REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 23/07/2026 - **Accepted:** 31/08/2026
Vol: 13.19
DOI: 10.66104/e895g409
Pages: 1-23

DOCÊNCIA EM PRIMEIRA PESSOA: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS COMO LEITURA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CURSO DE BACHARELADO EM JORNALISMO

TEACHING IN THE FIRST PERSON: AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVES AS A LENS FOR UNDERSTANDING EDUCATIONAL PRACTICES IN AN UNDERGRADUATE JOURNALISM PROGRAM

DOCENCIA EN PRIMERA PERSONA: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS COMO LECTURA DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LA CARRERA DE PERIODISMO

Mayara Sousa Ferreira
Doutora em Educação, mestre em Comunicação e graduada em Comunicação Social: Jornalismo, Universidade Estadual do Piauí, Brasil
E-mail: mayarasousa@pcs.uespi.br

Resumo

O artigo analisa as narrativas autobiográficas de professores do curso de Bacharelado em Jornalismo de uma universidade pública do Nordeste brasileiro como ferramentas de compreensão de suas práticas educativas. Trata-se de uma pesquisa-formação de abordagem qualitativa, fundamentada na investigação narrativa sob a tridimensionalidade (interação, temporalidade e situação) de Clandinin e Connelly (2011), e no método (auto)biográfico (Muñoz, 1992). A produção de dados ocorreu no intervalo de um ano, por meio de três rodas de conversa presenciais, concebidas como dispositivos autoformativos com o uso de recursos como linha da vida e brasão identitário (Warschauer, 2017). O grupo participante foi composto por seis professores bacharéis, incluindo a pesquisadora-narradora na perspectiva de formar-se formando. O tratamento dos dados pautou-se na análise de conteúdo categorial (Bardin, 2016). Os resultados mostram que o percurso formativo do docente bacharel é indissociável de sua história de vida pessoal e familiar, marcando uma transição baseada na socialização pré-profissional e no espelhamento em modelos de antigos professores. As práticas educativas emergentes pautam-se na humanização, na afetividade, no acolhimento e na alteridade, manifestando-se na reorganização do espaço da sala de aula e na validação dos saberes discentes. Os dados sugerem que a familiaridade profissional com práticas narrativas pode ter favorecido a autoexpressão e o pensamento crítico-reflexivo. Contudo, evidenciaram-se limites no conhecimento advindo exclusivamente da prática de mercado diante das tensões manifestas em comportamentos que os docentes participantes associaram ao perfil dos estudantes contemporâneos, os quais traduzem em descompassos comunicacionais e desafios de engajamento discente. Conclui-se que a pesquisa-formação e a narrativa em primeira pessoa consolidam-se como caminhos possíveis para a formação continuada no ensino superior, oferecendo suporte ao coletivo docente e subsidiando práticas educativas no bacharelado.

Palavras-chave: Docência no Ensino Superior; Bacharelado em Jornalismo; Narrativas Autobiográficas; Pesquisa-Formação; Saberes Docentes.

Abstract

This article analyzes the autobiographical narratives of faculty members in an undergraduate

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 23/07/2026 - **Accepted:** 31/08/2026
Vol: 13.19
DOI: 10.66104/e895g409
Pages: 1-23

Journalism program at a public university in Northeastern Brazil as tools for understanding their educational practices. This qualitative research-training study is grounded in narrative inquiry, drawing on Clandinin and Connelly's (2011) three-dimensional framework of interaction, continuity, and situation, as well as on the (auto)biographical method (Muñoz, 1992). Data were generated over a one-year period through three in-person conversation circles, conceived as self-formative devices and incorporating resources such as the lifeline and identity coat of arms (Warschauer, 2017). The participant group consisted of six faculty members with bachelor's degrees, including the researcher-narrator, from the perspective of developing oneself while fostering the development of others. Data were analyzed using categorical content analysis (Bardin, 2016). The findings show that the formative trajectory of faculty members with bachelor's degrees is inseparable from their personal and family life histories, revealing a transition into teaching shaped by pre-professional socialization and by the emulation of former teachers as role models. The emerging educational practices are grounded in humanization, affectivity, welcoming practices, and otherness, and are manifested in the reorganization of classroom space and the validation of students' knowledge. The data suggest that professional familiarity with narrative practices may have fostered self-expression and critical-reflective thinking. However, limitations were identified in knowledge derived exclusively from professional practice in the journalism industry, particularly in addressing tensions manifested in behaviors that the participating faculty members associated with the profile of contemporary students, which they perceived as communication mismatches and challenges to student engagement. The study concludes that research-training and first-person narrative constitute viable pathways for continuing professional development in higher education, providing support for the teaching community and informing educational practices in undergraduate programs.

Keywords: Higher Education Teaching; Undergraduate Journalism Education; Autobiographical Narratives; Research-Training; Teacher Knowledge.

Resumen

Resumen

El artículo analiza las narrativas autobiográficas de docentes de la carrera de Periodismo de una universidad pública del Nordeste de Brasil como herramientas para la comprensión de sus prácticas educativas. Se trata de una investigación-formación de enfoque cualitativo, fundamentada en la investigación narrativa desde la tridimensionalidad —interacción, temporalidad y situación— de Clandinin y Connelly (2011), y en el método (auto)biográfico (Muñoz, 1992). La producción de los datos se llevó a cabo durante un período de un año, mediante tres ruedas de conversación presenciales, concebidas como dispositivos autoformativos con el uso de recursos como la línea de vida y el blasón identitario (Warschauer, 2017). El grupo participante estuvo compuesto por seis docentes con título de grado, incluida la investigadora-narradora, desde la perspectiva de formarse formando. El tratamiento de los datos se basó en el análisis de contenido categorial (Bardin, 2016). Los resultados muestran que la trayectoria formativa del docente con título de grado es indisociable de su historia de vida personal y familiar, marcando una transición basada en la socialización preprofesional y en la identificación con modelos de antiguos profesores. Las prácticas educativas emergentes se fundamentan en la humanización, la afectividad, la acogida y la alteridad, y se manifiestan en la reorganización del espacio del aula y en la validación de los saberes de los estudiantes. Los datos sugieren que la familiaridad profesional con las prácticas narrativas puede haber favorecido la autoexpresión y el pensamiento crítico-reflexivo. Sin embargo, se evidenciaron límites en el conocimiento proveniente exclusivamente de la práctica profesional frente a las tensiones manifestadas en comportamientos que los docentes participantes asociaron al perfil de los estudiantes contemporáneos, los cuales se traducen en desajustes comunicacionales y desafíos para la participación estudiantil. Se concluye que la investigación-formación y la narrativa en primera persona se consolidan como caminos posibles para la formación continua en la educación superior, ofreciendo apoyo al colectivo docente y contribuyendo a fundamentar las prácticas educativas en las carreras de

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 23/07/2026 - **Accepted:** 31/08/2026
Vol: 13.19
DOI: 10.66104/e895g409
Pages: 1-23

grado.

Palabras clave: Docencia en Educación Superior; Formación de Grado en Periodismo; Narrativas Autobiográficas; Investigación-Formación; Saberes Docentes.

1. Para começo de conversa entre professores

O jornalismo se caracteriza como atividade imprescindível à sociedade democrática, por sua função social de informar as pessoas, sob o compromisso da busca da verdade e da multiplicação de vozes e vertentes em torno dos acontecimentos. Facilita, assim, o acesso à informação credível e à participação em meios de comunicação tradicionais, alternativos e digitais. Contudo, as demandas atuais são desafiadoras, logo, a constituição do ser e fazer-se jornalista deve ser pensada, a partir da própria pedagogia do jornalismo.

Para pensar a formação profissional do jornalista, convém conduzir a reflexão ao formador de novos jornalistas, ou seja, o professor que atua nesse campo do conhecimento, o qual tem lugar proeminente nesse cenário. Jornalistas se tornam professores pela prática, eminentemente (Ferreira, 2022). Sabemos que o propósito da formação de cursos como o de Bacharelado em Jornalismo não é a formação para a docência, mas a formação de profissionais para a atuação no mercado de trabalho. Logo, o jornalista que se torna professor tem de buscar, em outras fontes, as bases para sua atuação na docência.

Docentes que trabalham em tais cursos, geralmente, contam com o conhecimento da experiência de campo como recurso para desenvolver as práticas educativas nas universidades, conforme ponderamos em pesquisa realizada sobre o tema anteriormente (Ferreira, 2022). Assim, suas atuações como jornalistas nos mais diversos segmentos da profissão, desde redações de impresso, rádio, TV, portais, mídias digitais sociais a assessorias de comunicação institucionais, fortalecem a atividade docente.

Além do conhecimento adquirido no campo profissional, professores utilizam suas experiências docentes como uma das principais bases para ajudar a construir conhecimentos pedagógicos (Moura, 2014). Nesse aspecto, não só os professores

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 23/07/2026 - **Accepted:** 31/08/2026
Vol: 13.19
DOI: 10.66104/e895g409
Pages: 1-23

jornalistas fazem isso, mas os bacharéis, como um todo, considerando que suas formações iniciais não os preparam para a atuação nas salas de aula[1].

Entretanto, nem só de experiências eminentemente práticas comunicacionais e educativas se faz um professor jornalista. É preciso investimento na formação pedagógica para que consiga prover as carências na atuação docente. Assim, a formação continuada e permanente se torna imperativa na nossa trajetória formativa, como forma de prover as necessidades de preparação para a atividade docente.

Freire (1996) considera que o professor precisa conhecer a prática educativa em suas dimensões para ter mais segurança na profissão, até porque ele é aprendiz e só assim pode intervir e criar. De modo semelhante, Zabala (1998) entende que a melhoria da prática educativa passa pelo conhecimento e pela experiência, pois é necessário avaliar constantemente a prática para conhecer as variáveis, trabalhá-las e promover mais qualidade na atuação. A defesa dele é de que a prática precisa ser fundamentada, portanto, no pensamento crítico-reflexivo.

A formação do professor deve, portanto, abranger a realidade social na qual está inserido de modo que ele se torne capaz de provocar nos discentes o olhar para a reflexão que levará a uma melhor compreensão da sociedade onde vive. Assim, professores e acadêmicos podem agir nas comunidades e aprender diariamente com isso.

Precisamos ser críticos em relação à temática. A carência de formação pedagógica gera consequências nas formas como nós organizamos as disciplinas, os projetos, os conteúdos, as avaliações, por isso, talvez tenhamos maiores dificuldades em atender às expectativas de aprendizado e aos objetivos do processo.

Entendemos que, no atual contexto, o uso de narrativas autobiográficas permite acessar a dimensão subjetiva e reflexiva da experiência docente, por um olhar meticuloso sobre si. Professores jornalistas carregam uma bagagem ética, técnica e cultural que não segue os caminhos tradicionais da formação pedagógica, o que pode gerar práticas inovadoras, mas também tensões e desafios.

[1] Utilizamos a expressão "salas de aula" como lugares onde os professores atuam como docentes, mas não no sentido restrito, espacial e físico, uma vez que as práticas profissionais de professores se dão em outros ambientes também, e não se evidenciam só entre quatro paredes.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 23/07/2026 - **Accepted:** 31/08/2026
Vol: 13.19
DOI: 10.66104/e895g409
Pages: 1-23

Compreender essa trajetória, narrada em primeira pessoa, é fundamental para valorizar a diversidade de saberes docentes e repensar a formação de professores nas áreas de comunicação.

Assim, cabe pensar: como as narrativas autobiográficas de professores do curso de Bacharelado em Jornalismo podem se constituir ferramentas para compreensão de suas práticas educativas? Qual o percurso formativo dos professores que atuam nesse curso? Como esses docentes jornalistas estruturam suas práticas educativas? De que modo suas práticas educativas refletem a formação profissional e docente?

O nosso objetivo principal é interpretar narrativas autobiográficas de professores do curso de Bacharelado em Jornalismo, de uma universidade pública do interior do Nordeste do Brasil, como ferramentas para compreensão de suas práticas educativas. De forma específica, elencamos como objetivos: 1) analisar o percurso formativo dos professores que atuam no curso de Bacharelado em Jornalismo; 2) identificar, em suas narrativas de si, características das suas práticas educativas; 3) relacionar elementos da formação profissional e docente com impacto em suas práticas educativas.

Este trabalho apresenta uma pesquisa-formação. Além de levantar aspectos importantes sobre a formação docente e identificar singularidades nas práticas educativas, promoveu oportunidades formativas aos docentes, pela realização de rodas de conversa (Warschauer, 2017) durante 12 meses, conforme descrevemos adiante, no campo da metodologia. Assim, pela intervenção na realidade social, contribuímos para o desenvolvimento da própria universidade, oferecendo caminhos formativos integrados entre saberes práticos e pedagógicos, valorizando a escuta e a autoria docente, de modo a contribuir para a formação crítica e cidadã dos estudantes, nossos futuros jornalistas.

A proponente desta pesquisa é uma professora bacharel, que tem se construído docente pelas experiências profissionais e pedagógicas, mas que entende a necessidade de investir em formação continuada para melhoria das práticas educativas. No diálogo com outros docentes sobre nossas narrativas de

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 23/07/2026 - **Accepted:** 31/08/2026
Vol: 13.19
DOI: 10.66104/e895g409
Pages: 1-23

vida, pretendemos contribuir com a formação, ao mesmo tempo em que também nos formamos.

Durante o doutorado em Educação, realizamos uma pesquisa-formação interligada ao campo da história oral, tomando as rodas de conversa como metodologia da pesquisa narrativa (Ferreira, 2022) e percebemos o quão valiosos são esses momentos em que ocorrem provocações no sentido de olhar para si, refletindo sobre a própria história de formação e as próprias experiências, e ouvir o outro para aprender com suas experiências. Assim, sabemos que, além de contribuir com a formação docente, esta pesquisa pode impactar na qualidade da educação superior pela valorização das experiências pessoais do professor, que é também formador, pelo incentivo à reflexão sobre o percurso formativo e pela oportuna promoção da interdisciplinaridade.

2. Organizando a mesa: metodologia da pesquisa-formação

Os procedimentos de metodologia da investigação científica passam pelo tipo de pesquisa, abordagem, método, técnica de produção/coleta e de tratamento de dados. Assim, em busca de respostas ao problema levantado, propomos uma pesquisa narrativa, com abordagem qualitativa, fazendo uso do método (auto)biográfico, com realização de rodas de conversa para produção/coleta de dados e da análise de conteúdo categorial para tratamento.

A **pesquisa narrativa** se ocupa da experiência. Segundo Clandinin e Connelly (2011), as investigações nesse âmbito combinam três dimensões: a primeira se refere à interação entre o eu e o social; a segunda é temporal, da relação entre passado, presente e futuro; a terceira, situacional, portanto, diz respeito ao lugar.

Pesquisas narrativas circunscrevem-se numa relação autobiográfica com os próprios pesquisadores. “Pesquisadores narrativos são sempre fortemente autobiográficos. Nossos interesses de pesquisa provêm de nossas próprias histórias e dão forma ao nosso enredo de investigação narrativa” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 165).

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 23/07/2026 - **Accepted:** 31/08/2026
Vol: 13.19
DOI: 10.66104/e895g409
Pages: 1-23

Nessa esfera, usamos o **método (auto)biográfico**, considerando que as experiências individuais de cada participante são também experiências sociais, portanto, são relevantes para a nossa realidade social. Assim, o método trabalha com a convergência do testemunho de uma trajetória de vida com o reflexo de sua época, conforme Muñoz (1992).

Para trabalhar tais narrativas de vida, a técnica aplicada foi a **roda de conversa,** que se assemelha a situações do cotidiano, em que o diálogo entre os participantes se dá de forma fluida, mesmo que sejam planejadas para serem executadas sobre temas específicos, como é o caso desta pesquisa. Como se trata de uma pesquisa-formação, as rodas de conversa foram oportunidades formativas e elas funcionam melhor com registros (Warschauer, 2017).

Desse modo, realizamos três rodas de conversa em três encontros presenciais ao longo de um ano. As duas primeiras rodas contaram com a participação de seis professores, em dois dias seguidos, como parte da programação do evento de Formação dos Docentes de Jornalismo, precedendo o início do semestre letivo. A terceira roda foi realizada após 11 meses, no final do semestre, contando com a presença de cinco docentes. Todas elas integram o projeto de pesquisa Docência em primeira pessoa, desta autora, cadastrado e desenvolvido na mesma instituição.

Com a autorização dos participantes, as conversas foram gravadas em áudio digital e acompanhadas por registros em diário de campo da pesquisadora. Como disparadores para o diálogo, foram aplicadas dinâmicas que promoveram a produção de registros escritos e visuais, como a linha da vida e o brasão, adaptadas da proposição de Warschauer (2017), haja vista compreender-se a escrita como “um instrumento a serviço do processo autoformativo, que prossegue enquanto houver vida” (Warschauer, 2017, p. 227).

Portanto, o marco inicial foi a **Roda de conversa 1: Uma palavra, uma memória e uma intenção**. Cada um de nós foi convidado a participar expressando: uma palavra, uma memória e uma intenção, com a proposta de partir da reflexão para a verbalização no sentido de significar a trajetória e as práticas. A partir disso,

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 23/07/2026 - **Accepted:** 31/08/2026
Vol: 13.19
DOI: 10.66104/e895g409
Pages: 1-23

o diálogo aconteceu com muitas interseções e interações, durando aproximadamente duas horas e 10 minutos.

Depois, fizemos a linha da vida seguida da **Roda de conversa 2: Contar a própria história também é um ato pedagógico,** momento em que cada professor contou sua trajetória de vida com muitos detalhes, intervenções dos colegas, reflexões e identificação, fazendo com que o diálogo se estendesse em turnos intercalados (um de duas horas e 25 minutos e outro de três horas e 49 minutos), totalizando 374 minutos.

Por fim, algum tempo depois, em outra oportunidade formativa, criamos cada um o seu brasão contendo lema, força (qualidade), desafio (dificuldade), escolha e encontro, o qual norteou a **Roda de conversa 3: Entre o que somos e o que ensinamos: práticas com sentido.** Esta roda teve uma particularidade, ela teve duração menor, de cerca de uma hora e 20 minutos; as primeiras falas foram mais objetivas, ganhando mais força com o andamento do diálogo.

Por conseguinte, fizemos a **análise de conteúdo categorial** sobre o material transcrito parcialmente dos 584 minutos e os registros do diário de campo referentes às rodas de conversa realizadas durante a pesquisa-formação. Com vistas aos nossos objetivos, buscamos entender os aspectos apontados pelos docentes quanto às suas práticas educativas, agrupando-os, então, em categorias de análise e, dentro de cada uma, procedendo a reflexão por inferências.

Para nosso embasamento, seguimos, nessa etapa, as orientações de Bardin (2016). Segundo a autora, o primeiro passo é explorar o material e perceber a frequência de itens de sentido, classificando-os em categorias, buscando, assim, os significados do que está explícito ou implícito. A discussão dos resultados se dá a partir da interpretação dos elementos das mensagens.

Acrescentamos que a categorização foi feita com o auxílio de Inteligência Artificial Generativa (*Gemini),* a partir dos dados registrados nas rodas e das primeiras impressões da análise, preservando o anonimato dos participantes. O uso do *Gemini* ocorreu de forma estritamente instrumental na etapa de exploração do material, atuando como ferramenta de suporte ao processamento de linguagem natural e organização do grande volume de dados produzidos.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 23/07/2026 - **Accepted:** 31/08/2026
Vol: 13.19
DOI: 10.66104/e895g409
Pages: 1-23

O procedimento operacional deu-se mediante os seguintes passos: 1) Inserção e codificação: as transcrições anônimas das três rodas de conversa, acompanhadas das notas do diário de campo e das impressões iniciais da leitura flutuante, foram submetidas à ferramenta por meio de *prompts* estruturados para identificar núcleos de sentido e recorrências léxico-semânticas; 2) Triagem de padrões: a IA auxiliou no agrupamento preliminar dos trechos das falas (unidades de registro) por afinidade temática e na contagem de frequência de termos relevantes; 3) Curadoria e validação humana: a criação final, a nomenclatura e a validação teórica das sete categorias analíticas foram realizadas pela pesquisadora, que revisou criticamente as sugestões da ferramenta, eliminou redundâncias e garantiu a aderência conceitual aos objetivos do estudo e ao referencial da literatura (Bardin, 2016; Clandinin; Connelly, 2011). Salienta-se que a IA não realizou interpretações inferenciais ou julgamentos de valor, preservando-se a autoria e a responsabilidade científica do processo analítico sob a conduta desta pesquisadora.

A articulação entre a investigação narrativa (Clandinin; Connelly, 2011) e a análise de conteúdo categorial (Bardin, 2016) deu-se de forma integrada e complementar durante todo o processo analítico. A análise de conteúdo de Bardin (2016) foi empregada na etapa de ordenação e tratamento dos dados empíricos. Esse procedimento permitiu o recorte das unidades de registro e o agrupamento dos relatos por afinidade temática, viabilizando a síntese do expressivo volume de dados gerado nas rodas de conversa em eixos analíticos claros.

Por outro lado, a definição das categorias e a interpretação dos resultados preservaram as unidades de contexto e a tridimensionalidade da experiência (tempo, espaço e interatividade) de Clandinin e Connelly (2011). As categorias funcionaram como eixos organizadores sobre os quais as narrativas de si foram analisadas em sua densidade histórico-biográfica. Assim, a análise categorial forneceu a estrutura sistemática para a apresentação dos dados, enquanto a investigação narrativa garantiu a interpretação aprofundada das vivências dos professores bacharéis.

O grupo de colaboradores foi composto por seis professores bacharéis do curso de Bacharelado em Jornalismo de uma universidade pública do interior do Nordeste, onde os encontros formativos foram realizados, sempre acompanhados

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 23/07/2026 - **Accepted:** 31/08/2026
Vol: 13.19
DOI: 10.66104/e895g409
Pages: 1-23

de café, chás e bolos à mesa para fluidez do diálogo em um ambiente acolhedor e semelhante às conversações cotidianas. Para tanto, realizamos o convite e, conforme a disponibilidade e interesse em participar, o grupo foi formado.

Vale ressaltar que, pelo nosso lugar de fala – professora bacharel – a pesquisadora também é colaboradora da pesquisa. Então, nossas memórias de vida foram postas em interface às narrativas de outros docentes durante os encontros formativos, não nos colocando apenas como propositora das discussões, mas interlocutora, contribuindo com a reflexão sobre as práticas. A ideia foi de formar-se formando professores.

Na investigação narrativa (Clandinin; Connelly, 2011), o pertencimento ao grupo não constitui um viés, mas um dispositivo ético de empatia e horizontalidade que favorece a emergência dos relatos. Para assegurar o rigor analítico e o estranhamento necessário na fase de categorização dos dados, utilizamos o diário de campo e o distanciamento temporal entre os encontros como ferramentas de vigília epistemológica.

Por meio das rodas de conversa, as narrativas de vida foram compartilhadas para verificação do percurso formativo de cada um, bem como as características de suas práticas educativas. Na análise de conteúdo categorial, relacionamos os elementos da formação profissional e docente com impacto em suas práticas educativas.

Vale acrescentar que, objetivando preservar o anonimato dos colaboradores e assegurar os preceitos éticos da pesquisa, a identificação dos relatos diretos ao longo do texto é feita mediante o uso das palavras-guia de representação de si adotadas por cada docente na Roda 1, as quais foram: Pertencimento, Construir, Acolhimento, Altruísmo, Acreditar e Fé.

Portanto, o estudo atendeu aos princípios éticos que regem a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (Resolução CNS nº 510/2016). Por tratar-se de uma pesquisa-formação (auto)biográfica sobre a práxis docente, vinculada às atividades de formação continuada da própria instituição, os registros foram realizados mediante autorização voluntária dos participantes. Garantiram-se o sigilo e a

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 23/07/2026 - **Accepted:** 31/08/2026
Vol: 13.19
DOI: 10.66104/e895g409
Pages: 1-23

privacidade dos colaboradores, não havendo a divulgação de dados pessoais identificáveis ou a submissão dos participantes a riscos de qualquer natureza.

3. Sobre a mesa: a tessitura da docência em primeira pessoa

As rodas de conversa desta pesquisa-formação contaram com a participação de seis professores bacharéis, incluindo esta pesquisadora-narradora, e configuraram-se como um dispositivo tempo-espacial de partilha fluida, horizontal e densamente interativa. Como preconiza Warschauer (2017), as rodas não funcionaram apenas como coleta de dados, mas como um dispositivo autoformativo, de fato.

A partir da análise de conteúdo categorial (Bardin, 2016) e articulando os achados aos objetivos específicos do estudo, emergiram categorias empíricas de análise, organizadas com o auxílio de inteligência artificial generativa (*Gemini*): das Categorias 1 a 3, analisamos a Roda de Conversa 1; nas Categorias 4 e 5, a Roda de Conversa 2; já as Categorias 6 e 7 discutem a Roda de Conversa 3, conforme sintetizado no Quadro 1.

Quadro 1 – Síntese das categorias emergentes das rodas de conversa

RODA DE CONVERSA	CATEGORIA DE ANÁLISE
Roda de conversa 1: Uma palavra, uma memória e uma intenção	Categoria 1: Configuração das práticas educativas humanizadas e afetivas
	Categoria 2: Percurso formativo tecido entre o pessoal e o profissional
	Categoria 3: Impacto da experiência profissional na docência
Roda de conversa 2: Contar a própria história também é um ato pedagógico	Categoria 4: Linha da vida como espelho da práxis e legado multigeracional
	Categoria 5: Escuta atenta e a estética da partilha docente

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 23/07/2026 - **Accepted:** 31/08/2026
Vol: 13.19
DOI: 10.66104/e895g409
Pages: 1-23

Roda de conversa 3: Entre o que somos e o que ensinamos: práticas com sentido	Categoria 6: O brasão identitário e as forças da práxis educativa
	Categoria 7: Tensões contemporâneas: desafios das práticas educativas com jovens universitários

Fonte: elaboração da autora (2026)

Categoria 1: Configuração de práticas educativas humanizadas e afetivas

Ao serem estimulados a escolher e a verbalizar “uma palavra, uma memória e uma intenção”, na primeira roda de conversa realizada, os docentes escolheram as palavras-chave: “acolhimento”, “pertencimento”, “altruísmo”, “acreditar”, “construir” e “fé”. Dessa forma, externalizaram que suas práticas educativas no bacharelado estão fortemente alicerçadas na dimensão sensível e relacional.

As narrativas de si evidenciaram características de uma práxis que busca romper com a rigidez tradicional do ensino, manifestando-se tanto na reorganização da espacialidade física da sala de aula, por meio da disposição das carteiras em círculos para favorecer o diálogo e a horizontalidade, aspecto presente nos relatos de Acolhimento e Fé, quanto na abertura subjetiva para uma escuta atenta e qualificada das demandas dos discentes.

Essa orientação pedagógica fundamenta-se na alteridade e no reconhecimento do estudante como pessoa ativa de seu processo formativo. Sob a matriz analítica de Freire (2005, 2015), a reorganização do espaço físico e a horizontalidade das falas contribuem mutualidade entre o ensinar e o aprender pelo diálogo entre estudantes e professores pelo estímulo à autorreflexão, à participação e à tomada de consciência crítica. Logo, uma recusa ao que o autor chama de “educação bancária", baseado na transmissão de saberes do educador para o educando, e na submissão do aluno ao professor presente até mesmo na disposição de cadeiras enfileiradas, um estudante de costas para o outro e de frente apenas para o professor, que seria o centro do ensino-aprendizagem.

Um exemplo dessa dinâmica que coloca os discente no protagonismo emergiu no relato da professora Construir sobre o desenvolvimento de um livro-reportagem que registrou as histórias de vida da própria comunidade acadêmica da Universidade

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 23/07/2026 - **Accepted:** 31/08/2026
Vol: 13.19
DOI: 10.66104/e895g409
Pages: 1-23

em questão, demonstrando como o professor bacharel em Jornalismo valida a escrita e as vivências do aluno como produções de conhecimento legítimas, humanas e contextualizadas.

Em conjunto, essas características revelam que, mesmo diante da ausência de uma formação pedagógica inicial no âmbito da licenciatura, o investimento reflexivo sobre temas da educação e a sensibilidade desses docentes resultam em práticas educativas inovadoras e responsivas, continuamente pautadas pelo respeito e pelo reconhecimento do outro no espaço universitário.

Categoria 2: Percurso formativo tecido entre o pessoal e o profissional

Os dados gerados a partir da conversa da Roda 1 revelam que o percurso formativo do professor bacharel é indissociável de sua história de vida pessoal. Todos os docentes são bacharéis em Comunicação Social, com formação em Programas de Pós-Graduação stricto sensu, em nível de mestrado, e duas professoras em nível de doutorado. Contudo, o que ficou perceptível nesse diálogo de maneira comum é que o percurso formativo de cada um não se constrói apenas institucionalmente, por cursos formais, mas também pelas vivências em âmbito pessoal, que terminam por afetar seu fazer docente.

Ao mobilizarem memórias-âncoras, os docentes mencionaram: “afetos”, sobretudo familiares e do ambiente profissional em que se formaram (docente Pertencimento); “amadurecimento institucional” (docente Acolhimento), expressado no hiato temporal de quem viveu a instituição como estudante e hoje nela atua como docente, a exemplo de Acolhimento, Fé e Pertencimento; “maternidade”, pela indissociabilidade do eu pessoal com o profissional (docente Altruísmo); “aprender”, como a trajetória de aluno a professor que marca a sua prática educativa (docente Acreditar); “histórias” (docente Fé) e, especificamente, um livro de histórias de vida produzido por uma aluna, lembrado pela docente Construir.

Essa travessia entre as esferas pessoal, profissional e familiar na constituição do docente jornalista encontra respaldo teórico na proposição de Nóvoa (1995, p. 17), segundo a qual os saberes da docência “cruzam nossa maneira de ser com nossa maneira de ensinar e desvendam a nossa maneira de ensinar a nossa maneira

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 23/07/2026 - **Accepted:** 31/08/2026
Vol: 13.19
DOI: 10.66104/e895g409
Pages: 1-23

de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal". Assim, a identidade pedagógica desses bacharéis constrói-se na mobilização constante do sujeito por inteiro, e não no mero cumprimento de competências técnicas desvinculadas de sua trajetória vital.

O percurso formativo, portanto, não se restringe aos diplomas ou à entrada no mercado de trabalho, ele é atravessado pelo tempo da experiência. Os professores combinaram em suas narrativas, a relação entre passado, presente e futuro e a interação entre o eu e o social, duas dimensões da pesquisa narrativa, segundo Clandinin e Connelly (2011).

A revelação de que o percurso de um docente impacta diretamente a trajetória do outro ficou evidente no reencontro de ex-alunos, os docentes Acolhimento, Fé, Pertencimento e Acreditar, e ex-professores, os docentes Pertencimento, Altruísmo e Fé, agora ocupando o mesmo lugar de fala como pares/colegas de trabalho. À luz da teoria de Tardif (2014), esse reencontro de gerações demonstra que a constituição do professor bacharel se ancora em processos de socialização pré-profissional, nos quais a memória das vivências discentes e a incorporação reflexiva dos modelos docentes do passado atuam como matrizes fundantes do seu fazer pedagógico no presente.

Categoria 3: Impacto da experiência profissional na docência

Na Roda de Conversa 1: uma palavra, uma memória e uma intenção, a emergência de vocábulos como "comprometimento", "melhorar", "capacitar", "continuar", "amadurecimento" e "propósito" para expressar a dimensão das "intenções" revela que a práxis do professor bacharel não se satisfaz com o saber prático de mercado, indicando que o impacto da formação profissional se ressignifica na docência por meio do desejo de continuidade e investimento na formação permanente. Tais escolhas indicam que o repertório advindo da atuação profissional é constantemente desestabilizado e ressignificado no cotidiano acadêmico.

Sob a perspectiva de Zabala (1998), esse movimento expressa a busca pela fundamentação da prática via pensamento crítico-reflexivo, em que a

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 23/07/2026 - **Accepted:** 31/08/2026
Vol: 13.19
DOI: 10.66104/e895g409
Pages: 1-23

intencionalidade docente deixa de ser um mero desejo individual para se constituir como um exercício contínuo de avaliação e transformação das variáveis do ensinar.

Esta categoria expressa o núcleo da pesquisa-formação: o tensionamento entre o saber-fazer do mercado e as exigências da academia de continuidade da formação docente, de formar-se professor não somente pela prática, como também pela teoria, ainda que de modo suplementar e por meio da autoformação. Os momentos de intersecção e as falas coletivas na roda, onde nenhuma narrativa foi dita isoladamente, trouxeram à tona os dilemas do cotidiano acadêmico do professor bacharel.

Nós, colaboradores, discutimos abertamente sobre a rigidez dos prazos institucionais versus a flexibilidade necessária para o acolhimento, o equilíbrio entre a vida familiar e a missão docente, e os desafios técnicos da transição do campo de trabalho para a sala de aula. Esse diálogo foi fluido e reflexivo, pois não apenas contamos nossas intenções, como contextualizamos e explicamos onde elas estavam situadas.

As experiências no jornalismo e na assessoria de imprensa, aliadas à prática educativa diária, constituem os alicerces de uma docência que se pretende reflexiva. Sob a perspectiva de Moura (2014), essa centralidade da trajetória profissional consolida a experiência de mercado como a matriz epistemológica primordial na constituição do professor bacharel. É a partir desse repertório originário da comunicação que o docente mobiliza sua matéria-prima técnica para reconfigurá-la no âmbito dos saberes da ação pedagógica.

Categoria 4: Linha da vida como espelho da práxis e legado multigeracional

A segunda roda de conversa, intitulada *"*Contar a própria história também é um ato pedagógico*"*, avançou na materialização das trajetórias por meio de um dispositivo metodológico central: a construção e partilha das linhas da vida, conforme proposto por Warschauer (2017). A dinâmica iniciou-se com a leitura da carta de apresentação desta pesquisadora e a exposição do seu próprio mapa, servindo como disparador para que os demais colaboradores revelassem suas cartografias existenciais e profissionais. O transbordamento do tempo previsto, resultando em

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 23/07/2026 - **Accepted:** 31/08/2026
Vol: 13.19
DOI: 10.66104/e895g409
Pages: 1-23

mais de três horas de um diálogo denso e horizontal, demonstra a necessidade latente do professor bacharel de encontrar espaços de escuta e validação de sua identidade.

Ao analisarmos as linhas da vida e as narrativas que as acompanharam, emergiram marcas biográficas que revelam um padrão estrutural no percurso dos colaboradores, notadamente ancorado no legado familiar e na educação como uma espécie de redenção social. A condição de "filhas de professoras", compartilhada por metade do grupo (docentes Pertencimento, Fé e Construir), demonstra como as memórias afetivas e familiares atuam na construção da identidade docente. À luz da teoria de Tardif (2014), esse dado evidencia que os saberes e valores da profissão docente começam a ser gestados no espaço doméstico, fazendo com que a opção pelo magistério no ensino superior seja a continuidade de uma história de vida profundamente vinculada ao valor social da educação.

Além disso, identificou-se uma recorrência de trajetórias marcadas pela superação de adversidades socioeconômicas, vivenciadas em escolas públicas ou viabilizadas por bolsas de estudo na totalidade do grupo. Essas vivências conformam a base dos saberes mobilizados por esses docentes em suas práticas educativas atuais.

O ethos do "aluno dedicado" em contextos de vulnerabilidade foi notável**.** As histórias se cruzaram ao relatarem origens humildes, marcadas por restrições financeiras e percursos trilhados em escolas públicas ou instituições privadas mediadas por bolsas de estudo. Nessas trajetórias, a figura do "aluno dedicado" emerge como um arquétipo comum, sugerindo que o rigor e o comprometimento demonstrados hoje na docência foram forjados na superação dessas barreiras iniciais e, de alguma forma, na inspiração de outros professores ao longo da jornada de formação.

Esse olhar reflexivo sobre a própria história permitiu aos colaboradores ressignificar o papel que seus antigos professores desempenharam em suas vidas, transformando a memória afetiva em fundamento para a atuação presente. Sob a lente de Tardif (2014), esse movimento elucida o processo de socialização pré-profissional no qual os antigos mestres atuam como espelhos e balizas para a

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 23/07/2026 - **Accepted:** 31/08/2026
Vol: 13.19
DOI: 10.66104/e895g409
Pages: 1-23

estruturação de práticas educativas no presente. Como sintetiza o autor, “parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida” (Tardif, 2014, p. 69), demonstrando que a formação para a sala de aula nos cursos de bacharelado inicia-se bem antes do ingresso formal na carreira docente.

O uso do recurso de produção e compartilhamento da linha do tempo evidenciou a conexão entre o "aluno dedicado do passado" com o "professor comprometido do presente". Também foi notável que a linha do tempo ajudou a disparar memórias, de modo que as participações na roda tiveram caráter reflexivo. Conforme teoriza Warschauer (2017), a escrita e a representação gráfica atuam como instrumentos a serviço de um processo autoformativo continuado, permitindo que a reconstrução de memórias biográficas potencie a reflexão crítica na roda de conversa.

Categoria 5: Escuta atenta e estética da partilha docente

Um aspecto metodológico e empírico evidente da Roda 2 foi o clima de empatia, solidariedade, leveza e bom humor que acompanhou os relatos. A interação não foi passiva; caracterizou-se por olhares atentos, escuta afetiva e intervenções de apoio mútuo que geraram imediata identificação entre os pares. Contar a história de si tornou-se um ato pedagógico na medida em que a autoria de um professor alimentava a reflexão do outro.

Segundo Nóvoa (1995), o coletivo docente se fortalece quando as dimensões pessoais são acolhidas no espaço profissional. A escuta afetiva, a emersão de risadas, a validação mútua, a descoberta de dores e valores comuns (como as origens humildes e o fato de serem filhas de professoras) demonstraram esse aspecto. Para o autor, a reflexão autobiográfica não é um exercício individualista. Pelo contrário, quando o professor partilha sua história de vida e suas vulnerabilidades em um grupo de pares, o espaço de trabalho deixa de ser um mero cumprimento de tarefas burocráticas e passa a ser um espaço de pertença e fortalecimento mútuo.

Outro achado singular desse encontro reside na forma de estruturação das narrativas. Os colaboradores demonstraram facilidade na organização de discursos

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 23/07/2026 - **Accepted:** 31/08/2026
Vol: 13.19
DOI: 10.66104/e895g409
Pages: 1-23

lineares, claros e coesos. Esse fenômeno pode ser interpretado como um reflexo direto de suas identidades profissionais originárias (o jornalismo) cruzadas com a experiência da docência. A habilidade técnica de narrar a realidade, típica do jornalista, atuou como uma facilitadora da autocrítica e da autoexpressão, transformando a competência profissional de campo em uma ferramenta metodológica de autoformação.

Esse cruzamento entre a identidade jornalística e a atuação docente, visível na facilidade de organizar e encadear fatos em narrativa, ilustra o processo teorizado por Moura (2014) sobre a centralidade dos saberes da experiência. Contudo, mais do que uma simples transferência de habilidades de comunicação do mercado para o ensino, a trajetória desses bacharéis demonstra como o repertório profissional anterior é convertido em repertório pedagógico, moldando a forma como o professor planeja, interage e discursa no espaço acadêmico.

A facilidade de organizar narrativas lineares é um aspecto interessante por mostrar que o bacharel em jornalismo tem uma competência comunicacional potencialmente mobilizável em situações pedagógicas, a qual pode contribuir para sua prática educativa. O desafio colocado à pesquisa-formação reside em tensionar essa narrativa factual para que ela atue como mediadora da aprendizagem teórica/prática.

Categoria 6: O brasão identitário e as forças da práxis educativa

A terceira e última roda foi realizada com meses de intervalo, começando com a produção do brasão, composto por cinco campos: lema, força (qualidade), desafio (dificuldade), escolha e encontro. O uso do brasão para guiar o diálogo funcionou como uma síntese da identidade de cada professor bacharel. Embora as apresentações iniciais tenham sido mais objetivas e as finais tenham recuperado a subjetividade expandida das rodas anteriores, o dispositivo revelou que as características das práticas educativas desse grupo são, de certa forma, homogêneas e fundadas no cuidado.

“Como posso te ajudar?” foi o lema do professor Acolhimento, cuja força considerada a respeito de si mesmo foi a empatia. Já a docente Altruísmo destacou

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 23/07/2026 - **Accepted:** 31/08/2026
Vol: 13.19
DOI: 10.66104/e895g409
Pages: 1-23

que sua força é a capacidade de reinvenção exigida pela docência, uma vez que a singularidade de cada turma requer adaptações constantes, ainda que se lecione a mesma disciplina repetidas vezes ao longo da carreira na educação.

Nas manifestações do grupo, a afetividade, mais uma vez, emergiu não como abstração, mas como a engrenagem central do fazer pedagógico. Os relatos trouxeram episódios específicos do cotidiano da sala de aula que ilustram uma atuação baseada no acolhimento e na empatia, perceptível sobretudo nos relatos dos docentes Acolhimento e Altruísmo.

A dimensão familiar, abordada na Roda 2 enquanto legado, foi ressignificada no terceiro encontro como prática viva. Os colaboradores reconhecem que as marcas e afetos herdados do núcleo familiar condicionam diretamente o modo como acolhem e estabelecem vínculos com os estudantes universitários. “Vejo alguns alunos como família", disse a professora Construir ao ressaltar que seu fazer docente tem cuidado com os estudantes, tem afeto e tem percepção deles no processo educativo.

Observa-se uma conversão consciente do cuidado familiar para o cuidado pedagógico. Essa transposição foi evidente na reflexão da professora Construir, cuja “força” (elemento presente no brasão) foi colocada como sendo a família, uma vez que ela relatou que os seus familiares sempre participam do seu fazer docente pela escuta e acolhimento. Na mesma perspectiva, a docente Altruísmo ressaltou o encontro entre a família e a docência. “Tudo se encaixa”, disse.

Categoria 7: Tensões contemporâneas: desafios das práticas educativas com jovens universitários

Se por um lado a "força" e a "escolha" presentes nos brasões versaram sobre a profunda relação afetiva que todos nutrem pelo curso de Jornalismo e pelo fazer docente, a dimensão do "desafio" revelou um diagnóstico unânime e urgente: os descompassos pedagógicos e comunicacionais na mediação com os jovens universitários. Todos os colaboradores convergiram na angústia de lidar com comportamentos que os professores associaram ao alunado contemporâneo: o

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 23/07/2026 - **Accepted:** 31/08/2026
Vol: 13.19
DOI: 10.66104/e895g409
Pages: 1-23

descomprometimento, o desinteresse e, por vezes, uma postura desrespeitosa para com os colegas estudantes e os professores.

Nesse cenário, os saberes oriundos da experiência profissional de campo e as memórias do tempo em que os próprios docentes figuravam como 'alunos dedicados' (conforme discutido na Roda 2) encontram limites severos diante do perfil discente atual. Mesmo professores experientes, engajados e com formação stricto sensu (mestrado e doutorado) deparam-se com lacunas metodológicas frente aos desafios contemporâneos.

“É um desafio e dilema acompanhar essa geração de alunos que está chegando", disse a docente Construir, em consonância com as ponderações da professora Fé. A partilha coletiva dessa frustração na roda gerou um sentimento de validação mútua, demonstrando que o desinteresse do aluno não é uma falha individual do professor, mas pode ser um aspecto complexo que exige novas ferramentas pedagógicas.

A despeito do desgaste inerente ao final de semestre letivo e do tempo reduzido, a Roda 3 consolidou o ciclo de pesquisa-formação ao articular a dimensão idealizada das memórias à dimensão concreta dos desafios cotidianos da sala de aula. Esse movimento ratifica que a docência narrada em primeira pessoa é uma práxis em contínua negociação e reconstrução. Além disso, reforçou a necessidade da continuidade formativa, sobretudo, no que se refere à formação pedagógica, cuja carência é expressa na trajetória de vida do professor bacharel.

4. Fim de papo? Considerações sobre a formação docente e as práticas educativas em Jornalismo

Os dados alcançados ratificam a superação do caráter meramente contemplativo da pesquisa, demonstrando o alinhamento entre o desenho teórico-metodológico e a práxis realizada no curso de Bacharelado em Jornalismo da universidade pública onde os docentes participantes da pesquisa atuam. Assim, notamos a potencialidade da pesquisa-formação e do método (auto)biográfico na apreensão dos saberes docentes de professores bacharéis no Ensino Superior.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 23/07/2026 - **Accepted:** 31/08/2026
Vol: 13.19
DOI: 10.66104/e895g409
Pages: 1-23

A consolidação do percurso analítico sob a tridimensionalidade narrativa, fundamentada em Clandinin e Connelly (2011), permitiu articular as dimensões de interação, temporalidade e situação ao longo do ciclo das três rodas de conversa. Assim, o passado foi lembrado nos relatos sobre as experiências familiares e as marcas dos antigos professores; o presente, nas práticas afetivas e tensões cotidianas; e o futuro se apresentou nas intenções de melhorar, capacitar-se e continuar formando-se.

A entrada do bacharel na docência ocorre mediante processos de socialização pré-profissional e espelhamento (Tardif, 2014), fazendo uso de saberes da experiência (Moura, 2014) e se desenvolve na formação continuada. As memórias e as matrizes de referência herdadas dos ex-professores revelaram-se balizas fundamentais do fazer pedagógico no presente, oferecendo aos colaboradores os parâmetros necessários para diagnosticar e ressignificar os dilemas enfrentados no encerramento do período letivo.

A Universidade afirmou-se não apenas como um espaço físico e institucional de trabalho, mas como um território vivo de afetos e pertencimento. A horizontalidade do método biográfico permitiu acolher o esgotamento característico da rotina acadêmica, transformando o contexto local em um campo de fortalecimento do coletivo docente.

Assim, a consecução dos objetivos propostos nesta pesquisa-formação revelou que o percurso formativo dos professores bacharéis em Jornalismo é tecido na indissociabilidade entre a história de vida pessoal, a prática de mercado e a socialização pré-profissional, em que as memórias familiares e o espelhamento nos modelos de antigos professores funcionam como matrizes fundantes da identidade docente.

Quanto às características de suas práticas educativas, as narrativas de si evidenciaram uma práxis pautada pela sensibilidade, pela alteridade e pelo acolhimento, manifestada na reorganização física da sala de aula em círculos, na escuta atenta e na validação das vivências discentes como produção de conhecimento legítimo, superando a ausência de uma licenciatura inicial por meio do investimento reflexivo contínuo.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 23/07/2026 - **Accepted:** 31/08/2026
Vol: 13.19
DOI: 10.66104/e895g409
Pages: 1-23

Por fim, ao relacionar os elementos da formação profissional com o fazer docente, constatamos que as competências técnicas do jornalismo atuam como ferramentas facilitadoras da autocrítica e do discursar sobre si, enquanto o conhecimento advindo unicamente da experiência de mercado encontra seus limites ao confrontar as tensões contemporâneas com jovens estudantes, demonstrando que os saberes da prática exigem constante ressignificação em espaços coletivos e horizontais de formação continuada.

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016. Disponível em: https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view. Acesso em: 26 ago. 2026.

CLANDININ, D. Jean; CONNELY, Michael. **Pesquisa narrativa:** experiências e história em pesquisa qualitativa. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

FERREIRA, Mayara Sousa. **Bloco, caneta e diploma na mão:** história dos cursos de Jornalismo no Piauí. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 23/07/2026 - **Accepted:** 31/08/2026
Vol: 13.19
DOI: 10.66104/e895g409
Pages: 1-23

MOURA, Adriana Borges Ferro. **(Re) conhecimento da experiência:** reflexões docentes sobre os caminhos que se entrelaçam com o fazer do professor bacharel na educação superior. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

MUÑOZ, Juan José Pujadas. **El método biográfico:** el uso de las estorias de vida en ciencias sociales. Madrid, Espanha: Centro de Investigações Sociológicas, 1992.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores.** 2 ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede:** oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CC BY