



NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: UM ENCONTRO COM O EU, O OUTRO E O NÓS

NARRATIVES OF TEACHER TRAINING: AN ENCOUNTER WITH THE SELF, THE OTHER AND THE WE

Rita de Cássia Reis¹

<https://orcid.org/0000-0003-4839-9826>

Pedro Amarilho Almeida Macedo²

<https://orcid.org/0000-0001-6828-567X>

Lethycia Lopes Pereira³

<https://orcid.org/0000-0002-7847-7584>

Erika Vargas De Souza Barros⁴

<https://orcid.org/0009-0006-8400-7489>

Resumo:

Neste estudo, a pesquisa narrativa é empregada como um instrumento teórico e metodológico para interpretar as narrativas escritas por integrantes de um Grupo de Estudos e Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora, após oferecerem um curso de capacitação intitulado *O eu, o nós e o outro: ressignificando saberes*. O objetivo foi investigar o potencial formativo experienciado por esses sujeitos ao se colocarem como propositores do curso. Para isso, discutimos a formação docente a partir do formador, que se coloca na condição de aprendiz, para refletir sobre o que modificou na sua percepção sobre si e sobre sua profissão. A investigação interpretativa que ora se apresenta evidenciou a potencialidade formadora que os cursos de formação continuada e outros projetos educativos trazem para seus organizadores. Ressaltamos o papel desempenhado pelas interações sociais entre os participantes e as implicações para a prática pedagógica. Foi possível concluirmos que a unicidade do docente consiste em assumir, conforme indicado por Bakhtin, um lugar único, irrepetível e insubstituível de formar e formar-se a partir do outro.

Palavras-chave: narrativas. docência. desenvolvimento profissional.

Abstract:

¹ Programa de Pós-graduação em Educação, Professora Associada da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, Minas Gerais (MG), Brasil.

² Mestrando em Biodiversidade e Conservação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais (MG), Brasil.

³ Doutoranda em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, Paraná (PR), Brasil, Suporte de Orientação do PPGP/UFJF.

⁴ Doutoranda em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Professora da rede municipal de Três Rios, Três Rios, Rio de Janeiro (RJ), Brasil.

In this study, narrative research is employed as a theoretical and methodological instrument to interpret the narratives written by members of a study and research group of the Federal University of Juiz de Fora after offering a training course entitled - the self, the us and the Other: resignifying knowledge. The objective was to investigate the formative potential experienced by these subjects in putting themselves as proposers of the course. Teacher training is discussed from the trainer who puts himself as learned to reflect on what he has changed in his perception of himself and the profession. The interpretative investigation that is now presented evidenced the formative potentiality that continuing education courses and other educational projects bring to their organizers; the role played by social interactions between participants and the implications for pedagogical practice. It is concluded that the uniqueness of the teacher is to assume, as indicated by Bakhtin, a unique, unrepeatable and irreplaceable place to form and form from the other.

Keywords: narratives. teaching. professional development.

INTRODUÇÃO

A formação acadêmico-profissional constitui um período importante no processo de construção da identidade docente (Barros; Reis, 2023). Os cursos de licenciatura, em geral, são responsáveis por promover o acesso dos licenciandos a conhecimentos sobre a docência, o espaço escolar e a educação, que, juntos, lançam as bases para o processo de identificação com a docência e a imersão profissional (Rodrigues; Mogarro, 2020). Se, por um lado, as instituições de Ensino Superior possibilitam a diplomação para o exercício da profissão, por outro, não há como ter garantias que os licenciandos se percebam como docentes. Isso porque a percepção de si como docente não é algo posto somente por um certificado de conclusão de curso, mas, abarca um continuum formativo vivenciado à medida em que o sujeito mergulha na profissão docente, em sua história de vida, na interação com os pares e em processos formativos institucionalizados. Essas experiências formativas em diálogo acabam contribuindo e dando forma ao desenvolvimento profissional docente (Garcia, 2009).

Diante dessa complexidade, o emprego da pesquisa narrativa possibilita uma compreensão e uma reinterpretação dos processos formativos pelos sujeitos, principalmente no que se refere aos seus processos contínuos de formação para a docência. Ancoramos tal percepção em Chiené (1988, p. 132), quando descreve o termo narrativa de formação como “[...] um segmento de vida aquele durante o qual o indivíduo esteja implicado num projeto de formação”.

Essas narrativas de formação se apoiam na reapropriação da experiência de formação pelo narrador, com o intuito de refletir sobre as experiências vividas durante seus processos de formação. Entendemos que, por meio da experiência, as pessoas constroem seus relatos, extrapolando suas sensações, marcando biograficamente suas trajetórias e lhes transformando (Larrosa, 2002).

Assim, neste artigo, a perspectiva da pesquisa narrativa é empregada como um referencial teórico e um dispositivo metodológico de produção de dados (Bolívar; Domingos; Fernandez, 2001; Freitas; Ghedin, 2015), uma vez que, a partir dela, interpretamos as narrativas escritas por integrantes de um Grupo de Estudos e Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG (UFJF), após oferecerem um curso de capacitação intitulado *O eu, o nós e o outro: resignificando saberes*. O objetivo foi investigar o potencial formativo experienciado por esses sujeitos ao se

colocarem como propositores do curso, ou seja, assumimos como pressuposto a noção de Paulo Freire, de que quem ensina aprende e quem aprende ensina, pois todos estão envolvidos em um processo de educação permanente. Desse modo, discutimos a formação docente a partir do formador que se coloca na condição de aprendiz para refletir sobre o que modificou na sua percepção sobre si e sobre a profissão.

Na próxima seção, debatemos sobre o aspecto formativo das narrativas docentes apoiados em autores que discutem a importância de compreender a subjetividade dos docentes para evidenciar os aspectos que constituem a identificação com a profissão. Em seguida, apresentamos um tópico com os procedimentos metodológicos utilizados, que se ancoram na perspectiva da pesquisa narrativa. Na terceira seção, trazemos a análise interpretativa das narrativas de formação produzidas pelos professores-pesquisadores investigados e, por último, discorremos sobre as implicações da pesquisa para a formação docente.

O RECONHECIMENTO DA DOCÊNCIA PARA SI E OS PROCESSOS FORMATIVOS POR MEIO DAS NARRATIVAS

No âmbito da pesquisa em Educação, alguns autores discutem aspectos formativos vivenciados pelos docentes, do ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade, seus conhecimentos mobilizados e o saber-fazer, vistos no cotidiano da sala de aula. Tais saberes produzidos no ‘chão da escola’, adquiridos pelos profissionais da educação ao longo de sua história de vida por meio das relações com o outro, são chamados, por Tardif (2012), de saberes da experiência. Para o autor, são saberes que “[...] não provém das instituições de formação nem dos currículos, [...] não se encontram sistematizados em doutrinas, ou teorias” (Tardif, 2012, p. 48-49). Corroborando com esse pensamento, para Nóvoa (2002, p.23), “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”.

Desse modo, para a construção desses saberes, destaca-se o compartilhamento das experiências dos professores entre si (Larossa, 2002) e com o que os tocou e os moveu, visto que consideramos essencial “[...] transformar as escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente” (Pimenta, 2002, p. 26).

Nesse sentido, é a partir das relações e das trocas com os seus pares, por meio “[...] do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade” (Tardif, 2012, p.52). Isso porque, quando narramos o que nos passa, realizamos uma nova interpretação de nós mesmos – somos autor e personagem em processo de formação.

De igual modo, essas asserções, que são construídas no cotidiano e na subjetividade, devem ser estudadas, refletidas, para “[...] se transformarem em um discurso da experiência capaz de informar ou formar outros docentes [...]” (Tardif, 2012, p.52), assim como promover a autoformação. Daí a importância dos momentos de reflexão conjunta entre os professores da Educação Básica, do Ensino Superior e os licenciandos, no sentido de promoverem a circulação de saberes, de práticas, de vivências e de todas as certezas e incertezas que compõem a profissão docente e a identificação com ela.

Na procura de construir uma perspectiva de formação reflexiva e crítica, defendemos essa colaboração entre os pares. De acordo NÓVOA (1995), essa colaboração é entendida como um processo de integração e de compartilhamento de experiências. Ao trocar experiências, aprendemos e ensinamos ao mesmo tempo.

Nesse processo, as narrativas docentes se destacam por seu caráter formativo (Rodrigues-Moura, *et al.*, 2020), pois, possibilitam reconhecer as especificidades e as experiências de cada um, permitindo analisar as trajetórias e o percurso de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (Souza, 2008; Clandinin; Connelly, 2015).

Em tal contexto, a pesquisa narrativa busca compreender as experiências dos indivíduos, que são narradas em um movimento dinâmico, no qual quem narra e quem escuta estão envolvidos nesse processo formativo. Logo, o ato de narrar não pode ser concebido apenas como transmissão de histórias, verdadeiras ou não, mas deve ser tomado como partilha, intercâmbio de experiências, tomada de consciência, reflexões para tempos e espaços variados. Assim, ao buscar compreender as narrativas docentes, passamos a refletir sobre as histórias que ora compõem alegrias, saudades, satisfação, orgulho; ora narram as inquietudes, angústias, medos, acertos, erros, frustrações e tantos outros sentimentos, nos auxiliando a compreender que as histórias são marcadas pelo eu, o outro e o nós.

Sendo assim, a pesquisa narrativa vai além de “ouvir histórias”; é uma forma de viver, é um modo de vida, de acordo com Clandinin e Connelly (2015). Para os autores, a experiência é pessoal e social, pois tanto um aspecto quanto o outro estão sempre presentes. Segundo eles (Idem, 2015), por condições pessoais, entendem-se os sentimentos, a esperança, os desejos, as reações estéticas e a disposição moral do pesquisador ou do participante. Por experiência social, entendem-se as condições existenciais, o ambiente, as forças e os fatores subjacentes, bem como as pessoas que participam e formam o contexto dos indivíduos.

Corroborando a visão que apresentamos, Benjamin (1987) argumenta em defesa da troca de experiências e salienta que as narrativas se configuram em uma oportunidade de explicação de como cada sujeito entende uma determinada realidade e como cada um dos ouvintes estabelece as suas próprias concepções. Enquanto narra as experiências vividas, o sujeito articula os seus sentimentos com a sua existência no mundo real e material, ressignificando-as. Transpondo para o fenômeno educativo, essa ação permite que o docente, em seu processo formativo, se transforme e se engaje em seu desenvolvimento profissional (Garcia, 2009).

Nesse âmbito, o relato de experiência pessoal faz emergir o aspecto formativo dos acontecimentos. Segundo Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p.20), o relato possui um “[...] caráter dialógico e interativo, está imerso em um mundo completo de outros discursos [...]”; conforme indicou Bakhtin, em que a subjetividade é uma construção social, interativa e socialmente conformada no discurso. Para Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 20), isso “[...] possibilita que o relato narrativo possa integrar diversos pontos de vista, em diálogo com outros textos/vocês”.

Para Bakhtin (2010, p. 154), tomar consciência de si implica reconhecer que “[...] não tenho alibi na existência: ser na vida significa agir – eu não posso não agir, eu não posso não ser participante da vida real. E essa obrigação decorre de eu ser único e ocupar um lugar único.” Podemos argumentar, então, que a unicidade do docente consiste em assumir um lugar único,

irrepetível e insubstituível de formar e formar-se a partir do outro (Freire, 2021), se colocando na condição de aprendiz.

Por isso, neste estudo, investigamos a experiência formativa vivenciada pelos integrantes de um Grupo de Estudos e Pesquisa da UFJF, ao se colocarem na condição de aprendizes, buscando, no próprio grupo, a formação para a docência em Ciências nos Anos Iniciais. À medida em que avançam nos estudos sobre a temática, sentiram a necessidade de agir no mundo e propor um curso para licenciandos em Pedagogia e professores da Educação Infantil e Anos Iniciais da região. Ao investigar a experiência formativa vivida pelos integrantes, buscamos ampliar o escopo das pesquisas em Educação e investigar os sujeitos que propõem as ações formativas e não somente aqueles que se inscrevem nelas.

Para Josso (1988), a palavra “formação” apresenta uma dificuldade semântica, pois designa tanto a atividade no seu desenvolvimento temporal, como o respectivo resultado. Na proposta que se apresenta, os professores-pesquisadores puderam viver e refletir sobre esses dois aspectos da formação. Para Josso (2004, p. 39), o que torna uma experiência formativa é uma aprendizagem organizada pelo “[...] saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros.”

Ao investigar esses processos, é preciso acessar a subjetividade das pessoas. Para Josso (2004), o conceito de formação também se constrói a partir das singularidades das histórias, pelo desejo de um ser humano que objetiva conhecer e compreender sua percepção de sua própria aprendizagem. Esse conceito se enriquece por meio das práticas biográficas.

Se a abordagem biográfica é um outro meio para observar um aspecto central das situações educativas, é porque ela permite uma interrogação das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender a si mesmo no seu ambiente natural. Para perceber como essa formação se processa, é necessário aprender, pela experiência direta, a observar essas experiências das quais podemos dizer, com mais ou menos rigor, em que elas foram formadoras. (Josso, 2004, p. 39)

Enfim, as narrativas (auto)biográficas, geradas em práticas formativas que giram em torno das trajetórias, percursos e experiências pessoais, são marcadas por aspectos históricos e subjetivos frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si (Souza, 2014). Logo, para Josso (2004), as narrativas de formação assim o são, em um primeiro momento, pois se constituem como uma experiência formadora na qual os aprendizes (autores) questionam suas identidades a partir de diferentes lentes e formas de registro. São as narrativas de formação dos proponentes do curso que investigamos neste trabalho.

UMA METODOLOGIA PARA INTERPRETAR AS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO

Neste trabalho, a pesquisa narrativa é tomada como um dispositivo metodológico (Bolívar; Domingos; Fernandez, 2001; Freitas; Ghedin, 2015) para a produção de dados. As narrativas de formação presentes nesta análise foram concebidas no intuito de relatar as experiências formativas vivenciadas pelos integrantes do grupo na qualidade de organizadores e ministrantes do curso - “*O Eu, o Outro e o Nós - Ressignificando Saberes*”. O grupo de propositores do curso era composto

por uma docente do Ensino Superior, quatro docentes da Educação Básica e um licenciando. Esse curso foi oferecido a graduandos em Pedagogia e professores atuantes na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O grupo de cursistas foi contactado via posts no Instagram institucional e por meio de divulgação no e-mail da Faculdade de Educação da UFJF.

O curso foi realizado entre os meses de fevereiro e março de 2022, no formato de oficinas formativas. As oficinas aconteceram em quatro encontros, ministrados de forma remota pela plataforma Google Meet, sendo cada encontro organizado por uma dupla de integrantes do grupo de pesquisa. O formato desses encontros consistiu em: (I) apresentação acerca do tema da oficina; (II) momento para a troca de experiências e vivências entre os participantes e os pesquisadores; (III) momento “mão na massa”, com uma proposta de atividade voltada para a prática docente na temática do encontro. Ao fim de cada encontro, era solicitado que os participantes e ministrantes elaborassem narrativas sobre as memórias do seu período de formação e/ou atuação docente que foram despertadas pelas vivências nas oficinas.

Inicialmente, cada dupla proponente de uma oficina escolheu um tema de interesse baseado nos seus estudos sobre o ensino de Ciências para crianças. No processo de elaboração das oficinas, emergiram relatos orais de recordações-referências que moldaram as escolhas feitas por cada dupla em como abordar teoricamente os temas e propor atividades práticas. Segundo Josso,

a situação de construção da narrativa exige uma atividade psicossomática em vários níveis, pois pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio do recurso a recordações-referências, que balizam a duração de uma vida. No plano da interioridade, implica deixar-se levar pelas associações livres para evocar as suas recordações-referências e organizá-las numa coerência narrativa, em torno do tema da formação (Josso, 2004, p.39).

Assim, como sujeitos sociais, históricos e que se delineiam na relação com o outro, chamou-nos a atenção como os proponentes vivenciaram o processo de mobilizar saberes e memórias para preparar suas oficinas e quais sentimentos e saberes foram construídos nas interações tecidas. Bolívar, Domingo e Fernández (2001) afirmam que, ao narrar uma história de vida em formação, o sujeito exerce uma atividade reflexiva sobre ela que o motiva a reconhecer um saber próprio que adquiriu a partir da formação e assumir o papel de protagonista sobre sua formação e os saberes construídos de si mesmo.

Com o propósito de compreender os processos de reconhecimento da docência para si, realizamos uma análise interpretativa, levando em consideração a historicidade e a singularidade de narrativas de formação sem tentar categorizá-las.

Assim, apresentamos uma análise interpretativa de seis narrativas escritas pelos propositores das oficinas, que versavam sobre suas vivências individuais e coletivas junto aos inscitos no curso. Pensando nos preceitos éticos da pesquisa narrativa, todos os propositores deram sua anuência para a utilização das narrativas escritas e sua autorização para utilizarmos os nomes reais. Entre os seis propositores que tiveram suas narrativas analisadas, quatro são os autores deste estudo.

A partir dessas narrativas de formação, emergiram três eixos interpretativos formados a partir das recordações-referências (Josso,2004) narradas pelos autores, que são apresentados na

seção posterior. Cada eixo emergiu diante dos sentidos e significados atribuídos pelos proponentes das oficinas à sua participação durante o processo de planejamento e execução do curso. Nesse sentido, ressalta-se que esses eixos interpretativos não são tomados como categorias a priori, nem visam uma comparação direta entre as recordações-referência, pois, embora semelhantes, essas falas vêm carregadas de subjetividades que devem ser tratadas dentro da sua individualidade.

Por fim, foi possível, a partir destes eixos interpretativos, fazer diferentes apontamentos acerca de aspectos/temáticas da formação de professores inicial e continuada, assim como aspectos da prática pedagógica e da investigação narrativa. Todos os fragmentos de narrativas apresentados são atribuídos a seus autores originais, sem o uso de nomes fictícios, conforme o desejo desses participantes. Nesse caso, a autoria foi assumida como mais um aspecto formativo propiciado pela pesquisa narrativa. Tal postura dialoga com a perspectiva Bakhtiniana (Bakhtin, 2010) de uma filosofia do ato responsável, pressupondo que agir no existir-evento demanda atitudes responsivas do eu para mim, do eu para o outro e do outro para mim. Portanto, as análises interpretativas estão centradas na dialogicidade de enunciados concretos produzidos e transformados no fluxo da vida (no existir-evento), conforme está a seguir.

INTERPRETANDO AS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO

Segundo Clandinin e Connelly (2015, p. 63, tradução nossa),

[...] localizar as coisas no tempo é a forma de pensar sobre elas. Quando vemos um evento, pensamos sobre ele não como algo que aconteceu naquele momento, mas sim como uma expressão de algo acontecendo ao longo do tempo. Qualquer evento, ou coisa, tem um passado, um presente, da forma como aparece para nós, e um futuro implícito.

De igual modo, para Ricoeur (1995), passado, presente e futuro se entrelaçam e se complementam. Assim, ao narrador é dada a oportunidade de reviver, reconsiderar, avaliar e descobrir facetas diferentes de suas experiências sob um olhar até então inacessível.

Essas interpretações são próprias da investigação narrativa acerca dos seus participantes – narradores, formadores e pesquisadores. É por meio dos estudos e dessas possíveis interpretações que se acessam as experiências não somente dos sujeitos, mas com esses sujeitos, permitindo, ainda, que eles se coloquem no centro da sua própria formação e atuem, também, como pesquisadores. Nesse contexto, passamos a apresentar e discutir sobre os eixos interpretativos que emergiram a partir das narrativas de formação.

A RELAÇÃO ENTRE DOCÊNCIA E PESQUISA

As narrativas valorizam cada experiência singular não somente como fato vivido, mas, também, como fato “historiado”, gravado no tempo e no espaço, passível de seu estudo (Clandinin; Connelly, 2015). Nas narrativas produzidas pelos proponentes do curso, percebemos a presença de sentimentos que evocam o não pertencimento ao campo da pesquisa em Educação, o acolhimento, a angústia frente aos desafios já superados e futuros e a inconformidade que motiva

a busca pelas modificações da prática pedagógica. São sensações que costumeiramente emergem nas falas dos docentes quando estão narrando sobre seu processo formativo e suas vivências profissionais – que marcam a sua história – como pode ser interpretado na narrativa a seguir.

Começo essa narrativa com o pensamento e a sensação de muito orgulho no coração. Quando entrei para o grupo, não sabia muito qual era meu lugar na pesquisa. Embora, atuando na área pedagógica, sempre no chão de sala, após tantos anos de formada, me inseri em um grupo de pesquisa. Hoje, depois de um ano no grupo, com as trocas de experiências, me sinto acolhida e sei que tenho um lugar no grupo de pesquisa. – Mayra (professora dos Anos Iniciais)

Nesse trecho da narrativa da professora Mayra, observamos a manifestação de um sentimento de não pertencimento, ou de deslocamento, frente ao ambiente da pesquisa acadêmica. Quando esses se transformam em pertencimento, orgulho e acolhimento, evidenciam a importância da inserção de professores em formação inicial e continuada nos espaços de pesquisa. De igual modo, Oliveira *et al.* (2016), num trabalho realizado junto às professoras em início de carreira do Ensino Fundamental e licenciandas em Pedagogia, observou o aparecimento do sentimento de solidão nas narrativas das docentes e o caracterizou como uma condição intrínseca da profissão.

Na condição de formadores, observamos que a pouca participação dos licenciandos em projetos de pesquisa e de extensão, aliada ao ingresso precoce no mercado de trabalho por meio dos estágios não obrigatórios durante o curso de Pedagogia, contribui para a pouca identificação com a atividade de pesquisa, assim como para a dificuldade dos docentes, que se perceberem como pesquisadores da própria prática.

Na fala da professora Mayra, ainda foi dado um destaque ao acolhimento de novas práticas e ideias, à construção coletiva do material do curso, à troca de informações e de conhecimentos, que foram partes importantes do movimento de formação vivenciado pelos proponentes do curso. De acordo com Pacheco e Flores (1999) e Garcia (2009), o processo de integração entre a biografia pessoal, a reflexão, o apoio, a interação com pares e a compreensão de que o desenvolvimento profissional docente implica em um processo contínuo, contribui para a construção da identidade do docente. Em sua narrativa, a professora Bárbara aponta a importância dessa mobilização.

Poder contribuir com a elaboração das oficinas, dos conteúdos e não apenas apresentar algo pronto nos levou a pesquisar, imaginar, debater, trocar ideias...[...] A cada oficina, eu percebi que o “jeitinho” de cada dupla que conduziu aquele momento se manifestava, o que deixava os encontros muito interessantes, pois não era algo engessado. Mesmo participando da elaboração, eu me surpreendia a cada oficina. – Bárbara (professora dos Anos Iniciais – grifo da narradora)

Em seu registro, a professora Bárbara indica seu apreço em construir um material próprio para a sua oficina e também por poder contribuir com a construção da oficina dos seus colegas de grupo, por meio do debate e da troca de ideias, assim como indica Nóvoa (1995; 1997), ao trazer que a formação acontece, também, por meio da troca de ideia, experiências e em conjunto com o

outro. O aparecimento, evidenciado pela professora, do “jeitinho” de cada um dos seus colegas no material produzido corrobora com as afirmações de Pacheco e Flores (1999).

Essa interação com colegas de profissão, principalmente no contexto de um grupo de pesquisa e estudos, propicia àqueles em formação diferentes pontos de acesso ao conhecimento e novas práticas educacionais, auxiliando, assim, na desmistificação de outras, que emergem nesse fragmento narrativo como ensino engessado.

Essa noção de um ensino de Ciências nos Anos Iniciais, visto como engessado, apareceu em diferentes momentos ao longo do curso. Uma dessas discussões experienciadas diz respeito às práticas vivenciadas nas escolas durante o Ensino Básico, presentes nas memórias dos autores das narrativas. Essas memórias estavam relacionadas aos professores que utilizavam somente o livro didático e a escrita de longos textos, que deveriam ser copiados do quadro, como ferramentas em sala de aula. Também estavam ligadas à falta de laboratórios e materiais para a realização de experiências, à ausência de metodologias ativas, dentre outros aspectos.

Na contramão dessas memórias atreladas ao ensino de Ciências durante o período de escolarização, também se destacaram, nas falas de alguns docentes, relatos sobre formas de ensinar e de aprender com os estudantes para alcançar a efetivação do currículo de Ciências no Ensino Básico (Silva, 2020). Da mesma maneira, também foi abordado o ensino de Ciências durante a formação em cursos de Pedagogia.

Nesse sentido, participar de experiências formativas com diferentes sujeitos que atuam em contextos educacionais diversos e em momentos da carreira distintos nos parece um fator de enriquecimento por permitir aos sujeitos envolvidos ampliar sua visão sobre sua formação e sua identidade. Para o licenciando Pedro, por exemplo, a participação no curso trouxe, assim como na fala da professora Mayra, o sentimento de pertencimento a um coletivo, acompanhado da construção da sua identidade como futuro professor. Para ele, a participação no projeto o colocou em uma posição fora do contexto acadêmico estrito da iniciação científica, voltada para a produção de trabalhos e apresentações. Atuar como ministrante do curso o ajudou a mobilizar sentimentos e atitudes, necessários à prática do educador. Foi também uma oportunidade de trocar experiências e ideias próprias sobre práticas, materiais e saberes a serem desenvolvidos.

O processo do IC, até então, tinha me colocado em uma posição muito “laboratorial”, de estar numa observação que mobilizava muitos conhecimentos, mas não tantos sentimentos. Participar desta construção – dos slides, dos materiais, do referencial teórico e até das reuniões do Meet – trouxe uma sensação de pertencimento a um coletivo do qual eu também escolhi, o de educadores. Pedro (licenciando em Ciências Biológicas)

Essa experiência narrativa apresentada por Pedro dialoga, ainda, com a apresentada pela professora Lethycia, que atua como professora de Química no Ensino Médio. Para Lethycia, participar do projeto junto de uma colega de profissão que atua em outra etapa do ensino foi uma experiência enriquecedora. A prática como professora do Ensino Médio, segundo ela, pode, por vezes, em função de um currículo mais extenso ou do compromisso com o conteúdo para vestibulares, ter cerceado a sua ludicidade e a sua criatividade, conforme ela pondera em suas reflexões. Estar com uma professora que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental abriu a possibilidade da aprendizagem compartilhada, que dialoga com as ideias de alguns autores como

Nóvoa (1995; 1997) e Tardif (2012). Assim, cada uma vivenciou esse processo de maneira que pudesse refletir sobre sua prática de ensino, ou sobre seu processo de escolarização a partir do que foi aprendido com a outra (Schön, 1990; 2000).

Retomando o relato de Pedro sobre como foi sua vivência durante o processo formativo, observamos que ele, ao relatar a sua experiência da troca com o outro, manifesta as suas aspirações como futuro professor. De maneira semelhante, a professora Lethycia indica a possibilidade de continuar aprendendo e revendo suas práticas como professora.

Eu e uma integrante pedagoga ficamos responsáveis por uma oficina sobre Ciências e a formação docente. Estar com uma professora de outra modalidade de ensino foi muito legal. Ela me ensinou muito sobre criatividade e ludicidade.
– Lethycia (professora do Ensino Médio)

Além disso, por meio dos relatos de Pedro e Lethycia, percebemos que, embora enriquecedoras, algumas das vivências no curso evidenciaram, em si, algumas lacunas como a carência de um movimento de pesquisa mais integrativo ou do contato com docentes de outras etapas de ensino. Contudo, ainda que presentes, essas lacunas podem ser interpretadas como disparadoras de um processo de mobilização de atitudes voltadas para a construção de uma experiência pedagógica mais efetiva. Esse tipo de mobilização, como aponta Contreras (2016), parte do dinamismo das vivências do espaço escolar, que, adaptadas ao contexto do grupo de pesquisa e do curso, tratam das ações produzidas a partir dos estudos e planejamentos dos materiais das oficinas. Nesse sentido, esses obstáculos impostos pelo contato com o outro e para o outro emergem de forma a serem superados, coletivamente, para a construção do saber pedagógico. Esse movimento de perceber novas possibilidades também emergiu nas narrativas de formação, às quais tivemos acesso e constituíram o segundo eixo interpretativo.

NOVAS POSSIBILIDADES E SIGNIFICADOS PARA A DOCÊNCIA

Ao promoverem uma incursão nos conhecimentos relativos à docência e ao ensino de Ciências nos Anos Iniciais para ofertarem as oficinas, os integrantes do grupo de estudos foram deslocados para um lugar reflexivo no qual puderam atribuir significados ao que lhes acontecia na docência. Essa percepção nos pareceu retratada na narrativa da professora Érika. Para ela, fazer parte da construção das oficinas mostrou-se como uma oportunidade de refletir sobre a sua formação inicial e as suas vivências na escola. Ela narra que, embora sua prática pedagógica seja voltada para a valorização das metodologias ativas e a contextualização do cotidiano de seus alunos, ela se sente presa às atitudes de um ensino de Ciências ancorado na memorização e de aprendizados datados. É uma fala que dialoga com a interpretação que ela tece sobre sua formação inicial como pedagoga e aluna da Educação Básica. Etapas de ensino em que estavam presentes metodologias que ela julga como não pertinentes a um ensino voltado para o protagonismo dos alunos.

As vivências nos planejamentos de cada oficina me levaram a grandes reflexões sobre como o ensino de Ciências tem sido vivido/ ensinado/ refletido/ planejado para os Anos Iniciais. Nesses encontros de planejamentos, refleti minha própria prática no ensino de Ciências e nesse processo percebi que, mesmo trazendo uma

proposta que valoriza o cotidiano, a prática, o ensino por investigação nas aulas de Ciências, ainda fico “presa” em atitudes nas quais fui também ensinada, como: atividade de escritas que tem como foco a memorização e não o protagonismo do aluno. Quando digo memorização, não são as atividades de decoreba e sim as que priorizam essa cultura escolarizada. Nas reflexões do planejamento das oficinas, percebi que o protagonismo é uma atitude necessária para que possamos desenvolver habilidades para a vida intra e extraescolar. Comecei a pensar no protagonismo que envolve as atividades para o ensino de Ciências e percebi o quanto ele é ausente na minha prática. – Érika (professora dos Anos Iniciais)

A sua percepção sobre as metodologias vivenciadas durante a Educação Básica e a Graduação remetem ao ensino engessado, discutido, também, pela professora Bárbara em sua narrativa. Entendemos, a partir da fala de Érika, que o ensino engessado aborda, ainda, a falta de protagonismo dos alunos no seu processo de formação. Esse protagonismo aparece como um dos pilares do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que é a partir da oportunidade de ser participante ativo de sua formação que o sujeito se permite alcançar novos níveis de conhecimento. Para Eiras *et al.* (2019, p. 6), é o “[...] empoderamento, materializado no protagonismo autônomo, que incentiva o movimento das crianças no complexo processo de construção do conhecimento científico”.

Os autores ressaltam, também, que, pontualmente, as metodologias de ensino em que o aluno é protagonista das suas atividades formativas não são suficientes para que ele possa realmente exercer o seu protagonismo de maneira habitual e em outros espaços (Eiras *et al.*, 2019). Dessa forma, por meio de suas reflexões, Érika apresenta teorizações sobre as práticas a serem desenvolvidas ou repensadas, seja a metodologia, a sua frequência ou o seu significado formativo. Essas reflexões se configuram como atitudes a serem desenvolvidas para/na escola, assim como no âmbito acadêmico da pesquisa.

Além disso, na segunda esfera interpretativa, observamos o papel desempenhado pelas interações sociais entre os participantes do grupo de pesquisa e o grupo de inscitos. Em diversos momentos, foram viabilizadas trocas de experiências que acabaram por se tornar pontos relevantes na construção da experiência formativa dos ministrantes. Dessas interações, destacam-se, nas narrativas, a mobilização de sentimentos, memórias e afetos em relação ao ensino. Pedro, por exemplo, expôs sua identificação pessoal com a coletividade representada no grupo de participantes do curso, manifestada por meio da composição plural do grupo: idade, formação, atuação, origem etc. Dessa forma, em suas observações, ele se reconhece nas diferenças do grupo, mas igualmente capaz de ocupar um espaço no Ensino Superior e, mais especificamente, num curso de educação, constatando que ele também tem essa oportunidade.

A Ciência estava ali, ao meu alcance e ao alcance de quem mais quisesse. E muitos queriam, porque assim como eu, só tiveram acesso no Ensino Superior. Isso foi bacana, a identificação com pessoas tão diferentes. Parece que poderíamos ter sido colegas na escola ou na faculdade mesmo. – Pedro (licenciando em Ciências Biológicas)

Essa percepção de Pedro foi semelhante às das professoras Bárbara e Lethycia. Observamos que, para as docentes, a diversidade de sujeitos contribuiu para o enriquecimento da construção da experiência formativa, conforme evidenciado em suas narrativas.

Quando os movimentos das oficinas começaram, percebi como as trocas eram enriquecedoras, pois se tratava de um grupo heterogêneo, não apenas de professores e graduandos, mas de professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental, escola pública, particular, graduandos em Pedagogia que trabalhavam em outras áreas. – Bárbara (professora dos Anos Iniciais)

E durante todo o curso foi muito bacana poder trocar experiências com os professores e os futuros professores também. Ideias que eu não sabia como lidar foram elencadas, por exemplo o medo do “erro”. Desmistificar ele foi extraordinário. – Lethycia (professora do Ensino Médio)

Diante das experiências vividas coletivamente, observamos momentos em que reflexões e significados são construídos a partir do outro. Nesses textos, os narradores – Bárbara, Lethycia e Pedro – se mostram marcados pela diversidade de sujeitos e ideias, que enriquece a sua própria experiência. Assim, entendemos que, para além da narração da sua própria história e/ou experiência, é empreendido tempo e esforço para contar sobre a experiência do e com o outro. Para Larossa,

a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larossa, 2002, p.24)

A suspensão no tempo semanal, possibilitada pelas oficinas, permitiu que os envolvidos pudessem refletir sobre a formação, a atuação, os mitos e as práticas de ensino atreladas ao ensino de Ciências. Para Clandinin e Connelly (2015), tal natureza é composta pelo espaço tridimensional, sendo ele: (i) o pessoal e social, que é constituído pelos movimentos introspectivo, como suas emoções, sentimentos, reações e esperanças e o extrospectivo, em que passa a olhar as condições externas, ou seja, o meio ambiente e sua relação com as outras pessoas ; (ii) o temporal, sendo ele um processo retrospectivo, e o prospectivo, que se refere ao olhar para o passado e para o futuro; (iii) o lugar que configura-se na paisagem onde esses movimentos acontecem. Essa tríade possibilitou a construção do terceiro eixo interpretativo com um olhar prospectivo.

IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A terceira esfera interpretativa é constituída por falas que destacam as perspectivas voltadas ao futuro, com implicações para a prática pedagógica, conforme apontado por Clandinin e Connelly (2015). Quando voltamos para a perspectiva temporal das narrativas, encontramos um futuro implícito. Desse mesmo modo, para Freitas e Ghedin (2015, p 129), a utilização da narrativa

como metodologia de pesquisa “[...] revela-se fértil para favorecer reflexões sobre as experiências formadoras, um aprofundamento sobre o conhecimento de si e uma ampliação dos significados da prática didático-pedagógica”. Érika apoia essa colocação por meio da sua narrativa.

As oficinas não ressignificaram as práticas somente dos participantes, mas me fizeram mergulhar na minha prática e repensar a forma como estou elaborando e desenvolvendo atividades para verificar e analisar como os alunos estão compreendendo os objetos de conhecimentos que estou desenvolvendo com meus alunos. E aí me questionei, no término das oficinas, onde pude oferecer e receber conhecimentos: Onde está o protagonismo dos discentes nas atividades de Ciências? Essa indagação não é o fim da oficina para a minha prática no ensino de Ciências, ela se tornou uma mola propulsora para o pensar/ refletir/ planejar e ensinar Ciências, onde os alunos sejam os protagonistas da sua aprendizagem. – Érika (professora dos Anos Iniciais)

Para a docente, as oficinas possibilitaram repensar a forma como tem sido construída a sua prática pedagógica e o espaço que destina ao protagonismo dos seus alunos no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, quando interpretamos o termo utilizado pela professora para se referir ao fruto do processo experienciado como uma mola propulsora, acreditamos que daí podem surgir ações e proposições práticas com reflexos diretos nas vivências junto aos seus alunos nas salas de aula. Esse novo olhar para o trabalho docente também foi percebido entre os licenciandos que participaram do curso.

O estar entre pessoas revitalizou minha vontade de construir um bom material e de levar minha parte como educador para outras pessoas, da forma como eu acredito. – Pedro (licenciando em Ciências Biológicas)

Essa constatação de Pedro acerca do trabalho docente que pretende desenvolver é interessante de ser interpretada, pois, conforme Pereira (2020), os formadores de professores em cursos de licenciaturas indicam que os estagiários relatam falas de desencorajamento e desinvestimento com a profissão quando são recebidos nas escolas de Educação Básica, ou, até mesmo, a falta de um acolhimento e pertencimento desses estagiários na escola. É costumeiro ouvirmos, nos relatos de estagiários, que, ao chegarem na escola campo, eles se deparam com um ou mais professores que os alertam para desistirem da profissão docente enquanto estão na Graduação (Pereira, 2020).

Entretanto, essa visão de desinvestimento (Huberman, 2013) com a profissão pode ser evitada, atribuindo e fomentando o protagonismo docente em diversas esferas do trabalho, dentre elas, a formação continuada. Esse é um aspecto elencado na narrativa de Bárbara, que destaca a importância de trazer os docentes da Educação Básica para comporem processos formativos. Isso possibilita que eles sejam propositores desses processos, protagonistas e não colaboradores que vão replicar uma prática formativa estabelecida previamente.

O retorno que recebemos dos cursistas durante todo o movimento das oficinas e após o último encontro presencial me fez perceber o quanto eu cresci e aprendi com essas trocas com o Grupo de Pesquisa e com os cursistas. Percebi, também, que estamos no caminho com a potencial contribuição que o curso de formação continuada tem a oferecer. – Bárbara (professora dos Anos Iniciais)

Consideramos que estabelecer um espaço-tempo para que os professores da Educação Básica e do Ensino Superior possam falar sobre os conhecimentos adquiridos a partir das suas vivências entre si e uns com os outros é um dispositivo importante para a construção da identidade docente, tanto do ponto de vista social quanto pessoal. É comum, no âmbito das pesquisas com formação de professores, encontrarmos estudos sobre identidade docente (Garcia, 2009; Pacheco-Flores, 1999; Pimenta 1997). Em geral, esses estudos trazem abordagens subjetivas dos sujeitos. Mas, um outro aspecto a se considerar nesse processo de construção identitária, é a imagem social da profissão docente. Essa identidade social estabelecida por cada docente, do que ele pensa que os outros estabelecem para si, pode fomentar expectativas em relação à docência, ao trabalho docente e ao que imagina que os outros esperam dele na condição de um profissional da Educação. Esse quadro pode gerar tensões e cobranças que precisam ser problematizadas ao serem experienciadas pelos professores, conforme emergiu na narrativa de Rita.

Entre uma reunião e outra, fiquei pensativa se eu daria conta de submeter o curso e registrá-lo na universidade. Fiquei pensativa se teríamos público suficiente ou se não teríamos procura. Nesse momento, pensei se daria conta de organizar tudo. Até que reconsiderei e organizei em mim a ideia de que não preciso dar conta de tudo, que, em nosso grupo, todos os integrantes eram capazes de se organizar e promover as oficinas. Essa foi a melhor proposição que fiz até hoje e a mais corajosa, pois eles poderiam não toparem. Ver as pessoas propondo temáticas que gostariam de ministrar nas oficinas, engajadas no planejamento, nos estudos e na proposição de atividades práticas para os cursistas foi muito gratificante. – Rita (professora universitária)

No trecho da narrativa escrita por Rita, uma professora universitária, interpretamos uma autocobrança em relação ao que se espera de um docente do Ensino Superior. Isso nos remete à possível imagem social que ela acredita que as pessoas possuem desse docente/pesquisador como um ser capaz de propor projetos, intervenções e organizar tudo com maestria. Está aí expressa a concepção de que a docência no Ensino Superior teria sempre o papel de ensinar algo a alguém. Mas, o que ela, como docente, tem a aprender? Surge, assim, a necessidade das pesquisas em Educação se deslocarem do lugar de investigar *sobre os* professores para investigar *com os* professores. Nesse âmbito, ao se desvencilhar da imagem/identidade social docente, a qual gera cobrança, Rita tem a possibilidade de aprender uma nova forma de vivenciar e experimentar o espaço-tempo de formação docente no Ensino Superior de maneira mais colaborativa.

Finalizamos nossas interpretações das narrativas, indicando que elas trazem reflexões acerca da formação docente em todos os segmentos da Educação Básica, em uma perspectiva da colaboração entre os pares. A diversidade da modalidade em que cada um atua não foi um contratempo para as trocas de experiências, mas um elo para o fortalecimento profissional, afirmando que a docência vai sendo constituída, também, nos intercâmbios das experiências.

CONSIDERAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Neste estudo, a análise das narrativas foi pautada em rodadas interpretativas, sendo elas: a potencialidade formadora que os cursos de formação continuada e outros projetos educativos trazem para seus organizadores; o papel desempenhado pelas interações sociais entre os

participantes do grupo de pesquisa e os inscritos no curso; e as reflexões com implicações para a prática pedagógica dos professores-pesquisadores. Tais propostas interpretativas geraram três eixos de análise: a relação entre docência e pesquisa, as novas possibilidades e significados para a docência e as implicações para a prática pedagógica.

Ao acessar os relatos narrativos dos integrantes do grupo acerca de suas experiências vividas, constatamos que estar nesses lugares de planejamento e/ou participação de ações formativas possibilitou que esses indivíduos vivenciassem processos de autoanálise e de autoformação para ocupar esses espaços. Desse modo, se estabeleceu uma dupla via formativa que se deslocou não somente em direção a quem optou por participar do curso, mas, também, em direção a quem o ofereceu.

Nesse processo de construção de um curso, observamos, por meio da perspectiva dessa dupla via formativa, a essência do desenvolvimento profissional docente, que se refere à uma concepção do professor na qualidade de profissional do ensino. Esse desenvolvimento implica na reflexão que o sujeito em formação, no caso, o professor, faz sobre a sua trajetória formativa. Para Garcia (2009, p.9, grifo do autor), “[...] o conceito ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores”. Traz, ainda, que esse desenvolvimento está intimamente ligado à identidade do profissional, que configura “[...] um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (Garcia, 2009, p. 7).

Em diálogo com essa perspectiva, Souza (2008, p.96) traz a importância de narrar histórias vividas, ao afirmar que “[...] o pesquisador que trabalha com narrativas interroga-se sobre suas trajetórias e seu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, mediante a escuta e a leitura da narrativa do outro”.

Essa reflexão sobre o próprio processo formativo acaba por perpassar a concepção da sua identidade como profissional docente, pois, ao pensar sobre sua formação e sua trajetória até então, o professor mobiliza saberes, aprendizados, práticas e memórias em função da construção do que se pretende ser na função de educador. É um movimento de recursividade e reflexão, que faz uso de vivências e saberes construídos entre experiências passadas e presentes na perspectiva do que vem à frente. Portanto, essas reflexões, que levam ao processo formativo, assumem uma natureza tridimensional quando pensamos sobre o tempo em que são produzidas e narradas.

O deslocamento que propusemos neste estudo, ao voltarmos nosso olhar para quem promove as intervenções formativas, só foi possível porque a perspectiva da pesquisa narrativa foi assumida em seu caráter teórico e metodológico. Nela, não há como não ser no mundo, agir na realidade, ou assumir uma atitude responsiva diante de si e do outro (Bakhtin, 2010). Nessa perspectiva de pesquisa, não há hierarquias nos papéis assumidos, mas a valorização das subjetividades. Reconhecemos sua potencialidade formadora à medida que interpretamos o nosso papel no mundo. Por fim, esperamos que as reflexões tecidas neste estudo contribuam para a autoformação dos leitores suas interpretações sobre a formação docente.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BARROS, Erika Vargas De Souza; REIS, Rita de Cássia. A carta na pesquisa narrativa: um convite a conversa escrita. In: Caderno de Resumo do III SEMINÁRIO DE PESQUISA NARRATIVA / I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA NARRATIVA DO GPNEP. **Ebook**. Uberlândia(MG) PPGEL UFU, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/ebook/iiiseminario-pesquisa-narrativa/696150-A-CARTA-NA-PESQUISA-NARRATIVA--UM-CONVITE-A-CONVERSA-ESCRITA>. Acesso em: 24/10/2024.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOLÍVAR, Antonio.; DOMINGO, Jose.; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madrid: La muralla, 2001.

CLANDININ, Jean.; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CHIENÉ, Adele. A narrativa de formação e a formação de professores. In: NÓVOA, Antonio.; FINGER, Mathias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde. 1988.

CONTRERAS, Jose. Relatos de experiencia, em busca de um saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, vol. 01, n.01, p. 14 -30, jan/abr. 2016. Disponível em: < <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.v1.n1> > Acesso em: 30/08/24.

EIRAS, Wagner. C. S.; FLÔR, Cristhiane. C. C.; MENEZES, Paulo. H. D. O protagonismo autônomo de crianças na educação em ciências nos anos iniciais do ensino fundamental por meio de uma história de faz-de-conta (hfc). In: XII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISAS EM CIÊNCIAS. **Anais...** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019, p.1-7. Disponível em: < https://abrapec.com/enpec/xii-enpec/anais/busca_1.htm?query=eiras > Acesso em: 13/03/24.

FREIRE, Paulo. **Professora, Sim; Tia, Não; Cartas a quem ousa ensinar**. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Liliane. M.; GHEDIN, Evandro. L. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 19, janeiro/junho de 2015. Disponível em: < <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1929/1966> > Acesso em: 13/03/24.

GARCÍA, Carlos. M. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo - Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7 - 22, jan./abr. 2009. Disponível em:< https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento_profissional_docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y > Acesso em: 13/03/24.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, Antonio. (org.) **Vidas de Professores**. Porto Editora, 2013, p. 31 – 61.

JOSSO, Marie. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antonio.; FINGER, Mathias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde, 1988. p. 35-50.

JOSSO, Marie. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 19. 2002. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>>
Acesso em: 13/03/24.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. 3. ed, Lisboa, Portugal: DOM Quixote, 1997.

NÓVOA, A. Escola nova. **A revista do Professor**. Ed. Abril. Ano. 2002, p,23.

OLIVEIRA, Rosa. M. M. A. et al. Narrativas de formação: o que dizem licenciandas e professoras iniciantes. **Revista de Educação Pública**, v. 25, n. 60, p. 631-656, 2016. Disponível em: <
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4090/2830>>
Acesso em: 13/03/24.

PACHECO, José. A.; FLORES, Maria. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. 224p.

PEREIRA, L. L. Dissertação/

PIMENTA, Selma. G. Formação de Professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. III, Set. 1997. Disponível em: <
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf> Acesso em: 13/03/24.

PIMENTA, Selma. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta Selma. G.; Ghedin Evandro. (Orgs.), **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, SP: Cortez, 2002, p. 20-62.

RODRIGUES, Filomena. A.; MOGARRO, Maria. J. Imagens de identidade profissional de futuros professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-21, 2020. <
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782019250004>> Acesso em: 30/08/24.

RODRIGUES-MOURA, Sebastião.; SOUZA, Cintia. A. S; SEABRA, Silvaney. F. F.; GONÇALVES, Terezinha. V. O. Mosaico do vir a ser uma Professora de Ciências: por entre Memórias de Escolarização, Histórias de Vida e Sentimentos de Docência. **Ciência & Educação**, v. 26, p. 1-14, 2020. <
<https://doi.org/10.1590/1516-731320200064>> Acesso em: 30/08/24.

RICOEUR. Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo 2. São Paulo: Papyrus, 1995.

SCHÖN, Donald. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Paulo. S. A. Epistemologia, Currículo e Formação Continuada de Professores de Ciências. **Ensino em Revista**, vol. 27, n.1, p. 253-278, 2020. < <https://doi.org/10.14393/ER-v27n1a2020-11>> Acesso em: 30/08/24.

SOUZA, Elizeu. C. Histórias de Vida, escritas de si e abordagem experiencial. In SOUZA, Elizeu. C.; MIGNOT, Ana. Chrystina. V. (Orgs). **Histórias de vida e formação e professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

SOUZA, Elizeu. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**. Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./ abr., 2014. <https://dx.doi.org/10.5902/1984644411344>> Acesso em:30/08/24.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8a edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Recebido em: 30 de agosto de 2024

Aprovado em: 04 de novembro de 2024