

DIÁRIO DE IDEIAS: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

DIARY OF IDEAS: NARRATIVES OF CONTINUING TEACHER EDUCATION

DIARIO DE IDEAS: NARRATIVAS DE FORMACIÓN CONTINUADA DOCENTE

Ana Paula Araújo Silva dos Santos*, Érick André Lima Machado**, Gabrielle Janaina Barros de Menezes*** e Fábio Colins****

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar narrativas de experiências que emergiram em um momento formativo, no contexto de um espaço de formação doutoral de um grupo de professores de Ciências e de Matemática. Sendo uma pesquisa de natureza qualitativa e do tipo narrativa, este estudo está assentado no paradigma da racionalidade crítica, cuja abordagem evidencia a compreensão do trabalho docente sob um viés orgânico, problematizador e transformador. Como estratégia metodológica, propomos uma dinâmica formativa inspirada na experiência metodológica do “Diário de Ideias”, de Muniz (2020), em associação ao texto que nos mobilizou nesta investigação: o artigo “Por que ensino do jeito que ensino? Reflexões de uma professora para pensar a docência em química”, de Mesquita e Fraiha-Martins (2022). A análise e a discussão dos dados estão orientadas pela Análise de Conteúdo, de Bardin (2011), com os dados agrupados em três categorias, correspondentes aos eixos de discussão que emergiram dos escritos dos participantes. Os resultados expressam que os atravessamentos das experiências constituem um processo de autoformação, construção da identidade docente e desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Autoformação. Ensino de Ciências e Matemática. Formação Continuada de Professores. Identidade Docente.

* Mestra em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Doutoranda em Educação em Ciências e Matemáticas na Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: ana.paula@iemci.ufpa.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2058-9206>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1893566132258706>.

** Mestre e doutorando em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Licenciado em Matemática pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: machadoeal@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6111-2813>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1203845702039666>.

*** Mestra em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Doutoranda em Educação em Ciências e Matemáticas na Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: gabrielle.menezes@iemci.ufpa.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2183-507X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1590651507335468>.

**** Doutor em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e professor do magistério superior na mesma instituição. E-mail: fabiocolins@ufpa.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9138-1712>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4404734777828009>.

ABSTRACT

This article aims to analyze narrative accounts of experiences that emerged during a formative moment within a doctoral-level training space shared by a group of Science and Mathematics teachers. As a qualitative and narrative-based study, this research is grounded in the paradigm of critical rationality, which emphasizes an understanding of teaching practice through an organic, problematizing, and transformative lens. As a methodological strategy, we propose a formative dynamic inspired by the methodological experience of “*Diário de Ideias*” [Diary of Ideas], by Muniz (2020), in association with the text that guided this investigation, the article “*Por que ensino do jeito que ensino? Reflexões de uma professora para pensar a docência em química*” [Why Do I Teach the Way I Teach? Reflections of a teacher for rethinking chemistry teaching] by Mesquita and Fraiha-Martins (2022). Data analysis and discussion were guided by Bardin’s (2011) Content Analysis method and were organized into three categories, corresponding to the thematic axes that emerged from the participants’ writings. The results reveal that the intersections of lived experiences constitute a process of self-formation, professional identity construction, and professional development.

Keywords: Self-training. Science and Mathematics Teaching. Continuing Teacher Training. Teacher Identity.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar narrativas de experiencias que surgieron en un momento formativo, en un espacio de formación doctoral de un grupo de docentes de Ciencias y Matemáticas. Al tratarse de una investigación de naturaleza cualitativa y de tipo narrativa, este estudio se enmarca en el paradigma de la racionalidad crítica, cuya perspectiva resalta la comprensión del trabajo docente desde un enfoque orgánico, problematizador y transformador. Como estrategia metodológica, se propone una dinámica formativa inspirada en la experiencia metodológica del “*Diário de Ideias*” [Diario de Ideas] de Muniz (2020), en asociación con el texto que motivó esta investigación, el artículo “*Por que ensino do jeito que ensino? Reflexões de uma professora para pensar a docência em química*” [¿Por qué enseño como enseño? Reflexiones de una profesora para repensar la enseñanza de la química], de Mesquita y Fraiha-Martins (2022). El análisis y la discusión de los datos se orientan a partir del Análisis de Contenido de Bardin (2011), organizados en tres categorías, correspondientes a los ejes de discusión que surgieron de los escritos de los participantes. Los resultados expresan que las vivencias compartidas constituyen un proceso de autoformación, construcción de la identidad docente y desarrollo profesional.

Palabras clave: Autoformación. Enseñanza de Ciencias y Matemáticas. Formación continua del profesorado. Identidad docente.

1 INTRODUÇÃO

Sob o paradigma da racionalidade crítica da formação docente, este estudo apresenta narrativas de experiências e vivências ao longo de um tempo formativo, no âmbito da formação doutoral de um grupo de professores de Ciências e Matemática, evidenciando a compreensão da ação docente num viés orgânico, problematizador e transformador.

Nessa perspectiva, destacamos que a formação continuada de professores deve compreender um processo que considera as múltiplas possibilidades do pensar, refletir e problematizar a própria prática docente, de modo a constituir um contexto formativo de

práticas, frente ao cenário contemporâneo fluido, tecnológico, incerto e mutável (Chassot, 2006; Joso, 2004, 2010; Nôvoa, 1992; Prigogine, 2011).

Ressaltamos, ainda, que as necessidades da formação docente emergem de necessidades reais, o que implica suas éticas, seus valores e suas ideologias, em um processo cíclico de inovação-formação-prática, baseado nas experiências. De acordo com Goodson (2007), concordamos que somos o que experienciamos em nossa existência nos diferentes espaços. Nesse contexto, a autoformação corresponde à busca da mobilização de uma ação educativa que possibilita aos sujeitos o “caminhar para si”, a partir do diálogo e da relação com o outro, construindo novas compreensões e assumindo responsabilidades frente à vida cotidiana (Joso, 2004, 2010).

Para tanto, buscamos compreender o processo autoformativo de um grupo de professores de Ciências e de Matemática, em um contexto de formação doutoral. A fim de evidenciar atravessamentos que constituem identidades docentes e as formas de desenvolvimento profissional desses participantes, com o apoio da literatura em Mesquita e Fraiha-Martins (2022), além de registros experienciais deles, emergiu a questão mobilizadora: “*Por que ensino do jeito que ensino?*”.

No intuito de trazer respostas a esta questão, elencamos como objetivo geral analisar as múltiplas experiências e vivências relatadas por um grupo de professores de Ciências e de Matemática, nos campos acadêmico e profissional, relacionadas à sua (auto)formação, de modo a traçar, enquanto objetivos específicos: a) mobilizar que atravessamentos nos acontecem em processos de formação docente para novas formas de profissionalização docente e b) analisar os registros apontados pelos professores no momento formativo doutoral.

2 (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EXPERIÊNCIAS DE VIDA

É importante situarmos que, ao discutirmos sobre formação de professores, nos é (ou, pelo menos, deveria ser) requerido repertório que transcendia a tensão polarizada entre os aspectos técnicos e pedagógicos que circundam o debate, pois este é um contexto mais amplo e complexo do que conjecturamos. Há nele víncos históricos, políticos, culturais e, evidentemente, subjetivos; daí engendra-se, neste artigo, nosso interesse em trazer para o cerne da discussão a formação de professores à luz dos repertórios de um grupo de formadores em formação.

Não poderíamos negligenciar os atravessamentos que se entrecruzam ao longo da vida e, por conseguinte, ao processo formativo docente, que “revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto” (Josso, 2007, p. 413). Do mesmo modo, não poderíamos deixar de suscitar como as experiências marcam as identidades e a profissionalização docentes dos nossos participantes; como os saberes experienciais, produzidos e retroalimentados ao longo da vida, possibilitam a eles processos de pesquisa, de autoconhecimento e de reinvenção (Josso, 2004, 2007, 2010; Imbernón, 2000, 2010).

Aliás, a própria virada paradigmática em torno do papel dos professores, que, de objetos, passam a ser sujeitos da própria formação (Imbernón, 2000, 2010), nos leva a recusar toda e qualquer perspectiva que deslegitime ou tente subjugar seus potenciais e subjetividades. Apoiados em Larrosa (2002, 2021), compreendemos como a experiência é fundamental para a formação e transformação de sujeitos, para processos formativos mais vivos, inventivos e sensíveis, para “[...] uma vida também, por que não dizer, mais consciente, mais inteligente, mais interessante [...]” (Larrosa, 2021, informação verbal).

Desse modo, para além de reproduzir a máxima ‘*o professor não é um mero transmissor de conhecimentos*’, cabe-nos também desafiar modelos tecnicistas e apoiados em pragmatismo, deslocando nossas discussões e atuações para lugares de pluralidades – de linguagens, de inteligências, de interações, de memórias, de individualidades e paridades, de olhares e reflexões que mergulham no processo de (auto)formação. Mesquita e Fraiha-Martins (2022) discutem e movimentam-se para um desses lugares.

As autoras, que lançam mão da pesquisa narrativa no artigo “*Por que ensino do jeito que ensino? Reflexões de uma professora para pensar a docência em Química*”, suscitam reflexões acadêmicas através do que assumem ser experiências de vida e formação, propondo, em suas reflexões finais, princípios formativos que emergem e que são atravessados por memórias e reflexões, individuais e coletivas, que se vinculam também a um compromisso social e a uma consciência ética da formação e profissionalização docente (Mesquita; Fraiha-Martins, 2022).

Para essa tomada de consciência, a abordagem experiencial é catalisadora para o processo formativo; caso contrário, deixaria de ser uma formação (Josso, 2004, 2007, 2010). Nesse sentido, Nóvoa (2010) destaca que um processo (auto)formativo é elaborado pela apropriação e compreensão do professor frente ao seu percurso de vida, orbitando também num plano de partilhas com seus pares, provocando ressonâncias na própria prática pedagógica.

Assim, entendemos que é necessário termos em mente que essas ressonâncias precisam ecoar vinculadas a contextos culturais, sociais e políticos, uma vez que não se desvincula da formação docente o caráter intelectual e crítico, intervencivo a favor de transformações sociais.

Quanto a isso, Imbernón (2000, p. 40) sublinha que “o professor não deve refletir unicamente sobre sua prática”, mas fazer com que sua reflexão atravesse “as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas”. Por isso, a organização dos processos de formação docente precisa partir das necessidades reais da escola, da sala de aula, do professor.

Evidentemente, não estaria na formação continuada toda a potência para o desenvolvimento profissional do professor, estando também, nessa equação, outros aspectos decisivos, como “o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida [a profissão], a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc.” (Imbernón, 2000, p. 43). Esses elementos, portanto, podem influenciar o desenvolvimento profissional, na medida em que funcionam como fatores motivadores ou alienantes dos docentes em relação ao seu compromisso com sua formação e sua profissão.

Entretanto, não podemos desconsiderar, nessa mesma equação, como o exercício reflexivo, a apropriação retrospectiva de memórias e experiências, além da constituição de sujeitos coletivos (Josso, 2004, 2007, 2010; Nóvoa, 2010; Mesquita; Fraiha-Martins, 2022), são essenciais para que se aprofunde o significado do ofício docente, para que se desmonte lógicas que tendem a homogeneizar e subjugar identidades e contextos de atuação de professores, aproximando-se, inclusive, de uma racionalidade mais crítica de formação docente (Diniz-Pereira, 2014).

Em metáfora, esses movimentos e consciências podem ser entendidos como o fulcro de uma bússola (Oliveira, 2024), o eixo central que permite com que os professores se desloquem – e continuem a se deslocar – para lugares que os potencializam, tanto no aspecto da profissionalização e coletividade docente, quanto em relação às suas unicidades e subjetividades. É nesse sentido, aliás, que este artigo se propõe a existir.

A partir das movimentações dos nossos participantes, mobilizadas por repertórios atravessados por experiências, pelo exercício crítico e reflexivo, individual e coletivo, em torno de questões que atravessam a docência e processos (auto)formativos, confrontamos, nas cartas utilizadas como um dos nossos instrumentos metodológicos de registro, multiplicidade de linguagens e de discursos que, entremeados, apontam para caminhos plurais – caminhos para

si e para o outro, mas que se capilarizam, sobretudo, para um lugar maior: *nós, nós-professores, nós-escola, nós-sociedade, nós-vida*. Nas seções a seguir, sintetizamos o que nos leva a projetar estas convicções.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta proposta formativa situou-se nos moldes de uma pesquisa qualitativa (Oliveira, 2014), considerando o caráter subjetivo da experiência docente, dentro de um contexto de formação colaborativa de professores (Ibiapina, 2008). Para tanto, tomamos a Pesquisa Narrativa como possibilidade metodológica para a investigação de escritos de experiências e vivências relatadas.

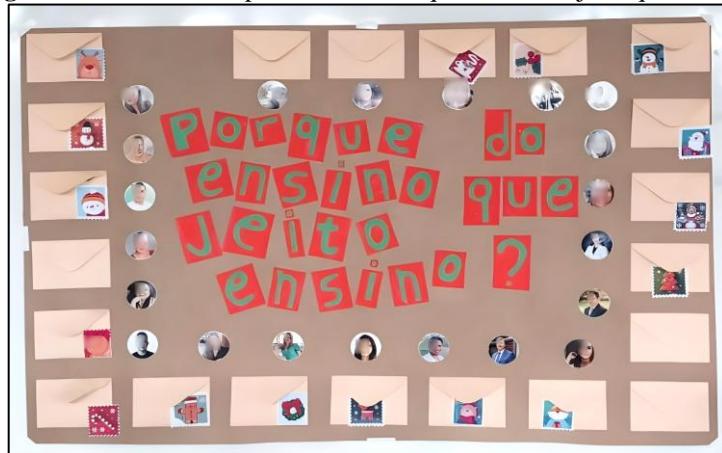
Inspirados em Joso (2004, 2010) e em Clandinin e Connelly (2011), consideramos que as produções de narrativas de experiências constituem processos educativos imbuídos de sentidos e significados dinâmicos, do passado ao presente e para o futuro. Sob um contexto colaborativo, a pesquisa narrativa “é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se à medida que elabora a compreensão sobre o seu percurso de vida” (Nóvoa, 2010, p. 168).

Nesse ínterim, destacamos que esta dinâmica formativa ocorreu em um encontro de formação doutoral, com 16 professores. Em um momento inicial, realizamos a socialização de um texto mobilizador (Mesquita; Fraiha-Martins, 2022), cujo diálogo com a turma foi inspirado no Diário de Ideias, por meio do qual foram criadas as Linhas de Experiências (Muniz, 2020).

As Linhas de Experiências consistiram em um espaço de registros, tecidos na roda colaborativa, onde os professores compartilharam e registraram histórias de vida docente, experiências, práticas e criações (Muniz, 2020). Para esta atividade, personalizamos a dinâmica em um cartaz, em papel kraft, com envelopes e fotos dos participantes colados nas extremidades do cartaz (Figura 1).

Para a constituição do nosso material de análise, lançamos mão também de selos natalinos, pensando na atmosfera natalina que despontava no período de realização da dinâmica (mês de dezembro), pois partimos do pressuposto de que compor uma atividade lúdica, afetiva e motivadora era fundamental para que todos se sentissem confortáveis para interagir com suas memórias e com o grupo.

Figura 1 – Linhas de Experiências – Por que ensino do jeito que ensino?



Fonte: acervo dos autores (2024).

Quanto aos selos, cada um deles correspondia a uma numeração, que indicava uma unidade-chave presente no texto de Mesquita e Fraiha-Martins (2022). Os selos foram distribuídos aleatoriamente e, à medida que os participantes concluíam seus registros experienciais, relacionando-os com a unidade-chave do seu selo, os depositavam nos envelopes dispostos no cartaz (Figura 2). Ao todo, obtivemos 16 registros, mobilizados por 16 unidades-chave.

Figura 2 – Socialização das narrativas no momento formativo doutoral I.



Fonte: acervo dos autores (2024).

Para analisar os registros, utilizamos a Análise de Conteúdo (AC), apoiados em Bardin (2011). Nesse tipo de análise, compõe-se a identificação de pontos relevantes que vão além da leitura comum (Chizzotti, 2006; Moraes, 1999), extraíndo-se unidades de análise (significação/codificação). Conforme os autores supracitados, a Análise de Conteúdo prevê três etapas: 1) pré-análise; 2) exploração do material ou codificação; e 3) tratamento dos resultados obtidos/interpretação. A primeira etapa consiste na fase de organização, em que ocorreu a leitura

flutuante do material e a elaboração de indicadores que constituíram o corpus de análise. Seguiu-se a segunda etapa, de exploração do material, em que foram selecionadas as unidades de codificação (unidades de registro e unidades de contexto, respectivamente). A terceira etapa, por sua vez, foi composta pela inferência e interpretação dos resultados obtidos, aprofundando conceitos e proposições em uma imagem significativa.

O quadro abaixo apresenta os aspectos metodológicos de análise das narrativas dos professores, em cartas produzidas durante a dinâmica formativa, com a categorização que emergiu como reflexo do artigo de Mesquita e Fraiha-Martins (2022).

Quadro 1 – Aspectos metodológicos dos dados pela análise de conteúdo em Bardin (2011).

Corpus de Análise	Unidades de Contexto	Unidades de Registro	Categorização
Produções textuais dos professores (cartas)	Parágrafos, imagens e textos das cartas	Palavras, frases e temas selecionados a partir de critérios semânticos	Categorias definidas <i>à priori</i> Eixo 1 – Primeiras histórias de formação e docência: da carteira escolar à porta fechada; Eixo 2 – Porta aberta: a contínua formação; Eixo 3 – Formação e profissionalização docente: contribuições do sujeito coletivo.

Fonte: elaborado pelos autores (2024).

Destacamos que a dinâmica, em termos gerais, se estruturou em dois momentos maiores: o primeiro deles, a escrita das cartas, em que os professores participantes puderam fazer uso de múltiplas linguagens para registrar o que acreditavam ser relevante diante da unidade-chave do seu selo; o segundo, a socialização oral do que fora registrado (Figura 3).

Figura 3 – Socialização das narrativas no momento formativo doutoral II.



Fonte: acervo dos autores (2024).

Ambos os momentos foram valorizados. Assim, a seguir, apresentaremos a análise das narrativas orais e escritas (cartas), produzidas de acordo com a subdivisão da categorização do Quadro 01, proposta a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Orientamos, ainda, que, dado o limite quantitativo de laudas para este artigo, e não sendo possível apresentarmos todas as produções, selecionamos excertos e falas dos participantes que mais se alinham às categorias por nós propostas.

4 ANÁLISE E RESULTADOS

Com a reflexão da leitura ativa fomentada por Mesquita e Fraiha-Martins (2022), tivemos como ponto de partida a questão orientadora: “*Por que ensino do jeito que ensino?*”. A partir dela, os professores foram mobilizados à apropriação retrospectiva de seu próprio processo de formação como tomada de consciência (Josso, 2004, 2007, 2010; Nóvoa, 2010), de maneira a resgatar e registrar episódios, vivências e experiências ao longo de suas trajetórias docentes, com as unidades semânticas destacadas do texto.

Conforme destacamos acima, selecionamos as seguintes unidades-chave, relacionadas às categorizações propostas:

Quadro 2 – Organização das categorias de análise.

Eixos	Unidades semânticas	Participantes
Eixo 1 – Primeiras histórias de formação e docência: da carteira escolar à porta fechada	Sentimentos e sensações	D1
	Conhecimentos intuitivos	D3
	Processo de imitação	D4
	Primeira experiência na docência	D5
	Transmissão de conteúdo	D6
	Movimento reflexivo	D7
	Escolha de terceiros	D8
Eixo 2 – Porta aberta: a contínua formação	Ruptura inicial	D11
	Pensamento prático	D14
Eixo 3 – Formação e profissionalização docente: contribuições do sujeito coletivo	Avaliação escolar	D12
	Sujeito coletivo	D13
	Responsabilidade docente	D15
	As diferenças	D16

Fonte: elaborado pelos autores (2024).

Para Morin (2008), a tomada de consciência é a emergência do pensamento reflexivo do sujeito sobre si mesmo, suas operações e ações, buscando a compreensão da própria existência na articulação com outras vidas. Esse exercício é muito característico do terceiro eixo – *Formação e profissionalização docente: contribuições do sujeito coletivo* –, razão pela qual

iniciaremos nossa síntese analítica por ele.

Em sequência, destacamos excertos que compõem episódios referentes aos conhecimentos intuitivos, às primeiras experiências na docência e aos processos de imitação, característicos do eixo 1 – *Primeiras histórias de formação e docência: da carteira escolar à porta fechada* –, bem como referentes ao eixo 2, marcado pelas rupturas iniciais e pelo contexto prático, compondo a categoria “*Porta aberta: a contínua formação*”.

Eixo 3 - Formação e profissionalização docente: contribuições do sujeito coletivo

Nesse processo, os docentes deram ênfase a episódios que se referiam à *constituição do sujeito coletivo*, em que o participante D13 afirma se reconhecer como sendo um profissional mais coletivo que individual; à *responsabilidade docente*, em que a participante D15 relaciona essa unidade semântica a uma responsabilidade sobre a formação humana; às *diferenças*, em que o participante D16 expressa ser motivado por uma pedagogia da esperança, que o faz ensinar do jeito que ensina com objetivo de diminuir a exclusão.

E dentre os escritos, destacamos o que a participante D12 expressou em versos, num acróstico (Figura 4).

Figura 4 – Carta da participante D12 transcrita – acróstico.

<i>A racionalidade técnica permeou por muito tempo</i> <i>Van anos, a fio, provas ao vento</i> <i>Alunos no vermelho, mesmo atento</i> <i>Longe de saber o que fazer, um desalento</i> <i>Imaginei em desistir, triste sentimento</i> <i>Ao se aproximar esse momento, um grupo se apoiou</i> <i>Ação compartilhada, com os alunos, colaborou</i> <i>Não houve resistência, e sim resiliência</i> <i>O sujeito coletivo formou em sua essência</i> <i>Eu, que pensei em solidão decente</i> <i>Sou fruto de vozes insistentes</i> <i>Colaboradores que me ajudaram a renascer</i> <i>O coletivo que me fez perceber, que a avaliação</i> <i>Lá, no chão da escola, pode ter variação,</i> <i>Avaliar é mais que dar uma pontuação</i> <i>Realmente é ultrapassar a disciplina,</i> <i>causar ação-reflexão-reformulação</i>	A RACIONALIDADE TÉCNICA PERMEOU POR MUITO TEMPO VAI ANOS, A FIO, PROVAS AO VENTOS ALUNOS NO VERMELHO, MESMO ATENTO LONGE DE SABER O QUE FAZER, UM DESALENTO IMAGINEI EM DESISTIR, TRISTE SENTIMENTO AO SE APROXIMAR ESSE MOMENTO, UM GRUPO SE APROXIMOU AÇÃO COMPARTILHADA, COM OS ALUNOS COLABOROU NÃO HOUVE RESISTÊNCIA, E SIM RESILIÊNCIA O SUJEITO COLETIVO FORMOU EM SUA ESSÊNCIA EU, QUE PENSEI EM SOLIDÃO DOCENTE SOU FRUTO DE VOZES INSISTENTES COLABORADORES QUE ME AJUDARAM A RENASCER O COLETIVO, QUE ME FEZ PERCEBER, QUE A AVALIAÇÃO LÁ, NO CHÃO DA ESCOLA, PODE TER VARIAÇÃO, CRIAÇÃO AVALIAR É MAIS QUE DAR UMA PONTUAÇÃO REALMENTE É ULTRAPASSAR A DISCIPLINA, CAUSAR AÇÃO-REFLEXÃO-REFORMULAÇÃO.
---	--

Fonte: organizado pelos autores (2024).

Sobre a *avaliação escolar*, D12 registrou em sua carta que: “A racionalidade técnica permeou por muito tempo // Vai anos, a fio, provas ao ventos // Alunos no vermelho, mesmo atento // Longe de saber o que fazer, um desalento // Imaginei em desistir, triste sentimento // Ao se aproximar esse momento, um grupo se aproximou // aCão compartilhada, com os alunos colaborou // não houve resistência, e sim resiliência // Q sujeito coletivo formou em sua essência // Eu, que pensei em solidão docente // Sou fruto de vozes insistentes // Colaboradores que me ajudaram a renascer // Q coletivo, que me fez perceber, que a *avaliação* // Lá, no chão da escola, pode ter variação, criação [...].”

Ao socializar o que a unidade “avaliação escolar” lhe remetia, a participante destacou que essa expressão a levava a um episódio em que identifica a avaliação como parte da racionalidade técnica (Diniz-Pereira, 2014). E ao refletir sobre as notas baixas de seus alunos, sentiu-se angustiada no processo de avaliação, pelas cobranças pedagógicas da escola, e identificou que as dificuldades dos alunos podiam ser resultadas de sua própria forma de avaliar, e se sentiu tocada pelas falas dos alunos, em dada oportunidade.

Essa ação colaborativa com os alunos a marcou como um momento positivo de escuta e resiliência; D12 se considera como fruto de vozes; mesmo achando que em sua formação docente havia solidão, percebe que as vozes de colaboradores em seu percurso ajudaram a perceber a avaliação no chão da escola, além da necessidade de mudanças que promovam a ação-reflexão-reformulação.

Podemos observar que os atravessamentos do paradigma técnico e o ensino tradicional, discutido por Freire (1996), permeia as falas da participante, revelando os desafios cotidianos nas práticas de (auto)formação de professores, mas que, por outro lado, colaborativamente (entre professor-professores e professor-alunos), podem ser destravados. Em contribuição a esse pensamento, Nóvoa (2009) destaca:

[...] a ideia de docência como colectivo, não só no plano do conhecimento mas também no plano da ética. Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constroi no diálogo com os outros colegas.

A colaboração no processo de formação continuada, pautada em Imbernón (2010), assume a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, desenvolvendo uma identidade profissional (o eu pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos).

Eixo 1 – Primeiras histórias de formação e docência: da carteira escolar à porta fechada

Em termos do eixo “*Primeiras histórias de formação e docência: da carteira escolar à porta fechada*”, em que Mesquita e Fraiha-Martins (2022) exploram o olhar retrospecto em torno do processo (auto)formativo docente, destacamos fragmentos emergentes de nossos participantes e que revelam angústias, sentimentos e momentos de reflexão que marcam suas trajetórias iniciais. Percebemos, ainda, como essas rememorações implicam em contribuições à prática docente e à tomada de modelos profissionais que colaboraram para a sua formação (Josso, 2004, 2007, 2010; Növoa, 2010; Diniz-Pereira, 2014).

Podemos identificar esses movimentos nas palavras do participante D8, que relata: “*Muitas das minhas práticas docentes emergiram de práticas observadas de terceiros (professores, formadores, colegas de pós-graduação ou colegas de trabalho) que, ao serem testadas em minha sala de aula, foram exitosas e validadas pelas experiências*”.

A participante D6 também realiza o movimento de apropriação de suas memórias, através de um movimento reflexivo, expresso em um poema (Figura 5).

Figura 5 – Carta da participante D6 transcrita – poema.

<p>Posso ser a "melhor professora", Dominar o conteúdo, Ter a melhor didática, Dominar a informática. E ainda não saber tudo...</p> <p>Percebi minha fraqueza, minha falta e incerteza Ao tentar ensinar Ciências, mas não tinha nem uma repescada de como incluir minha aluna Tereza Ingressou na Universidade, Tinha baixa visão, o quadro de visão, Corria perigo, não tinha faixa e nem sinalização Um grito de socorro, Um sonho de formação Como poderia ajudá-la Sem ter aprendido como me graduar?</p> <p>Começou meu processo De imersão, autoformação Precisava me sentir viva e não deixá-la na mão. Comecei a estudar muito, Construir recurso tátil, Um turbilhão de informações novas Nada disso era fácil.</p> <p>Fiz experimentos multissensoriais, para ela se sentir incluída, fontes ampliadas, alto contraste... Tudo o que podia eu aprendi mais com ela, do que ela comigo. Esse era o meu motivo para ensinar do jeito que ensino...</p>	<p>“POSSO SER A “MELHOR PROFESSORA” DOMINAR O CONTEÚDO TER A MELHOR DIDÁTICA DOMINAR A INFORMÁTICA E AINDA NÃO SABER TUDO...</p> <p>PERCEBI MINHA FRAQUEZA, MINHA FALTA DE INCERTEZA AO TENTAR ENSINAR CIÊNCIAS, MAS NÃO TINHA NENHUMA REFERÊNCIA DE COMO INCLUIR MINHA ALUNA TEREZA</p> <p>INGRESSOU NA UNIVERSIDADE, TINHA BAIXA VISÃO, O QUADRO DE VIDRO, CORRIA PERIGO, NÃO TINHA FAIXA E NEM SINALIZAÇÃO</p> <p>UM Grito DE SOCORRO, UM SONHO DE FORMAÇÃO COMO PODERIA AJUDÁ-LA SEM TER APRENDIDO ISSO NA GRADUAÇÃO?</p> <p>COMEÇOU MEU PROCESSO DE IMERSÃO, AUTOFORMAÇÃO PRECISAVA ME SENTIR VIVA E NÃO DEIXÁ-LA NA MÃO.</p> <p>COMECEI A ESTUDAR MUITO, CONSTRUIR RECURSO TÁTIL UM TURBILHÃO DE INFORMAÇÕES NOVAS NADA DISSO ERA FÁCIL.</p> <p>FIZ EXPERIMENTOS MULTISENSORIAIS PARA ELA SE SENTIR INCLUIDA, FONTES AMPLIADAS, ALTO CONTRASTE... TUDO O QUE PODIA EU APRENDI MAIS COM ELA, DO QUE ELA COMIGO</p> <p>ESSE ERA O MEU MOTIVO PARA ENSINAR DO JEITO QUE ENSINO...”</p>
---	---

Fonte: organizado pelos autores (2024).

Nas palavras de D6: “*Posso ser a “melhor professora” // Dominar o conteúdo // Ter a melhor didática // Dominar a informática // E ainda não saber tudo... // Percebi minha fraqueza, minha falta de incerteza // Ao tentar ensinar ciências, mas não tinha nenhuma referência // De como incluir minha aluna Teresa // Ingressou na Universidade, tinha baixa visão // O quadro de vidro, corria perigo // Não tinha faixa e nem sinalização // Um grito de socorro, um sonho de formação // Como poderia ajudá-la sem ter aprendido isso na graduação? // Comecei a estudar muito, construí recurso tático // Um turbilhão de informações novas // Nada disso era fácil // Fiz experimentos multissensoriais para ela se sentir incluída, fontes ampliadas, alto contraste // Tudo o que podia eu aprendi mais com ela, do que ela comigo // Esse era o meu motivo para ensinar do jeito que ensino...”.*

Quanto a isso, Mesquita e Fraiha-Martins (2022, p. 152) atribuem que “momentos de reflexão e transformação docente são decorrentes de fenômenos educativos entre a condição individual e coletiva”. E acrescentam que a identidade profissional é mediada por experiências individuais e coletivas, o que também é fomentado por Nóvoa (2010) em seus trabalhos.

Congregado a essa perspectiva, o participante D3 optou por relacionar seus atravessamentos em um mapa mental, entrelaçando-os com seus conhecimentos intuitivos e com o seu processo doutoral. Entre as palavras, podemos destacar: professores, alunos, leituras, ofício, sala de aula, pesquisa, filme, andanças, cidades por onde provavelmente passou, suas vivências, experiências e *O Sorriso de Mona Lisa* (do título original *Mona Lisa Smile*), remetendo ao filme norte-americano lançado em 2003.

Também podemos estabelecer essa relação com os fragmentos do participante D5 que, por meio da retomada de memórias de suas primeiras experiências na docência, relata lembranças positivas em relação à sua formação inicial, atribuídas ao seu contexto social. Por ser filho de professores, esteve inserido nesse universo desde cedo, muito embora, à tenra idade, não possuísse dimensão da responsabilidade do ofício. Por fim, D5 destacou que, ao fazer essa retrospectiva e tomada de consciência, percebeu que a empolgação por ensinar, o contato com os alunos e os *feedbacks* sempre estiveram entremeados à sua prática docente.

Tal retomada de fragmentos da própria história também é expressa nos registros dos participantes D7 e D1, que afirmam considerar o momento reflexivo uma ferramenta transformadora para a sua própria forma de ensinar.

Figura 6 – Registro do participante D1.



Fonte: acervo dos autores (2024).

D1, que se utilizou de suas habilidades como cartunista e quadrinista para expressar seus sentimentos e sensações no começo da jornada profissional como professor de Física (Figura 6), destacou o sentimento de insegurança que era constante e que, ao longo do tempo, foi sendo substituído por um amadurecimento (auto)formativo.

D7, por sua vez, expressou que observar e refletir sobre o jeito de ensinar, a partir de seus “melhores” e “piores” mestres, constituiu um exercício intuitivo sobre como ensinar no início da carreira. Esse exercício de reflexão representa o primeiro nível de influência, em que suas experiências prévias (autobiográficas) são representadas pelas imagens criadas acerca das práticas de seus professores formadores, repercutindo um processo de teorização implícita sobre a forma de aprender e ensinar.

Por fim, essa “inspiração” – ou a ausência dela – é perceptível nos registros do participante D4, que nos leva a pensar no conceito de “imitação”, presente no texto de Mesquita e Fraiha-Martins (2022). De acordo com D4, o processo de imitação é “*um ato muito forte para o início de carreira*” e que, naturalmente, sempre esteve presente em seu agir.

O participante, contudo, alertou para o perigo da estagnação, destacando que, embora a imitação tenha oportunizado um olhar para si e contribuído para a construção de sua identidade docente (Maldaner, 2013; Mesquita; Fraiha-Martins, 2022), também o levou a refletir sobre a importância de uma mudança de postura – de assumir uma identidade profissional mais reflexiva diante das atitudes e modelos que tendemos a repetir a partir de nossas experiências como alunos, por exemplo.

Eixo 2 – Porta aberta: a contínua formação

No eixo “*Porta aberta: a contínua formação*”, as participantes D11 e D14 apresentaram momentos de reflexão em torno da prática docente. Nesse contexto, Mesquita e Fraiha-Martins (2022) propõem que a interlocução entre pares, em torno de suas práticas, é essencial à formação continuada. As trocas efetivas de experiências, expertises e perspectivas – num sentido colaborativo – são fundamentais para desconstruir convicções enrijecidas, promovendo o protagonismo dos professores no processo formativo, como sujeitos e não objetos (Mesquita; Fraiha-Martins, 2022; Imbernón, 2000, 2010).

Em seu relato, a participante D11 trouxe à discussão a questão da ruptura inicial com concepções equivocadas sobre como ensinar, destacando esse momento como um ponto crucial da formação profissional docente. Essa ruptura permitiu a articulação entre saberes acadêmicos e experiências práticas, mediada por diálogos com os pares, trocas e aprendizagem. A ênfase dada por D11 às relações interpessoais, bem como à importância do reconhecimento dos espaços de atuação, revela um movimento essencial da formação continuada, na medida em que desperta sensibilidade e repertório para a autoformação. Afinal, múltiplos são os contextos que exigirão do docente adaptações frente às especificidades do seu ofício – sejam elas relativas aos alunos, às escolas, às comunidades, entre outras.

Essas mesmas inquietações também são percebidas na fala da participante D14, que aborda o pensamento prático como um conjunto de possibilidades para tentar explicar “o mundo” aos seus alunos. A participante destacou, ainda, que somente a prática permite compreender a singularidade de cada aula e que essas singularidades precisam ser valorizadas para tornar o ensino mais eficaz.

Como podemos observar, tanto D11 quanto D14 demonstram uma preocupação evidente em refletir criticamente sobre sua prática docente, em busca de um aprimoramento contínuo. Para Joso (2007), a compreensão dos processos de formação, conhecimento e

aprendizagem envolve a dimensão da identidade, assim como as dinâmicas psico-socioculturais desenvolvidas ao longo da vida dos sujeitos. Ao retomarem suas histórias e promoverem reflexões sobre suas trajetórias, os participantes ampliam a consciência sobre si mesmos por meio de diferentes registros de expressão e representação, orientando sua própria formação.

Apoiados em Imbernón (2000, 2010), podemos considerar que D11 e D14 representam sujeitos reflexivos em seus contextos de formação continuada, pois se mostram ativos em sua atuação docente e em seu desenvolvimento profissional. Além disso, revelam abertura para a aprendizagem e para o compartilhamento de experiências, colaborando com a construção de um saber coletivo que visa não apenas à autoformação, mas também à melhoria da aprendizagem dos seus alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dinâmica propõe momentos de reflexão docente organizados em três grandes eixos, nos quais podemos identificar momentos (auto)formativos, por meio das produções e narrativas dos professores, no espaço de formação doutoral.

Observamos, ainda, que os discentes colaboraram trazendo suas reflexões docentes em consonância com o proposto na leitura e dinâmica. Um momento rico de percepções da constituição docente e influências de outros profissionais e práticas pedagógicas, ao olharem para si, e identificarem influências e a coletividade moldando a identidade profissional docente, revelando a necessidade de reflexões críticas sobre a própria prática.

Podemos destacar que os sujeitos sentem-se tocados pela necessidade de uma autoformação diante das necessidades encontradas no contexto de sala de aula, e que mesmo que sintam a presença, no início de sua carreira, de atitudes que remetem a outros docentes, a profissionais que admiraram em um processo de imitação, há o desejo por buscar conhecimento para a sua atuação, com foco no melhoramento do ensino aos seus alunos. E são vistos sob um olhar atento à ética, à justiça social, à preocupação com a acessibilidade e inclusão, à melhoria das práticas de ensino e avaliação, que proporcione a aprendizagem, mas também a construção de sujeitos, visando colaborar com a transformação social dos seus alunos.

A construção da identidade docente é um processo contínuo, que perpassa por obstáculos e superações, que podem ser moldadas diante das dificuldades encontradas no contexto escolar. A dinâmica das cartas buscou proporcionar um momento de reflexão coletiva, e o compartilhamento das experiências contribuem para o conhecimento coletivo.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 4^a Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. (Coleção educação em química).
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da Racionalidade Técnica à Racionalidade Crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOODSON, Ivor. F. Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e do seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 2007.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber, 2008. 136p.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. 1. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 1. ed. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2000.
- JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. rev. e ampl. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, Porto Alegre, RS, v. 30, n. 3, 2007.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 19, p. 20-28, 2002.
- LARROSA, Jorge. Como o afeto e a experiência afetam a educação, com Jorge Larrosa. **Laboratório Inteligência de Vida**: 04 nov. 2021. Entrevista concedida a Joana London. Disponível em: <https://www.inteligenciadevida.com.br/pt/conteudo/jorge-larrosa/>. Acessado em: 25 jan. 2025.

MESQUITA, Joyce Melo; FRAIHA-MARTINS, France. Por que ensino do jeito que ensino??. **Rev. Contexto e Educação**, v. 37, n. 116, p. 145-163, 2022.

MORAES, Raquel. **Análise de Conteúdo**. Revista Educação. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORIN, Edgar. **O Método 3**: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MUNIZ, Luciana Soares. **Diário de Ideias**: linhas de experiências. Uberlândia: EDUFU, 2020.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

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

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida do Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António.; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 155-187.

OLIVEIRA, Danilo. Como funciona uma bússola?. **Olhar Digital**, 2024. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/2024/01/13/ciencia-e-espaco/como-funciona-uma-bussola/>. Acesso em: 25 jan. 2025.

OLIVEIRA, Maria M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: 2014.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas**: o tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo: UNESP, 2011.

APÊNDICE 1 – INFORMAÇÕES SOBRE O MANUSCRITO

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM), da Universidade Federal do Pará (UFPA).

CONFLITOS DE INTERESSE

Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse de ordem pessoal, comercial, acadêmica, política e financeira referente a este manuscrito.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

As imagens foram autorizadas para utilização no referido artigo e os autores possuem o termo de autorização de imagem.

DIREITOS AUTORAIS

Os direitos autorais são mantidos pelos autores, os quais concedem à Revista Comunicação Universitária - os direitos exclusivos de primeira publicação. Os autores não serão remunerados pela publicação de trabalhos neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicado neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico. Os editores da Revista têm o direito de realizar ajustes textuais e de adequação às normas da publicação.

OPEN ACCESS

Este manuscrito é de acesso aberto ([Open Access](#)) e sem cobrança de taxas de submissão ou processamento de artigos dos autores (*Article Processing Charges – APCs*). O acesso aberto é um amplo movimento internacional que busca conceder acesso online gratuito e aberto a informações acadêmicas, como publicações e dados. Uma publicação é definida como 'acesso aberto' quando não existem barreiras financeiras, legais ou técnicas para acessá-la - ou seja, quando qualquer pessoa pode ler, baixar, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou usá-la na educação ou de qualquer outra forma dentro dos acordos legais.



LICENÇA DE USO

Licenciado sob a Licença Creative Commons [Attribution-NonCommercial 4.0 International \(CC BY-NC 4.0\)](#). Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico.



VERIFICAÇÃO DE SIMILARIDADE

Este manuscrito foi submetido a uma verificação de similaridade utilizando o *software* de detecção de texto [iThenticate](#) da Turnitin, através do serviço [Similarity Check](#) da [Crossref](#).



PUBLISHER

Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE). Publicação no Portal de Periódicos da Universidade do Estado do Pará. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da referida universidade.



HISTÓRICO

Submetido: 14 de fevereiro de 2025.

Aprovado: 23 de abril de 2025.

Publicado: 07 de maio de 2025.