

SABERES E REFLEXÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Maria de Fatima Vilhena da Silva¹; Francisco Hermes Santos da Silva²

¹Professora da Universidade Federal do Pará, fvilhena23@gmail.com

²Professor da Universidade Federal do Pará, fhermes@ufpa.br

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar reflexivamente os discursos dos estagiários frente ao desenvolvimento do estágio supervisionado de docência. O texto apresenta concepções teóricas sobre estágio de docência, formação de futuros docentes e abordagens reflexivas sobre os saberes docentes e conhecimentos teóricos associados às vivências de sala de aula. A construção dos dados é baseada no método da narrativa e autobiografia, em que dez estagiários narram excertos das vivências no estágio em uma escola pública e experiências em turmas do 4º e 5º anos iniciais, e posicionam-se sobre. As discussões dos resultados desdobram-se em três aspectos: o confronto das teorias com a realidade da escola, planejamento e motivações e o exercício da docência. Os achados indicam que, em cada aspecto abordado em que o estagiário se encontra, há uma observação e aprendizagem importante para sua formação. Conclui-se que o estágio provê oportunidade de uma releitura sobre ser professor e as diversas perspectivas que tornam complexo os atos de ensinar e de aprender.

Palavras-Chave: Formação de professores. Autobiografia. Narrativas. Docência.

1 - Introdução

Este artigo apresenta uma análise reflexiva sobre questões que se relacionam ao estágio supervisionado e diferentes nuances que se articulam à formação de futuros professores comprometidos e responsáveis para com pessoas que buscam a escola para aquisição de conhecimentos e oportunidades de inclusão socioeducacional.

O estágio supervisionado na graduação é um momento de aprendizagem sobre as realidades da escola e da docência. Ele permite compreender os desafios enfrentados tanto pelos professores como pelos graduandos. É, portanto, uma “escola” onde aprendizes e profissionais encontram-se e confrontam seus conhecimentos, sentimentos, fragilidades, e, sobretudo, procuram entender o significado de realizar um planejamento que se alinhe ao contexto social em que vivem os alunos, o contexto educacional e outros ainda que se entrelaçam no desenvolvimento do magistério.

As autoras Pimenta e Lima (2011, p. 45) defendem uma “nova postura, uma redefinição do estágio, que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade”. A nosso ver,

esta postura tem a ver também com a compreensão da didática e da interdisciplinaridade, que vão ao encontro de condições de pedagogias necessárias observadas e acompanhadas no desenvolvimento do estágio sobre as atividades, e a postura do/a professor/a tutor/a do estágio. Nesta direção, Fourez, Maingain e Dufor (2008, p. 293) recomendam diferentes condições didáticas e interdisciplinares, entre elas: “privilegiar as problemáticas e as situações de aprendizagem que tenham sentido; apropriar-se coletivamente dos referenciais de competências, das ferramentas pedagógicas, [...]”.

Assim, os autores Pimenta e Lima e de Fourez, Maingain e Dufor levam-nos a entender que o estágio é também oportunidade de aprofundamento sobre diferentes concepções de ensino e de aprendizagem. E, para além destas funções, também de pôr em prática concepções que regem as políticas de inclusão. Ou seja, não se trata de um simples estágio, mas de uma conexão de saberes em que se aproximam conhecimentos teóricos e pedagógicos associados a conhecimentos sobre inclusão escolar e outras concepções.

Sendo assim, podemos perguntar: por que estagiar não se satisfaz apenas em uma resposta? Dizemos que a pergunta faz surgir muitas respostas, pois cada estágio possui seu próprio contexto e sua singularidade. Porém, mesmo que haja muitas respostas, existe um foco em comum: formar futuros profissionais com uma visão holística sobre o que é ser professor, o que influencia a prática docente, as dificuldades inerentes ao exercício do magistério, e como agir de forma inclusiva e exercer a profissão como ato político.

Diante dessas circunstâncias e problemáticas, pretendemos saber: que discursos os estagiários expressam quando confrontados com a realidade da escola e as teorias estudadas no decorrer da graduação? Nesta perspectiva, o artigo busca analisar reflexivamente os discursos dos estagiários frente ao desenvolvimento do estágio supervisionado de docência.

2 - Metodologia

O artigo foi desenvolvido no Estágio Supervisionado II a partir de um componente curricular do curso de Licenciatura em Educação em Ciências, Matemática, e Linguagens, da Universidade Federal do Pará, para um grupo de dez (10) graduandos, pois a turma completa era constituída de vinte (20) alunos, dividida entre duas professoras. De acordo com o planejamento curricular, o referido estágio é desenvolvido em salas de aula do 4º e 5º anos do ensino fundamental, e é baseado na observação, no acompanhamento de alunos e em uma sequência didática com característica interdisciplinar. Os estagiários trabalharam em duplas,

em turmas diferentes, em uma escola pública que funciona desde a educação infantil até o ensino médio, por um período de 75 horas.

Os dados para análise de resultados deste artigo foram construídos por meio de questionário com perguntas relacionadas a: confronto da realidade da escola e teorias estudadas na academia; planejamento e motivações; o exercício da docência e narrativas em diários de bordo dos estagiários. A análise dos achados segue o método autobiográfico com base nas narrativas dos sujeitos que, conforme Nunes *et al.* (2017, p. 9), “permite a interpretação dos fatos narrados e dos fatores que os informantes julgam importantes sobre o tema em que são questionados. [E] ... capturar as tensões do entrevistado, fazendo com que a experiência do indivíduo seja revelada”. É um método que possibilita compreender as experiências nos contextos de formação (Souza, 2008), “que podem ser compartilhadas no percurso formativo, permitem pesquisar sobre si, entender o contexto formativo, analisá-lo e valorar tudo o que é praticado” (Zawaski, 2024, p. 35).

Todos os estagiários indicados neste trabalho concluíram a carga horária prevista e realizaram a sequência didática. Aqui, serão chamados por Estagiário ou Estagiária, seguido de uma numeração.

3 - Resultados e discussão

É importante destacar que o objetivo de análise dos resultados, mediante as respostas dos estagiários ao questionário e as narrativas em diário de bordo, é o de contribuir para o debate sobre a importância do estágio supervisionado com uma análise à luz do método da narrativa e autobiografia. Neste cenário, pretendemos entender as unidades de significado que emergiram do olhar dos participantes direcionado para o problema do estudo, que é analisar reflexivamente a questão: que discursos os estagiários expressam quando confrontados com a realidade da escola e as teorias estudadas no decorrer da graduação?

Para tanto, a análise concentra-se em três focos indicados na metodologia, que são: confronto da realidade da escola e teorias estudadas na academia; planejamento e motivações; e o exercício da docência.

3.1 - O confronto da realidade da escola com teorias estudadas na academia

A realidade de cada escola difere entre si a depender dos aspectos a serem considerados, tais como contexto social e econômico, grau de instrução dos pais, contexto

emocional familiar dos alunos, nível de formação profissional dos professores, equipe escolar bem estruturada, estrutura física e organizacional adequadas ao atendimento dos alunos, entre outros. Assim sendo, para a proposta de um planejamento de acordo com tal realidade, “deve[-se] considerar os desafios e as necessidades existentes no ambiente escolar”, como afirmam Luz *et al.* (2023, p. 64).

No que tange à formação dos graduandos, eles apreendem conteúdos diversos, alternativas ou estratégias para ensinar. Algumas teorias de ensino e aprendizagem oportunizam refletir criticamente ao longo do curso, mas quase sempre não há discussão epistemológica acerca da docência e de assuntos da atualidade. Sendo assim, é muito importante que se possa levar o futuro professor a assegurar-se de que a pesquisa no estágio “permita ao mesmo tempo compreender e problematizar situações que observam” (Pimenta; Lima, 2011, p. 236).

Nesta perspectiva, um participante narra que “foi de grande importância a observação (do estágio), pois me possibilitou refletir, analisar e questionar sobre a realidade da escola e confrontar as teorias estudadas no curso. Porém, ficar em contato com a realidade foi de grande importância” (Estagiário 1). Para as autoras Pimenta e Lima (2011, p. 236), os estagiários “supõem que se busque novo conhecimento na relação entre explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa”.

O estágio, portanto, quando assume a postura investigativa sobre si ou sobre outrem, garante explicar para além das teorias, pois eleva o interesse de quem estagia por entender as questões que aparecem naquele quadro ou cenário de ensino e aprendizagem (teoria-professores-alunos). Como explica o Estagiário 2: “No estágio percebe-se como será, na prática, o dia a dia em uma escola pública, como educador”. Nesta abordagem, podemos dizer ser importante ter em mente e na prática de formação a “ocasião de aprender a complexidade dos problemas por um processo de análise e síntese”, como apontam Fourez, Maingain e Dufor (2008, p. 34). Por outro lado, Freire (1988) diz que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou reconstrução.

A nosso ver, tais condições são maneiras de entender o encontro de teorias e o contexto real das escolas presentes nas perspectivas de formação do professor.

3.2 - Planejamento e motivações

O planejamento das atividades escolares é ferramenta pedagógica para conduzir o

trabalho docente; contudo, deve ser considerada a flexibilidade imposta quando o momento da aula ou as circunstâncias do contexto social da/na escola indicam uma mudança no direcionamento do planejamento. Isso quer dizer que, pela mudança contextual, o planejamento deve se adequar, ou seja, alterar os objetivos, as estratégias ou os métodos. Logo, o planejamento é necessário, porém não é rígido para o professor ou professora.

Embora o planejamento seja uma das vias que priorizam a avaliação do saber em relação a como os sujeitos aprendem e as alternativas para ensiná-los, poucos acadêmicos têm oportunidade de refletir criticamente, ao longo do curso, sobre as teorias recentes ou sobre a aprendizagem, e quase nenhum elabora uma escolha epistemológica ao finalizar o curso (Nascimento *et al.*, 2019). Todavia, alguns fogem à regra, conforme segue a narrativa: “Elaborar um plano de aula para ser trabalhado com as crianças também foi de grande relevância no meu currículo (de conhecimento), trabalhando com a teoria e ensinando com a prática pedagógica” (Estagiário 3).

Desta feita, no estágio, o planejamento pode tornar-se fonte de motivação e conexão entre teoria e prática. Na visão de Weisz, (2000, p. 55), “na prática pedagógica de qualquer professor vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de ideias que as orienta. Mesmo quando ele não tem consciência dessas ideias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes”. Tal afirmativa corrobora o que se lê no excerto: “O que me motivou a continuar fazendo o estágio foi a atenção vinda das professoras das duas turmas, pois fui bem acolhido e [elas] me deram todo apoio, ao contrário do que eu imaginava” (Estagiário 4).

Existem, porém, situações que fogem ao planejamento. Naquele dia, o professor de língua portuguesa planejou uma aula de produção de textos e, segundo ele, os alunos deveriam expor suas produções em um varal dentro da sala de aula.

Para nós era o segundo dia de experiência (estágio), e já nos deparamos com algumas dificuldades. O professor nos deu alguns materiais para fazer o varal (fio, estilete e grampos), porém não tínhamos pregos ou martelo para ajudar na produção do varal. Tivemos que improvisar, encontramos um prego e o ‘pregamos’ com uma pedra, o que, por sorte, deu certo. Passamos o início do período das aulas na sala dos professores confeccionando o varal (Estagiárias 8 e 9).

Parece estranho que as estagiárias tivessem de produzir um material para complementar o que havia sido planejado pela professora para a aula daquele dia. Mais estranho ainda é pensar por que a professora deu essa tarefa para as estagiárias. Talvez para dizer-lhes que uma aula, para ser realizada, é constituída de várias etapas, e, naquela, uma das

etapas era a construção do material didático (o varal).

É muito comum, nos anos iniciais e na educação infantil, as professoras confeccionarem seus materiais didáticos ou mesmo os comprarem com seu salário, porque a escola pública, em geral, não dispõe do que os educadores precisam. Vimos que as estagiárias “improvisaram” para cumprir a tarefa. “Assim, o método deve ser construído em parceria. Embora se trate de responsabilidade compartilhada, inclui ações diferenciadas de professores e alunos” (Pimenta; Lima, 2011, p. 234). Contudo, é fundamental compreender que o método não basta, pois “não existe nenhuma teoria da educação que não defenda expressamente a necessidade da reflexão na prática do professor” (Gadotti, 2011, p. 51).

3.3 O exercício da docência

A reflexão sobre o exercício da docência requer um conjunto de responsabilidades e tarefas que o professor desempenha ao mesmo tempo no metiê do ofício profissional. Muitas vezes há dificuldades e excesso de trabalho que exigem do docente habilidades para entender os estudantes, além de saber utilizar adequadamente os materiais didáticos para suas aulas. Estas são algumas das várias condições assumidas pelo professor no exercício de sua docência. Tais condições estão caracterizadas na narrativa seguinte:

O estágio nos dá a oportunidade de estar frente à sala de aula; de ver na pele como é a vivência do professor na aula, quantas dificuldades e trabalhos ele tem, que são muitas, além da capacidade para entender cada aluno e tentar usufruir o máximo dos materiais que a escola lhe fornece para sua didática (Estagiária 5).

Nota-se, assim, a mobilização de conhecimentos diferentes. Agir de acordo com o contexto da sala de aula e da escola, avaliar sua própria prática, impõe saber planejar, investigar o conteúdo complexo que compõe a sala de aula e a docência. “Essa é uma maneira de confrontar dados da realidade com as teorias” (Fourez; Maingain; Dufor (2008, p. 236). Também existe nesse processo o ato de narrar-se a partir da reflexão. Para Souza (2013, p. 37), “a autobiografia de narrar-se constitui-se em ato de formação e de intervenção na construção identitária de professores e de formadores, expressas em diferentes modos de narração e discursos da memória”.

As narrativas dos estagiários sobre suas experiências produz um conhecimento sobre si, sobre os alunos, professores e o cotidiano escolar, as experiências e os saberes construídos, como se nota no excerto: “Administrei uma aula com a minha colega sobre os animais, entretanto, não conseguimos mostrar um vídeo que chamasse a atenção deles (alunos), então,

com ajuda da professora, ‘improvisamos’ a aula com ajuda do livro e algumas orientações da professora para fazer a aula” (Estagiária 7). Esta narrativa possibilita interpretação, compreensão e reflexão da prática desenvolvida e os caminhos trilhados, como assegura Zawaski (2024).

A experiência para exercitar a aula sobre os animais mostra que, embora houvesse um planejamento antecipado, o vídeo não provocou interesse dos estudantes. Este fato leva-nos a inferir que não basta planejar, pois às vezes aquela aula não tem sintonia com os interesses e a condição dos alunos. Por exemplo, nessa turma havia três aprendizes com necessidades educacionais específicas, sendo um com deficiência visual, o que lhe prejudicava acompanhar o vídeo, outro com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que perde facilmente a atenção na atividade, e outro com Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC), também chamada doença da incompreensão, em que a pessoa detecta o som, mas o ouve como ruído.

Como percebido na narrativa autobiográfica da experiência, o vídeo não foi a melhor escolha para os casos desses alunos. Todavia, “no estágio pôde-se ensinar e aprender a ser prestativo, sensível e solidário ao outro com deficiência” (Estagiário 7). Esta concepção do estagiário corrobora a de Schwartz, Vieira e Abrão (2022, p. 13) :“o ensino é um meio de provocar a aprendizagem, a reconstrução do conhecimento”. Então, podemos dizer que aquela foi uma excelente oportunidade para ensinar professores a aprenderem a ressignificar conhecimentos com suas experiências. Freire (1998, p. 111) afirma: “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

Dito de outro modo, em alguns momentos/experiências pedagógicas é preciso reflexão crítica e reorientação do processo na formação para se lograr êxito, como explica a Estagiária 5: “As orientações que recebi das professoras fizeram com que o trabalho desenvolvido em sala de aula tivesse um resultado prático, visível, prazeroso e significativo”. Logo, é importante dizer que as abordagens experienciais de formação no estágio supervisionado e as narrativas de autoformação de professores (seja em formação inicial ou em formação continuada) configuram-se releituras e contributos positivos no processo de ensino-aprendizagem.

Também cabe dizer que o estagiário é o futuro professor, e “o professor não pode ser reduzido a isto ou àquilo. Seu saber profissional, de experiência feito, de reflexão, de pesquisa, de intervenção, deve ser visto numa certa totalidade e não reduzido a competências técnico-

profissionais” (Gadotti, 2011, p. 51).

O trabalho de Souza (2013) fomenta a análise interpretativa dos diários de estágio e da escrita narrativa da trajetória escolar como ferramenta para “compreender as itinerâncias no processo formativo, identificar conceitos de estágio que permeiam o curso, as formas como vem [sic] sendo desenvolvidas ao contribuir para a superação do reducionismo teoria-prática enfrentado pelo estágio supervisionado [...]”(p. 47).

Para exemplificar, segue a narrativa da Estagiária 10 sobre a aula de ciências no 4º ano, cujo foco era identificar os conhecimentos prévios dos alunos acerca de animais:

Colocamos as crianças em roda e fomos fazendo perguntas sobre os animais, se eles [os] tinham em casa, que animais conheciam. Entretanto, tivemos muita dificuldade em administrar a aula, pois muitos alunos queriam falar na vez do outro, virando uma bagunça, [e] a professora sempre tinha que intervir no meio da aula para que eles se acalmassem. Depois distribuímos os livros para que eles fizessem os exercícios sobre o assunto, [então] o tempo voou de um modo que não conseguimos acabar todo o tema naquela aula que nos foi cedida (Estagiária 10).

A Estagiária 10 contou com a colaboração da Estagiária 9 para sua experiência, mas notamos a dificuldade no exercício da aula. Há também o elemento “domínio de classe” que o professor aprende com a experiência, e que estaria mais voltado a aprender a controlar as emoções e ansiedades dos educandos quando a metodologia ativa provoca no aluno o protagonismo, o desejo de se pronunciar. Cabe, portanto, repensar o plano de aula, uma vez que ele “norteia grande parte do trabalho docente, principalmente com relação ao tempo e ao método para realização de cada atividade (Luz *et al.*, 2023, p. 69).

De acordo com Silva *et al.* (2021), é preciso também o educador saber como os alunos aprendem, a fim de haver uma seleção consciente para desenvolver sua prática docente, ou então ele praticará o “voo cego”, com destino desconhecido. Schwartz, Vieira e Abrão (2022, p. 13) apontam: “Essencial também é que, além de escolher conscientemente, o professor possa argumentar sobre suas escolhas, pois sem compreender o que faz, a prática pedagógica passa a ser mera reprodução de hábitos, técnicas, estratégias existentes ou respostas a demandas externas”.

Embora a experiência com a aula a ser ministrada não tenha obtido o sucesso esperado, no diário da Estagiária 10 encontramos a seguinte reflexão: “o estágio supervisionado do futuro professor dá oportunidade de vivenciar a prática pedagógica, tirar suas conclusões, conhecer a interação direta entre alunos, [também entre] professor-estagiário(a) e pôr em prática o que aprendem de forma teórica no curso”. É entendido, aqui, que ensinar em qualquer

circunstância é um ato complexo.

Por isso, “o êxito do ensino não depende tanto do conhecimento do professor, mas da sua capacidade de criar espaços de aprendizagem, vale dizer, ‘fazer aprender’, e de seu projeto de vida de continuar aprendendo” (Gadotti, 2011, p. 54).

O reconhecimento da estagiária acerca da importância do estágio, de alguma maneira, traduz os sentimentos que todos vivenciaram, além de interpretar e explicar as aprendizagens. Existe nesse excerto o exercício intencional de reflexão do professor sempre que estiver diante de uma vivência formativa ou uma perspectiva que o leva a pensar em novos rumos.

Considerações Finais

O artigo mostra que o estágio é um momento de aprendizagem ao confrontar o que a academia ensina e o que é real na escola, que o ato de planejar exige entender que são muitas as variáveis que podem impactar o desenvolvimento da prática docente, e a reflexão a esse respeito deve estar em evidência. Outrossim, apresenta perspectivas sobre o papel do estágio na formação de futuros professores.

As narrativas indicam que o estágio fornece uma rede de conhecimentos, e nesta rede assentam-se estudos teóricos, experiências e vivências que se diferenciam, pois em cada turma de alunos existem indicadores a ser respeitados. A formação docente deve vivenciar práticas e planejamentos que podem ser reconstruídos ou replanejados, ou seja, pede flexibilidade, adequação às condições da turma e de alunos com necessidades educacionais específicas.

As narrativas dos estagiários expressam formulações do significado da docência no confronto com a realidade da sala de aula. Elas também indicam compreensões de saberes práticos, bem como conhecimentos técnico-científicos em construção.

Referências

GADOTTI, M. Ser professor na sociedade aprendente. In: GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido.** (Educação Cidadã, vol. 2). 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000781766>. Acesso em: 10 fev. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FOUREZ, G.; MAINGAIN, A.; DUFOUR, B.; **Abordagens didáticas da interdisciplinaridade.** Tradução de Joana Chaves. Lisboa (Portugal): De Boeck e Larcier, 2008.

LUZ, L. de S.; DANTAS, J. A. da S.; ORGE, M. D. R.; SANDES, F. S.; OLIVEIRA, J. F.. Planejamento e variáveis interferentes no estágio supervisionado. **Perspectivas em Diálogo – Revista de Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 10, n. 22, p. 59–74, 2023. DOI: 10.55028/pdres.v10i22.15921. Disponível em:

<https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15921>. Acesso em: 28 fev. 2026.

NASCIMENTO, D. E.; ABRÃO, R. K.; QUARESMA, F. R. P.; SOARES, K. C. P. C.; TAVARES, A. L. Formação, lazer e currículo: os cursos de educação física do Tocantins. **LICERE – Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 342-361, 2020.

NUNES, L. S.; DE PAULA, L.; BERTOLASSI, T.; FARIA NETO, A. A análise da narrativa como instrumento para pesquisas qualitativas. **Revista Ciências Exatas**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 9-17, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unitau.br/exatas/article/view/2547>. Acesso em: 20 jan. 2024.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SCHWARTZ, S.; VIEIRA, M. A.; ABRÃO, R. K. Um olhar para as novas diretrizes concernentes à formação docente. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 11, n. 7, e24211730087, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i7.30087>.

SILVA, A. P. M.; DE ARAÚJO, B. C.; SANTANA, M. D. O.; FERREIRA, R. K. A. Estratégias docentes na transição do ensino presencial para o ensino remoto. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 44, p. 63-72, 2021.

SOUZA, E. C. de. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Fórum Identidades**, Itabaiana, a. 2, v.4, p. 37-50, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://ufs.emnuvens.com.br/forumidentidades/article/view/1808>. Acesso em: 17 fev. 2024.

SOUZA, E. C. de; SOUSA, C. P. de; CATANI, D. B. A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. **Revista da FAEBA – Faculdade de Educação do Estado da Bahia: Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 31-42. jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.revistadafaceba.uneb.br/anteriores/numero29.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2026.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Atica, 2000.

ZAWASKI, T. P. A autobiografia enquanto experiência de vida e formação: memórias e histórias que compreendem a prática, formam e transformam o eu e o outro. In: MORAIS, J. de S.; BRITO, A. E.; SOARES, F. M. P. (Orgs). **Escritas autobiográficas sobre ensino, pesquisa e formação de professores(as)**. 1.ed. Curitiba; Bagai, 2024. 320p. DOI: 10.37008/978-65-5368-388-4.16.04.24.