachertime.notion.site/Tea-cher-Time-294f4a0386d2804a94f5db55c0460bc9?pvs=143>

6 CONCLUSÃO

A pesquisa desenvolvida teve como propósito investigar de que modo as narrativas docentes podem constituir-se como instrumentos formativos, entendendo-as não apenas como atualização pedagógica, mas como espaço de escuta, acolhimento e reflexão crítica no âmbito da formação continuada. Nesse percurso analítico, buscou-se compreender como os professores significam o exercício da docência na contemporaneidade, tomando como ponto de partida a criação de um espaço digital de socialização docente destinado ao compartilhamento de narrativas, ao diálogo e à problematização da prática profissional. Esse espaço, organizado na plataforma Padlet, operou simultaneamente como metodologia de produção de dados e como esboço do produto pedagógico elaborado ao longo da pesquisa.

A partir da fundamentação teórica discutida anteriormente, constatou-se que a docência é atravessada atualmente por condições que envolvem sobrecarga de trabalho, precarização institucional, desvalorização social e desgaste emocional. Tal cenário evidencia a necessidade de contextos formativos que favoreçam a reconstrução de sentidos e o fortalecimento da identidade profissional, conforme discutido por autores como Freire (1992, 2006), Nóvoa (1992, 2009) e Celani (2002).

O primeiro objetivo específico, planejar e implementar um produto pedagógico que dialogasse com as experiências e necessidades formativas dos professores, resultou na criação de uma proposta de formação estruturada nos eixos da escuta, do acolhimento e da reflexão crítica. O produto pedagógico consistiu na organização do espaço *Teacher Time*, idealizado como ambiente digital de partilha de narrativas, interação com textos e vídeos selecionados e realização de atividades de autoria docente. Esse espaço foi utilizado como ensaio e materialização preliminar do produto, permitindo observar como os docentes narravam suas experiências, identificavam desafios e construíam interpretações coletivas sobre a docência.

A análise das narrativas produzidas revelou diferentes dimensões do discurso docente relacionadas à sobrecarga, à necessidade de apoio institucional, às contradições entre expectativas sociais e condições reais de trabalho e ao desejo de transformação pedagógica. Esses elementos orientaram o refinamento do produto pedagógico, que passou a enfatizar práticas formativas voltadas ao cuidado, à reflexão crítica e à valorização da experiência.

Nesse sentido, o produto reafirmou o papel do professor como protagonista de sua formação e como ator social capaz de reinterpretar e transformar sua prática por meio do diálogo. As narrativas evidenciaram que compartilhar vivências não apenas mobiliza a memória profissional, mas também ativa discursos de resistência e de esperança, articulando-se ao que Celani (2002) compreende como formação situada e coletiva.

O segundo objetivo, de analisar, a partir das narrativas construídas no espaço digital de socialização, os sentidos atribuídos pelos professores aos desafios de sua prática docente, à luz de suas vivências pessoais e percursos profissionais; As narrativas produzidas, pelos participantes desta pesquisa, revelam que os professores vivem um contexto de tensões entre o desejo de ensinar e as imposições institucionais que os encolhem, mas também evidenciam gestos de resistência, solidariedade e reinvenção. O ato de narrar constituiu-se como espaço de reflexão e de reconstrução identitária, aproximando-se da concepção de Varani, Ferreira e Prado (2007), para quem narrar é produzir conhecimento e elaborar sentidos sobre a experiência.

Nesse movimento, as vozes docentes se afirmaram como vozes críticas, capazes de ressignificar o cotidiano e reposicionar o professor como ser histórico, social e político. A linguagem, entendida em seu caráter dialógico e ideológico, conforme Fairclough (1992, 2001), mostrou-se mediadora desse processo, permitindo que os professores expressassem contradições, reafirmassem valores e construíssem discursos de resistência frente à precarização da profissão.

O terceiro objetivo, criar e fomentar um espaço digital de socialização docente que promova o exercício da autoria do professor sobre suas experiências profissionais, foi alcançado por meio do ambiente digital criado. Nele, os professores puderam narrar suas experiências, revisitar memórias, compartilhar desafios e reconhecer-se na trajetória dos colegas. A docência apareceu, nesse contexto, como campo tensionado por demandas burocráticas e políticas, mas também como espaço de criação, ética e potência. Esse duplo movimento dialoga com a noção de “experiência narrada” em Benjamin (1985), segundo a qual narrar é transmitir sentido, preservar o humano e resistir ao apagamento.

Os resultados da pesquisa indicam que as narrativas críticas de si se constituem como instrumentos fecundos para a compreensão da docência contemporânea e para o fortalecimento da formação continuada. Esse conjunto de

narrativas demonstram que o professor se forma e se transforma na relação com o outro, no diálogo e na escuta, reafirmando o caráter coletivo e ético da profissão. Nesse sentido, a formação continuada precisa ser compreendida como espaço de acolhimento e de reflexividade, no qual os docentes possam reconhecer-se como profissionais de saber e autores de suas próprias trajetórias.

Compreender “como é ser professor na contemporaneidade” implica reconhecer a complexidade dessa condição, marcada por contradições, resistências e esperanças. Ser professor, conforme as vozes que emergiram nesta pesquisa, é habitar o entrelugar entre o peso das estruturas e o desejo de transformação; é resistir à desumanização e, ainda assim, criar possibilidades de esperança e de mudança. Os professores revelaram, em suas narrativas, que mesmo diante da precarização e do cansaço, a docência permanece como prática de resistência e de reconstrução do ser humano.

A partir desse entendimento, a pesquisa reafirma que a docência continua sendo um espaço de acolhimento, resistência e criação coletiva, e que a formação continuada, quando orientada por narrativas críticas de si, pode abrir caminhos para práticas mais reflexivas, colaborativas e emancipatórias. As narrativas docentes mostraram que o ato de contar e de escutar histórias não apenas humaniza a profissão, mas também reinscreve o professor em um lugar de potência e de autoria, reafirmando o papel transformador da educação como prática social e política.

A partir desse percurso, compreendo que esta pesquisa também se constituiu como um caminho de busca e de escuta, nascido das minhas inquietações diante dos desafios e silenciamentos que marcam o ser professor na contemporaneidade. Ao longo do desenvolvimento da dissertação, percebi que ouvir as narrativas dos docentes exigiu, simultaneamente, ouvir a mim mesma. Esse movimento fez emergir lembranças, percepções e afetos relacionados à minha trajetória, permitindo-me reconhecer como minhas próprias experiências atravessam e orientam o modo como compreendo a docência.

Escrever sobre os desafios da profissão, por vezes, foi um exercício difícil, especialmente quando (re)visitava situações que também atravessam o meu cotidiano como professora. Ainda assim, esse processo se mostrou cuidadoso e afetivo ao acolher as narrativas dos participantes, senti-me igualmente acolhida; ao acompanhar seus percursos, pude também florescer. Foi uma troca que ampliou meu olhar, fortalecendo minha compreensão sobre o lugar do professor e

reafirmando meu compromisso ético e sensível com a formação docente.

Esse movimento de investigação tornou-se, portanto, um exercício de reflexão sobre minha própria prática e um convite à continuidade: que novas pesquisas possam emergir desse diálogo, ampliando o olhar sobre as experiências docentes e fortalecendo a necessidade de criar espaços em que professores possam narrar-se, reconhecer-se e construir sentidos coletivamente.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Celina. **My kiddos got big dreams and I'll be their cheerleader**. TikTok, 15 dez. 2024. Disponível em: <https://www.tiktok.com/@celinaacosta21/video/7448821655297609003>. Acesso em: 16 jan. 2025.

ALMEIDA, Diogo. **Vídeo publicado no Tiktok**. TikTok, 7 mar. 2025. Disponível em: <https://www.tiktok.com/@odiogoalmeida/video/7479196656148237573>. Acesso em: 8 mar. 2025.

BARTHES, Roland. **Introdução à análise estrutural da narrativa**. In: BARTHES, Roland et al. *Análise estrutural da narrativa*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 285-304.

BASTOS, Lilian Cabral; MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Estudos de identidade: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Iluminações: ensaios e reflexões**. Tradução de Maria Beatriz de Queiroz. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOF, Alzira Maria et al. Carência de professores na educação básica: risco de apagão? **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, Brasília, v. 9, 2023. Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5967>. Acesso em: 7 out. 2024.

BOFF, Leonardo. Limites da liberdade de expressão. **Jornal do Brasil**, [S. l.], 2 mar. 2015. Disponível em: <http://www.jb.com.br/leonardo-boff/noticias/2015/03/02/limites-da-liberdade-de-expressao/>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BOHN, Hilário Inácio. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: a necessidade de des(re)construção de conceitos. In: LEFFA, Vilson J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001. p. 115-123.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 20 out. 2024.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/12319>. Acesso em: 17 out. 2024.

CELANI, Maria Antonieta Alba; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, Luis Paulo;

BASTOS, Lilian Cabral (org.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COELHO, Nely Novaes. **Literatura: teoria, crítica e didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

CRISE nos programas de licenciatura. **Revista Pesquisa FAPESP**, São Paulo, v. 332, 27 jan. 2024. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/crise-nos-programas-de-licenciatura/>. Acesso em: 23 out. 2024.

CUT. **Teachers React To Heartfelt Letters From Their Students**. YouTube, 9 dez. 2021. Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0sfdDHlrHf4>. Acesso em: 8 mar. 2025.

DELBONI, Carolina. Pesquisa mostra que 72% dos professores enfrentam problemas de saúde mental. **Estadão**, São Paulo, 23 ago. 2021. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/emails/carolina-delboni/pesquisa-mostra-que-72-dos-professores-enfrentam-problemas-de-saude-mental/>. Acesso em: 26 maio 2024.

DELLAGNELO, Aline Kelly; MEURER, Juliana Leal. Echoes from teacher discourse: an inside-out perspective. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 50, p. 155-174, jan./jun. 2006.

DUARTE, Karla Aparecida. Dominação burguesa entre o velho e o novo: a ascensão da extrema-direita no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 146, n. 3, e-6628330, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/JSQhmDk8n5Q4jbLmVqJnwDy/>. Acesso em: 8 jul. 2025.

E-DOCENTE. **Era uma vez um professor – Poema Bráulio Bessa**. YouTube, 23 ago. 2019. Vídeo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=T5o8pXFw6_Y. Acesso em: 27 out. 2024.

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical Discourse Analysis: the Critical Study of Language**. Harlow: Longman, 1995.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

FAIRCLOUGH, Norman. Teoria social do discurso. In: **Discurso e Mudança Social**. Traduzido por Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 89-131, 2001.

FARACO, Carlos Eduardo; TEZZA, Cristóvão. **Oficina de texto: leitura e produção**. São Paulo: Ática, 2008.

FERREIRA, Paula. **Violência nas escolas brasileiras: uma ameaça ao direito à educação e um chamado à ação**. Entrevista concedida ao Centro de Cultura Luiz Freire, 28 abr. 2023. Disponível em: <https://cclf.org.br/violencia-nas-escolas-brasileiras-uma-ameaca-ao-direito-a-educacao-e-um-chamado-a-acao-entrevista-com-paula-ferreira/>. Acesso em: 10 mar. 2025. .

FLORES, Fábio. **Post no Instagram**. Instagram, 2025. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DKc4xkJxoYA/>. Acesso em: 12 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Diana Paula Salomão. **A prática de pensar a prática de formação acadêmico-profissional de professores(as) de Ciências da Natureza: estética do formar-se ao formar**. 2015. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção de. A formação de professores na perspectiva histórico-cultural: o papel da reflexão e da emoção. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O professor e o ato de ensinar**: múltiplos enfoques. São Paulo: Loyola, 2010. p. 55-72.

G1. **Professor é agredido por aluno ao questioná-lo por tentar sair mais cedo de aula em colégio estadual de Maringá**. G1, 4 jun. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/norte-noroeste/noticia/2025/06/04/professor-e-agredido-por-aluno-ao-questiona-lo-por-tentar-sair-mais-cedo-de-aula-em-colegio-estadual-de-maringa.ghtml>. Acesso em: 27 jun. 2025.

GATTI, Bernadete Alves et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 20 out. 2024.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

UNIVERSIDADE UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG). **Álbum do PIBID FURG 6**. Rio Grande: FURG, 2018. Disponível em:

<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/429706>. Acesso em: 21 mar. 2025.

JOSSO, Marie. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

JUNG, Greice Neri. **Formação continuada na (re)construção identitária de uma professora de inglês como língua adicional: um estudo autoetnográfico**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2022.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiências. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. xx-xx, 2002. p. 20-28.

LOPES, Maria; CAPRIO, Maria. **Educação e neoliberalismo: desafios contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2008.

LUKAS PAGODÃO. **Alunos fazem surpresa a professora que se emociona**.

YouTube, 14 out. 2019. Vídeo. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=axYOh2pkEvE>. Acesso em: 15 dez. 2024. .

MÊDOLA, Maria. **A formação continuada para professores de língua inglesa: necessária, garantida... ou ainda uma utopia?** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MEURER, Juliana Leal; DELLAGNELO, Aline Kelly. **Introdução à análise do discurso**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

MEURER, Juliana Leal. **Ampliando a noção de contexto na linguística sistêmico-funcional e na análise crítica do discurso**. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 4, n. esp., p. 133–157, 2004.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative research: a guide to design and implementation**. Hoboken: Wiley, 2009.

MULTIRIO. **Professora se emociona com homenagem de ex alunos**. YouTube, 15 out. 2019. Vídeo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=v5iyZ_T-P1g. Acesso em: 27 mar. 2025.

MOSQUERA, José Eduardo. **O professor, o aluno e a escola: análise psicossociológica da situação escolar**. Petrópolis: Vozes, 1976.

NOGUEIRA, Vanderlei. **Depoimento da professora Amanda Gurgel**. YouTube, 14 maio 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yFkt0O7IceA>. Acesso em: 12 jun. 2025.

NÓVOA, Antônio (org.). **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: imagens do futuro presente. 1. ed. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. e84965, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/>. Acesso em: 14 jul. 2024. Antônio.

NÓVOA, NÓVOA, Antônio. Desafios e perspectivas contemporâneas da docência universitária. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 13, p. 1-20, 2023.

OLIVEIRA, Luciani Salcedo de; BOER, Rita Alvarenga. (org.). **Professores(as) de línguas em uma perspectiva crítica**: discursos, linguagens e identidades. Campinas: Pontes Editores, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO, José Carlos. **Formação de professores e experiência docente**: caminhos e desafios. São Paulo: Cortez, 2007.

PRADO, Geraldo Tadeu. Narrativas pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. **Interfaces da Educação**, v. 4, n. 10, p. 149-165, 2013. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/537/502>. Acesso em: 8 maio 2025.

FUNDACENTRO. **Professores enfrentam transtornos mentais, distúrbios de voz e violência**. [S. l.], 27 out. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fundacentro/pt-br/comunicacao/noticias/noticias/2023/outubro/professores-enfrentam-transtornos-mentais-disturbios-de-voz-e-violencia>. Acesso em: 25 maio 2024.

REICHMANN, Carla. **Identidade docente**: formação e prática profissional. São Paulo: Cortez, 2018.

CPERS/SINDICATO. **Release Censo Escolar 2023 RS**. Porto Alegre, 2024. Disponível em: https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2024/02/Release-Censo-Escolar-2023-RS_CPERS.pdf. Acesso em: 5 set. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação. Departamento de Desenvolvimento Curricular da Educação Básica. **Orientações para o ano letivo de 2024**. Porto Alegre: SEDUC, 2024.

RODRIGUES, Aline Carla. Charges e tirinhas sobre educação. **Tribarte**, 16 jun. 2015. Disponível em: <https://tribarte.blogspot.com/2015/06/charges-e-tirinhas-sobre-educacao.html>. Acesso em: 6 nov. 2024.

SHULMAN, Lee. **Those who understand**: knowledge growth in teaching. Educational Researcher, Washington, DC, v. 15, n. 2, p. 4 -14, 1986.

SIX WORD MEMOIRS. **Six Word Memoirs**. 2005–2021. Disponível em: <https://www.sixwordmemoirs.com/>. Acesso em: 27 set. 2024.

SOEDUCADOR. **Boa sexta para todos vocês que exercem essa profissão tão bonita e essencial ao ser humano**. TikTok, 13 dez. 2024. Vídeo. Disponível em: <https://www.tiktok.com/@soeducador/video/7447501656025009413>. Acesso em: 20 mar. 2025.

SOUZA, Ludmila Maria Tavares de Melo. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? **Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa**. Campinas: Pontes, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/257919727_O_Professor_de_Ingles_e_os_Letramentos_no_seculo_XXI_metodos_ou_etica. Acesso em: 20 ago. 2024.

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

TEIXEIRA, Luciana. **66% dos professores já precisaram se afastar por problemas de saúde**. Nova Escola, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12302/pesquisa-indica-que-66-dos-professores-ja-precisaram-se-afastar-devido-a-problemas-de-saude>. Acesso em: 20 set. 2025.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. Lisboa: Presença, 1980.

TV IESLA. **Professora Ausonia Donato é homenageada por ex-alunos**. YouTube, 26 ago. 2019. Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JlnzlvRcmRc>. Acesso em: 10 abr. 2025.

VARANI, Adriana; FERREIRA, Cláudia Regina; PRADO, Guilherme V. T. (org.). **Narrativas docentes**: trajetórias de trabalhos pedagógicos. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2007. 352 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO INICIAL NO GOOGLE FORMS

NARRATIVAS CRÍTICAS DE SI NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS: ACOLHIMENTO E REFLEXIVIDADE

Prezado professor,

Este formulário tem como finalidade coletar informações preliminares sobre professores de língua inglesa interessados em participar de uma oficina formativa. A proposta está vinculada a uma pesquisa que busca compreender, por meio de narrativas docentes, aspectos da prática profissional e dos caminhos para a formação continuada. A participação neste levantamento é exclusiva para professores de língua inglesa e é voluntária. As informações fornecidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos e de organização da atividade. Solicita-se que as questões a seguir sejam respondidas com atenção.

Desde já, agradecemos a colaboração.

Acadêmica Beatriz Furich Delpino, mestrado no PPG em Ensino de Línguas (Unipampa)

Profa. Dra. Luciani Salcedo de Oliveira

Seção 1 de 3

Qual é o seu nome?

Você é professor de Inglês?

() Sim.

() Não. Nesse caso, agradeço por sua atenção.

Seção 2 de 3

IDENTIFICAÇÃO INICIAL DO PARTICIPANTE

Qual é a sua faixa etária?

- ☐ Menos de 25 anos.
- ☐ 25 a 34 anos.
- ☐ 35 a 44 anos.
- ☐ 45 a 54 anos.
- ☐ 55 anos ou mais.

Qual é o seu sexo?

- ☐ Feminino.
- ☐ Masculino.
- ☐ Outro.
- ☐ Prefiro não responder.

Há quantos anos você atua na docência em língua inglesa?

- ☐ 1 a 5 anos.
- ☐ 6 a 10 anos.
- ☐ 11 a 15 anos.
- ☐ 16 a 20 anos.
- ☐ Mais de 20 anos.

Em qual modalidade de ensino você atua?

- ☐ Ensino Fundamental - Anos iniciais.
- ☐ Ensino Fundamental - Anos finais.
- ☐ Ensino Médio.
- ☐ Ensino Superior.
- ☐ Cursos livres de língua inglesa.

Qual é o seu maior desafio na docência atualmente?

Você gostaria de participar de uma oficina *online* para professores de inglês?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

Seção 3 de 3**CONTATO**

Por gentileza, informe um endereço de e-mail válido, para o qual a pesquisadora enviará orientações sobre a oficina *online*.

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)¹⁵

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “NARRATIVAS DE SI COMO ESPAÇO FORMATIVO E CRÍTICO: ACOLHIMENTO E REFLEXIVIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS”, desenvolvida por Beatriz Furich Delpino, discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé, sob orientação da Professora Dra. Luciani Salcedo de Oliveira.

O objetivo central do estudo é contribuir para a formação continuada docente a partir de uma visão reflexiva do próprio professor, no âmbito pessoal e profissional. Através da produção de um produto pedagógico que oportuniza a reflexão crítica docente, objetiva-se explorar como as vivências de professores de língua inglesa se materializam em suas narrativas.

Sua participação envolve a escrita de uma narrativa, a ser realizada na plataforma digital *Padlet*, em resposta à seguinte pergunta disparadora: Como é ser professor na contemporaneidade? Para apoiar essa escrita, será compartilhado previamente com os participantes, por meio do Padlet, um conjunto de textos e materiais reflexivos sobre docência. Antes da realização da atividade, ocorrerá um encontro online via *Google Meet*, com o objetivo de apresentar a proposta, explicar o uso da plataforma e exemplificar a tarefa a ser realizada.

O convite à sua participação se deve ao interesse da pesquisadora em valorizar as narrativas docentes de professores de língua inglesa atuantes na educação básica (redes pública e/ou privada), compreendendo como essas narrativas podem ser utilizadas para ressignificar sua prática docente e fortalecer sua identidade profissional.

Sua participação é voluntária, ou seja, você tem total liberdade para decidir se deseja ou não participar. Caso aceite participar, poderá desistir a qualquer momento, sem prejuízo ou penalidades de qualquer natureza.

A pesquisadora se compromete a manter o sigilo e a confidencialidade das

¹⁵ Pesquisa registrada na Plataforma Brasil sob o número CAAE 90303025.0.0000.5323

informações fornecidas. Apenas ela terá acesso aos dados coletados, os quais não serão utilizados para nenhuma outra finalidade além da pesquisa. As narrativas produzidas, por serem relatos autorais, não serão publicadas integralmente e qualquer dado que possa identificar você será omitido na divulgação dos resultados, conforme a Lei nº 13.709/2018 (LGPD). Os dados serão armazenados em arquivo digital seguro por um período de 5 anos e, ao final desse prazo, serão devidamente descartados, conforme as Resoluções CNS 466/12 e 510/16.

Riscos mínimos estão associados à participação, como possível desconforto emocional ao compartilhar experiências. Para mitigar esses efeitos, o ambiente de escrita será pautado no acolhimento, respeito e escuta ativa. Caso você se sinta constrangido(a) ou desconfortável, poderá se abster de realizar a atividade sem nenhum tipo de penalidade. Em caso de eventuais danos, você terá direito à indenização, conforme previsto na legislação vigente e nas resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Durante ou após a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora para solicitar informações ou esclarecimentos adicionais, inclusive por meio de encontros síncronos, caso deseje. Ao final da intervenção, será disponibilizado a você um material contendo uma amostra da oficina com análise dos resultados da pesquisa. Os participantes também serão convidados, caso desejem, a acompanhar a defesa da dissertação, com previsão para ocorrer em novembro de 2025, por meio da plataforma *Google Meet*.

Este TCLE é redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para a pesquisadora. Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo participante da pesquisa e pela pesquisadora responsável. Este deverá ser anexado no formulário convite para participação via Google Forms.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa e/ou a pesquisadora. O Comitê é formado por um grupo de pessoas que tem por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e, assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas.

Tel do CEP/Unipampa: (55) 3911-0202, voip 8025

E-mail: cep@unipampa.edu.br

<https://sites.unipampa.edu.br/cep/>

Endereço: Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592

Prédio Administrativo – Sala 7A

Caixa Postal 118 Uruguaiana – RS

CEP 97500-970

Caixa Postal 118 Uruguaiana – RS

CEP 97500-970

Contato com a pesquisadora responsável:

Telefone: -

E-mail institucional: beatrizdelpino.aluno@unipampa.edu.br

Importante: caso necessário, você poderá também entrar em contato com a pesquisadora via WhatsApp ou por ligações à cobrar.

Rubrica pesquisador: _____

Rubrica participante: _____

Contato da orientadora da pesquisa:

Telefone: -

E-mail institucional: lucianioliveira@unipampa.edu.br

Informo que entendi os objetivos e condições da minha participação na pesquisa intitulada “NARRATIVAS DE SI COMO ESPAÇO FORMATIVO E CRÍTICO: ACOLHIMENTO E REFLEXIVIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS” e concordo com a participação.

() Autorizo a observação, a leitura e análise das produções realizadas por mim durante a oficina e registro de imagem por foto.

() Não autorizo a observação, a leitura e análise das produções realizadas por mim durante a oficina e registro de imagem por foto.

(Assinatura do participante da pesquisa)

Nome do participante:

ANEXO B - NARRATIVA DOCENTE PRODUZIDA POR PROF. ALECRIM

ALECRIM



Bom, me chamo Alecrim e tenho 30 anos até o décimo oitavo dia deste mês de setembro de 2025. Atuo profissionalmente como professor desde 2019, quando comecei a dar aulas particulares e em cursos de idioma. Mas posso dizer que ser professor sempre fez parte de mim. Na infância, notava uma vontade de conhecer e entender para poder explicar o mundo a minha volta aos demais. Assim que aprendia qualquer coisa nova, mais que rápido me apressava em comunicar aquilo para todos que estivessem dispostos a escutar.

Em 2023 então passei a integrar o ensino público, sendo aprovado em um concurso no município de Lavras do Sul e em 2024 do Estado do Rio Grande do Sul. Os parágrafos que se seguem relatam os fazeres e sentires dessa experiência. Quando ingressei na escola pública, me deparei com a situação diversa e complexa dos contextos de ensino nos quais me inseri. (É claro que a realidade é plural, mas neste relato buscarei alinhar a mesma com o fio que transpassa todas essas experiências igualmente).

Posso dizer que vivi muitas coisas bonitas na educação pública, conseguimos construir contextos de sala de aula nos quais as relações eram mediadas por afeto, amizade e isso tornava o ambiente de sala aula propício ao aprendizado. Consegui levar propostas diferentes do comum para a sala de aula e ver parte dos meus alunos conseguindo se apropriar de uma língua que para muitos era algo quase inimaginável. No entanto, a realidade da escola pública é, em muitos sentidos, sufocante. Salários baixos, excesso de trabalho, um sistema escolar que empurra o aluno rumo a aprovação, as demandas de adaptação para uma larga escala de diagnósticos diferentes, a burocratização da função de professor... são exemplos do que enfrentamos nas trincheiras do dia a dia e constituem violências institucionais e simbólicas as quais o professor está submetido.

Uma vez que somos a linha de frente da educação institucional, ficamos no front entre as famílias e o Estado. Assim, quando há alguma reclamação por parte dos alunos, as famílias enxergam o professor como “o culpado” e quando o chicote da política pública vem das mais altas hierarquias do Estado, é no lombo do professor que ele estala. Assim a sensação é de que somos mandados para morrer no front de batalha, como peões descartáveis.

Crescem absurdamente os índices de doenças psíquicas e psicossomáticas entre professores. E não seriam necessários os índices, uma vez que em nossas conversas em salas de professores, nos impressiona a diversidade de medicamentos necessários para suportar a demanda de funções que só crescem. Demandas novas para que se cumpram com índices em provas, preenchimento de uma variedade de documentos que ninguém verdadeiramente lê para que possamos comprovar que existe planejamento no nosso trabalho... tudo isso com um plano de carreira cada vez mais desvalorizado.

Consumidos nessa realidade, a probabilidade de dar continuidade em nossas formações e nos aprimorarmos é bastante reduzida e exige um sacrifício gigante. Tornando a escola, ironicamente, ambiente pouco propício ao desenvolvimento intelectual de seus profissionais. Para além de tudo isso, multiplicam-se os casos de violência contra professores Brasil adentro. Acrescendo assim mais uma violência simbólica, cuja noção de hierarquia entre professor e aluno cada vez mais se dissolve e a palavra de um professor gera pouco ou nenhum impacto na vida dos estudantes. Estes já veem o professor como mal remunerado e desprovido de status, ao perceberem então que dificilmente serão reprovados ou até receberão qualquer sanção por parte das instituições, mantêm os comportamentos que melhor lhe aprezem de acordo com sua disposição e boa vontade em serem ordeiros e educados.

Assim se constituem as violências enfrentadas: Sociais (formadas pela dura realidade social de nosso país), estas esperadas e de fato função nossa lidarmos; Institucionais (formadas pela precarização da educação, bem como da carreira do profissional da educação e pela insistente culpabilização do professor por parte do Estado); Simbólicas (formada pelo crescente desprestígio da profissão a nível financeiro, hierárquico e de questionamento da excelência do trabalho prestado). Essas percepções me acompanham em meu cotidiano e lamento inclusive ser o portador do balde que contém a água fria, mas já não posso me furtar de falar sobre.

Em uma conversa com uma aluna, ela me disse “Professor, o senhor faz tal coisa?” e eu respondi “Tá maluca, fulana? Não tenho dinheiro pra isso.” a resposta dela veio com “Ah é mesmo, o senhor é professor.”

Naquele dia me questionei: Por que isso? Já ensinei muitas pessoas a falarem Inglês, dei muitas aulas muito boas e tenho certeza de minha capacidade de transformar salas de aula em contextos inspiradores. “Por que então ainda permito que me vejam assim?”. Foi uma conversa muito boa aquela, motivou a organização das reflexões aqui presentes e a promessa pessoal de que as coisas não continuarão assim.

ANEXO C - NARRATIVA DOCENTE PRODUZIDA POR PROF. CAMOMILA

CAMOMILA



O desafio de ser professor

Meu nome é Camomila e sou professora de Inglês em uma escola de idiomas. Todos os dias, começo minhas aulas com o mesmo desafio: como prender a atenção de adolescentes que vivem conectados a um mundo digital cheio de distrações? No início, me sentia muito frustrada. Preparava aulas com cuidado, mas percebia que muitos alunos estavam mais interessados no celular do que no conteúdo. Esse conflito me fazia questionar a mim mesma, se eu estava sendo uma boa professora e o que eu poderia fazer para melhorar.

Um dia, durante uma atividade de escrita, pedi que escrevessem sobre suas maiores dificuldades. Para minha surpresa, vários relataram ansiedade, insegurança e medo do futuro. Foi nesse momento que percebi: ensinar, hoje, não é apenas transmitir conhecimento, mas também ouvir e acolher. Decidi mudar minha estratégia. Transformei celulares em aliados, incentivando pesquisas rápidas, jogos, podcasts e pequenos vídeos como parte das aulas. Aos poucos, percebi olhares curiosos substituindo o tédio. O diálogo começou a surgir e, junto dele, uma relação mais próxima com os alunos.

Ser professora atualmente é enfrentar desafios constantes: falta de recursos, excesso de cobranças, o avanço da tecnologia. Mas também é descobrir novas formas de se conectar com os alunos, transformando obstáculos em pontes. Aprendi que ensinar hoje é caminhar junto, na tentativa de formar não apenas estudantes, mas seres humanos mais críticos e conscientes.

ANEXO D - NARRATIVA DOCENTE PRODUZIDA POR PROF. LAVANDA

LAVANDA



Desde muito cedo eu soube que seria professora. Ainda no curso normal, ouvi dizer que a sala de aula era um espaço de troca, de construção de sentidos e de encontro humano. Com o tempo, descobri que esse espaço não existe se não for compartilhado e, agora, ser professor também parece ser carregar pesos invisíveis: o da desvalorização, da cobrança e da contradição entre discurso e prática nas instituições.

No início da minha trajetória, trabalhei em escolas privadas. Ali, percebi o quanto o professor pode ser levado ao adoecimento, não apenas físico, mas sobretudo emocional. Como professora de inglês nos anos iniciais, muitas vezes não era vista como educadora, mas como alguém que servia para ocupar as crianças enquanto a professora titular tinha sua folga. Muitas vezes senti que eu era como uma “babá da turma”.

Nesse caminho, vi minha identidade docente sendo encolhida enquanto a equipe gestora, envolta em discursos de fé e valores cristãos, mostrava-se indiferente. Dentro da sala dos professores e, muitas vezes, nas salas de aulas, os olhares eram frios, as relações superficiais, e eu tinha a sensação de que estava somente cumprindo o meu horário de aula. Aos poucos a paixão pelo ensino se transformava em exaustão.

Nessa época, eu estava trabalhando 60h e também atuava em um curso de idiomas. A promessa de reconhecimento e especialização, no entanto, logo se desfez. Nessas instituições, a lógica financeira engolia o trabalho pedagógico: quem paga mais tem mais direitos, mais privilégios e até “facilidades” para passar de nível. Além da formação ser precária, a gestão era confusa e éramos um grupo de professores que compartilhava desabafos enquanto tentávamos sobreviver a uma

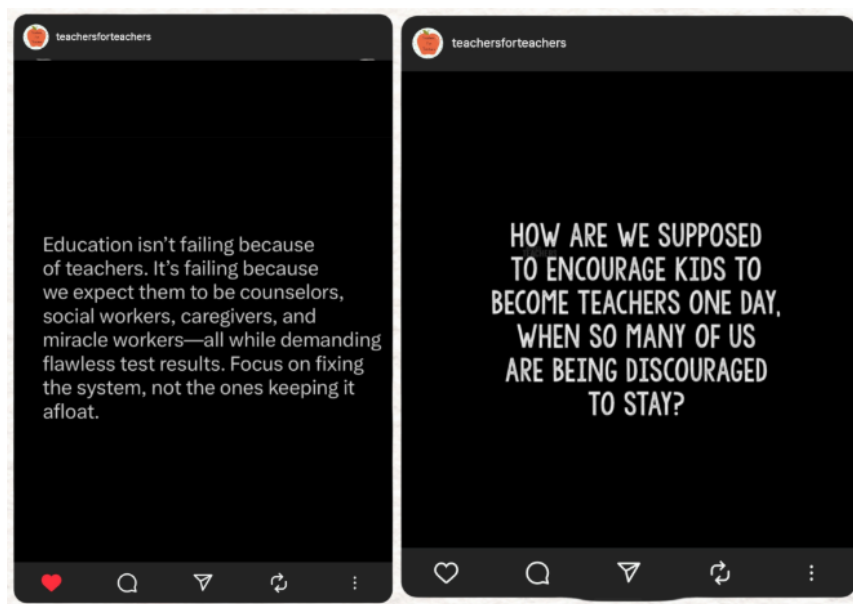
rotina de descaso e desmotivação. Era preciso agradar as famílias a qualquer custo, ainda que isso significasse abrir mão de critérios pedagógicos. Afinal, eu tinha cada vez mais certeza de que trabalhava em uma empresa e não em uma escola. Muitas vezes eu sentia que o “ensinar” ficava em segundo plano porque o que importava era manter o cliente satisfeito. E, claro, se algo não funcionava, a culpa era do professor que não estava fazendo o suficiente.

Foi na escola pública que encontrei um reencontro comigo mesma e com a profissão. Não quero romantizar essa experiência, longe disso. Há falta de estrutura, entraves políticos, burocracias que sufocam e um sistema que muitas vezes não colabora. Mas ali, conheci uma comunidade que me recebeu e me fez perceber o valor do coletivo e o quanto o laço de parceria influencia no nosso trabalho. Descobri também que muitos problemas da escola pública não nascem ali, mas vêm de cima, de políticas mal pensadas e distantes da realidade e nas formações que focam em índices e não se importam em ouvir o professor.

Na base, no chão da escola, o que prevalece é a resistência, a criatividade e o compromisso. Mas quem são esses professores que carregam o peso do mundo nas costas para tentar minimamente dar conta de tudo que falta e de tudo que é exigido? Por que nos vemos compartilhando culpas e responsabilidades que não são nossas? Planejamento anual, trimestral e semanal, registros online em sistemas que não funcionam (e que se o professor atrasar dois dias, tem o livro ponto cortado e assina ata), “mentores escolares” nos vigiando e salários incompatíveis com as demandas, enquanto o governo federal oferece bolsas para os alunos que deveriam estar fazendo o mínimo, mas que estão cada vez mais ausentes – físico e emocionalmente.

Hoje, olhando para minha trajetória, entendo que ser professora na contemporaneidade é viver em tensão constante entre a desvalorização social e o reencontro com a essência da profissão. É ser empurrada para papéis que não me cabem e, ao mesmo tempo, encontrar brechas para exercer aquilo que realmente acredito: o ensino como prática de liberdade, encontro e construção coletiva. Entre dores e descobertas, sigo escolhendo permanecer professora, porque é no espaço da escola – especialmente na pública, que ainda encontro sentido no que faço.

Obs: compartilho abaixo um pouco das reflexões¹⁶ que moram em mim sobre o ser professor.



¹⁶ Ao ser livremente traduzida para o português, a imagem compartilhada por Prof. Lavanda no lado esquerdo expressa que “A educação não está falhando por causa dos professores. Ela está falhando porque esperamos que eles sejam conselheiros, assistentes sociais, cuidadores e fazedores de milagres — tudo isso enquanto exigimos resultados impecáveis nas avaliações. Foque em consertar o sistema, não aqueles que o mantêm de pé.” Já na imagem do lado direito, pode ser traduzida para “Como devemos incentivar as crianças a se tornarem professores um dia, quando tantos de nós estamos sendo desencorajados a permanecer na profissão?”

ANEXO E - NARRATIVA DOCENTE PRODUZIDA POR PROF. MELISSA

MELISSA



Um professor na contemporaneidade

Sou professora de inglês nos anos finais do Ensino Fundamental no município de Bagé/RS. Observada de fora, minha rotina poderia parecer comum: preparar aulas, entrar em sala, corrigir trabalhos, acompanhar o progresso dos alunos, avaliar e entregar os resultados. Mas, na verdade, cada atividade dessas transcorre em uma teia de exigências e contradições que perfazem o que realmente significa ser professor na contemporaneidade.

Para ilustrar, na rede municipal de ensino de Bagé, o currículo comporta apenas 1 hora/aula semanal de língua inglesa com cada turma (o mesmo para espanhol). Concursada para 20 horas semanais, cumpro 16 horas em sala de aula, em 2 escolas, com 16 turmas diferentes, em média de 30 alunos por turma, o que significa atender a cerca de 480 alunos. A cada encontro de 45 minutos, meu trabalho de ensinar o idioma universal e preponderante na sociedade globalizada requer, antes, que eu tenha planejado (cada semestre, quinzena e dia), que tudo esteja registrado, e que eu me faça ser ouvida pelos alunos – tarefa para fortes.

O planejamento semestral é condizente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que também prevê a inclusão dos alunos com necessidades especiais. Para esses, faço um segundo plano: o Plano Educacional Individualizado (PEI), onde detalho as adaptações e o apoio pedagógico oferecidos a alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades.

Para pôr em prática o planejamento, preparo cada aula de forma a chamar a atenção desse público complexo que é a geração “alpha”. Aliás, são sempre dois

preparos: um para alunos típicos e outro para atípicos (adaptado). Não que eu tenha qualquer formação para atender às diferentes necessidades dos alunos atípicos, mas, o professor tem que se reinventar por conta própria no Brasil. Assim, entro em salas de aula com crianças/(pré)adolescentes que vivenciaram a pandemia, as aulas virtuais e ainda apresentam sinais do isolamento. Para falar ali, viro palhaça, cantora, artista – sem exagero. É que o aluno aprendeu a pôr o foco na tecnologia. A atenção ficou fracionada, temporalizada em alguns segundos – ou, no máximo, poucos minutos. Dessa convivência, ousou falar na perspectiva dos colegas, apporto na quantidade de profissionais doentes, mentalmente exaustos; e outros, desdobrando-se para fazer sua parte e assumir as aulas dos profes em atestado - desafiador e extenuante.

Ainda, no que tange à sala de aula, é necessário verificar o que se aprende. Faço isso durante e ao final do processo, através de 3 instrumentos – ou seja, 480 alunos X 3 = 1.440 avaliações corrigidas e registradas no rigor padrão (igual a de um professor de matemática ou português, com 20 h/a semanais, que cumprem 15 h/a, em 3 turmas, com 90 alunos X 3 avaliações = 270 avaliações corrigidas).

Para além da sala de aula, a participação nas reuniões pedagógicas e conselhos de classe é exigida pelas duas escolas, bem como nas festas previstas para os sábados letivos e na confecção do tapete para o desfile no feriado de Corpus Christi. Faz parte, afinal, cidadãos do mundo formam-se socializando, aprendendo e respeitando manifestações culturais e vivenciando o real.

Por falar em real, a remuneração de um professor na contemporaneidade, em geral, contrasta com sua atividade. Eu explico: o salário básico do professor municipal em Bagé, onde atuo com 20 horas semanais, é de R\$ 1.533,00. Sim, é com esse básico que carrego a responsabilidade de tornar meus alunos cidadãos do mundo, além de cumprir as exigências administrativas, pedagógicas e inclusivas narradas anteriormente. Um valor discrepante do necessário para a subsistência e pior ainda para manter qualquer profissional atualizado e em formação continuada, como previsto para um professor no território brasileiro. Um valor discrepante da educação apregoada pela BNCC. Um valor discrepante da Bagé, do Rio Grande, do Brasil que se deseja forte. Um valor discrepante de lugares que dão certo, como a Finlândia, o Japão, a Coreia do Sul, onde professores desfrutam de grande respeito e importância social.

Mas, muito bem, é o que temos. E quem não quiser assim, que não seja professor – ou se rebele! Por isso mesmo, cada palavra que digo, cada gesto que faço, cada diálogo praticado em sala de aula com meus “alpinhas” são sementes de um futuro. Sendo assim, a nossa realidade constitui consequências sérias para a educação, e deveria ser preocupação de toda a sociedade. Afinal, um professor na contemporaneidade é aquele que carrega nas mãos tanto os limites quanto a potência transformadora da educação; é aquele que resiste, cria, acolhe e acredita, apesar das dificuldades, que a sala de aula ainda pode ser o lugar onde, não só o professor, mas o impossível se reinventa.