Revista Comunicação Universitária

# OBJETO OU SUJEITO? REFLEXÕES SOBRE O LUGAR EPISTEMOLÓGICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

## OBJECT OR SUBJECT? REFLECTIONS ON THE EPISTEMOLOGICAL PLACE IN TEACHER TRAINING

## ¿OBJETO O SUJETO? REFLEXIONES SOBRE EL LUGAR EPISTEMOLÓGICO EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Ana Cláudia da Cunha Miranda[*], Fábio Colins[**] e Terezinha Valim Oliver Gonçalves[***]

**RESUMO**

Este artigo é resultante de uma Pesquisa Narrativa, de natureza qualitativa, que teve como objetivo compreender as experiências humanas vividas e relatadas em contextos de formação de professores em serviço. A pesquisa ocorreu em ambiente de formação doutoral de professores que ensinam ciências e matemática, ancorados nos pressupostos da formação continuada como desenvolvimento profissional, sobre o reconhecimento em sermos sujeitos e não objetos no processo formativo e a importância de a formação considerar o convívio em comunidade. Situamos este artigo no paradigma da racionalidade crítica, que adota uma abordagem problematizadora de ensino e busca superar a racionalidade técnica, que se pauta na transmissibilidade de conhecimentos. Propusemos atividades individuais e em grupo que ajudaram a refletir sobre as experiências anteriores, identificando em quais episódios os professores se identificaram na condição de objetos e sujeitos. Como material empírico analisamos aprendizagens listadas pelos professores. Essas aprendizagens correspondem ao que foi dialogado em sala consonante com o processo reflexivo acerca das experiências em que estes docentes se consideraram objetos ou sujeitos no processo formativo. Os dados empíricos foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva. O foco deste estudo ancora-se nas reflexões destes profissionais e seus desdobramentos sobre o processo de constituição identitária e desenvolvimento profissional, que resultaram na importância de se considerar sujeito tanto no processo formativo quanto nas *práxis*

[*] Mestra em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Doutoranda em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Igarapé-Miri, Pará, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Alcides Sampaio, 111, Vila Maiauatá, centro, Igarapé-Miri, Pará, Brasil, CEP: 68435-000. E-mail: ana.miranda@iemci.ufpa.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9262-3170. Lattes: http://lattes.cnpq.br/9236879282421676.
[**] Doutor em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor da Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil. Endereço para correspondência: Trav. Francisco Caldeira Castelo Branco, 21, Condomínio JUTANA, São Braz, Belém, Pará, Brasil, CEP: 66063-000. E-mail: fabiocolins@ufpa.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9138-1712. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4404734777828009.
[***] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil. Endereço para correspondência: Trav. Francisco Caldeira Castelo Branco, 2073, São Braz, Belém, Pará, Brasil, CEP: 66063-000. E-mail: tvalim@ufpa.br.
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8285-3274. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0496932429575513.

diária no contexto da sala de aula, passando de objetos para professores críticos, ativos, reflexivos e transformadores da realidade.

**Palavras-chave:** Ensino de Ciências e Matemática. Formação de Professores. Pesquisa Narrativa.

## ABSTRACT

This article is the result of a Narrative Inquiry, of a qualitative nature, which aimed to understand the human experiences lived and reported in in-service teacher training contexts. The research took place in a doctoral training environment for teachers who teach science and mathematics, anchored in the assumptions of continued training as professional development, on the recognition of being subjects and not objects in the training process and the importance of training considering community life. We place this article in the paradigm of critical rationality, which adopts a problematizing approach to teaching and seeks to overcome technical rationality, which is based on the transmissibility of knowledge. We proposed individual and group activities that helped to reflect on previous experiences, identifying in which episodes the teachers identified themselves as objects and subjects. As empirical material, we analyzed learning listed by teachers. This learning corresponds to what was discussed in the classroom in line with the reflective process about the experiences in which these teachers considered themselves objects or subjects in the training process. Empirical data were analyzed using Discursive Textual Analysis. The focus of this study is anchored in the reflections of these professionals and their developments on the process of identity constitution and professional development, which resulted in the importance of considering oneself as a subject both in the training process and in daily praxis in the context of the classroom, moving from objects for critical, active, reflective and reality-transforming teachers.

**Keywords:** Teaching Science and Mathematics. Teacher Training. Narrative Inquiry.

## RESUMEN

Este artículo es el resultado de una Investigación Narrativa, de carácter cualitativo, que tuvo como objetivo comprender las experiencias humanas vividas y relatadas en contextos de formación docente en servicio. La investigación se desarrolló en un ambiente de formación doctoral de docentes que enseñan ciencias y matemáticas, anclada en los presupuestos de la formación continua como desarrollo profesional, en el reconocimiento de ser sujetos y no objetos en el proceso de formación y la importancia de formar considerando la vida comunitaria. Situamos este artículo en el paradigma de la racionalidad crítica, que adopta un enfoque problematizador de la enseñanza y busca superar la racionalidad técnica, que se basa en la transmisibilidad del conocimiento. Propusimos actividades individuales y grupales que ayudaron a reflexionar sobre experiencias anteriores, identificando en qué episodios los docentes se identificaron como objetos y sujetos. Como material empírico, analizamos los aprendizajes enumerados por los docentes. Este aprendizaje corresponde a lo discutido en el aula en línea con el proceso reflexivo sobre las experiencias en las que estos docentes se consideraron objetos o sujetos en el proceso de formación. Los datos empíricos se analizaron mediante análisis textual discursivo. El enfoque de este estudio está anclado en las reflexiones de estos profesionales y sus desarrollos sobre el proceso de constitución de la identidad y desarrollo profesional, lo que resultó en la importancia de considerarse sujeto tanto en el proceso de formación como en la praxis cotidiana en el contexto de la el aula, pasando de objetos a docentes críticos, activos, reflexivos y transformadores de la realidad.

**Palabras clave:** Enseñanza de Ciencias y Matemáticas. Formación de Profesores. Investigación Narrativa.

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo busca compreender as experiências humanas vividas e relatadas em contextos de formação em serviço. Pautados em Imbernón (2010), que discute formação continuada de professores, foi possível refletir e discutir sobre o que é ser objeto ou sujeito no processo formativo, relembrando episódios em que os docentes se sentiram nestas condições.

Situamos este estudo no paradigma da racionalidade crítica, que considera o professor como alguém que levanta problemas, que por meio da sua ação docente promove o pensamento crítico, reflexivo, questionador e investigativo nos estudantes. Para Freire (1996, p. 33). O levantamento de problemas é considerado "um processo mútuo para estudantes e professores questionarem o conhecimento existente, o poder e as condições". Assim sendo, a aprendizagem ocorre em via de mão dupla, em que ao mesmo tempo em que o professor ensina, também aprende.

Todavia, para que o modelo da racionalidade crítica esteja presente no processo de formação docente, é importante entender que "os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício" (Tardif, 2014, p. 237). Neste sentido, o professor, ao se reconhecer como sujeito de sua formação, entende que o conhecimento transcende o que é aprendido na academia, que ele é construído também a partir de suas vivências em sociedade, resultando da experiência profissional e fazendo parte da constituição da sua própria identidade.

Nesta perspectiva, a formação continuada em serviço tem um papel que possibilita refletir sobre a própria prática para então transformá-la. Ela assume um papel que possibilita o reconhecimento identitário, que interfere nas práticas pedagógicas resultando em suas respectivas transformações, como autoria docente. Inferimos que a formação também atua como um estímulo crítico para formar formadores para superar o paradigma da racionalidade técnica que perpetua ainda nos cursos de formação inicial ou continuada de professores (Imbernón, 2011).

Nesse movimento, inferimos que também ocorre a autoformação, pois, cada um, ao mesmo tempo, que ressignifica seu modo de pensar, simultaneamente também aprende nesse processo por meio do compartilhamento coletivo das vivências sobre sentir-se objeto ou sujeito na formação, transformando-as em experiências formadoras (Josso, 2004). Para a autora, para a experiência ser considerada formadora, ela precisa estar alinhada com a aprendizagem docente. "Em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes,

comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades" (Josso, 2004, p. 48). Neste sentido, temos a oportunidade de contar nossas histórias, estabelecendo conexões com episódios que marcaram de maneira positiva ou negativa dos participantes que fazem parte de um repertório experiencial que compõe a nossa identidade.

Buscando compreender o processo reflexivo de professores que ensinam ciências e matemática, para o entendimento e constituição da identidade docente, com apoio da literatura e compartilhamento das experiências dos participantes, elencamos a seguinte questão investigativa: **Em que termos a compreensão entre ser objeto ou sujeito na formação profissional auxiliam para o reconhecimento e a constituição da identidade docente?**

Como o propósito de responder a esta pergunta, elaboramos o seguinte objetivo geral: compreender experiências relatadas por professores, vividas em contextos de formação em serviço. Como objetivos específicos, previmos: i) Refletir, em diálogo com a literatura, sobre a dicotomia entre ser objeto ou sujeito na formação de professores; ii) Analisar as aprendizagens manifestadas pelos professores a partir do processo reflexivo.

Este estudo está organizado na seção de apresentação, no referencial teórico que discute duas subseções: 2.1 Desdobramentos sobre a formação inicial e implicações curriculares nos cursos de licenciatura, que faz uma crítica ao modelo atual das licenciaturas, inferindo sobre a importância da integração entre currículo, teoria e prática a fim de colaborar para a melhoria da formação inicial de professores. A subseção 2.2, Objeto ou sujeito? A constituição da identidade docente na formação de professores, que discorre sobre a constituição da identidade docente e do reconhecimento dos professores como objetos ou sujeitos no processo formativo. Mais adiante, apresentamos os caminhos metodológicos para a elaboração desta investigação, seguida das análises discutidas à luz da literatura e, por fim, as considerações finais.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

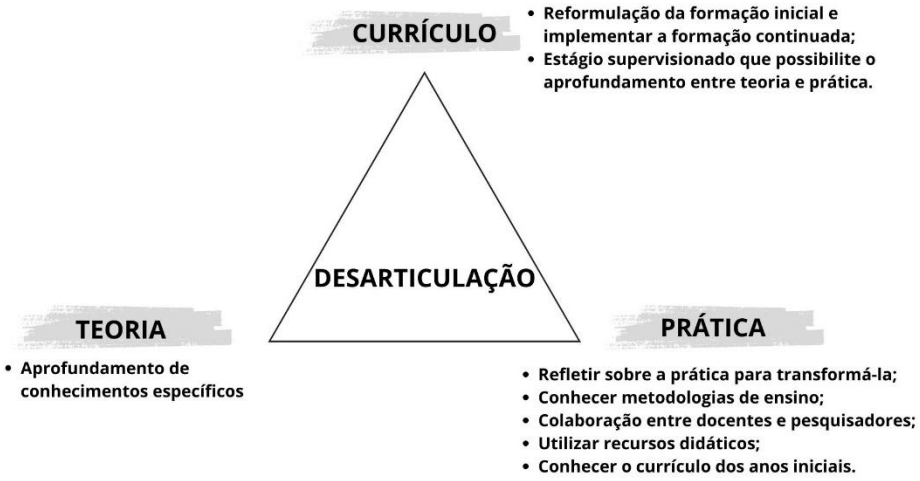
### 2.1 DESDOBRAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E IMPLICAÇÕES CURRICULARES NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Antes de dialogarmos sobre a identidade docente e os fatores que envolvem a importância de o professor se reconhecer como sujeito e não apenas objeto no processo

formativo, é importante mencionar que o professor é uma peça importante para o processo educativo, pois é um agente catalisador para produzir a mudança. Entretanto, há muitos obstáculos que necessitam ser superados e/ou minimizados pela formação de professores, que dificultam os resultados positivos em âmbito educacional. Precisamos observar o currículo do ensino superior, em outras palavras, de como tem se formado o formador, para compreender as lacunas presentes no processo formativo.

Gatti *et al*., (2019) pontuam que a formação inicial dos licenciandos implica na prática docente. O currículo ofertado nas universidades ainda se apresentam de maneira reducionista, desintegrada das relações entre teoria e prática. Nesta perspectiva, Libâneo (2013, p. 27) infere que a formação do profissional "implica, pois, numa contínua interpretação entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente". Quando não há essa relação, pode ocorrer a redução curricular na formação do professor, gerando conflitos na prática pedagógica. A esse respeito, podemos observar a Figura 1:

**Figura 1 –** Apontamentos sobre a formação de professores à luz da literatura




Fonte: Elaboração própria, com base em Szymanski; Martins (2017)

Para os autores, há uma desarticulação entre currículo, teoria e prática. Neste sentido, propõe-se que haja uma reformulação curricular nas licenciaturas, promovendo a formação continuada dos professores e possibilitando que no estágio supervisionado ocorra o aprofundamento entre teoria e prática. Gatti *et al*., (2019) consideram que um dos pontos fracos nos cursos de licenciatura são os estágios supervisionados. Na sua concepção, eles deveriam ser planejados, projetados com base no processo educacional, associando teoria e

prática. Entretanto, ele costuma ser apenas um processo consolidado em um relatório final para obtenção de carga horária. Nesta perspectiva, os cursos de licenciatura precisam refletir e buscar soluções para minimizar essas situações que não favorecem a formação profissional crítica. De acordo com Pimenta e Lima (2012, p. 33, grifo das autoras),

> os currículos de formação têm-se construído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, nem sequer se pode dominá-las teorias, pois são apenas saberes disciplinares em cursos de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos.

Nesse contexto, o estágio é o momento em que são colocados em prática os conhecimentos dos cursos de formação de professores. Essa etapa é o eixo curricular central nos cursos de formação de professores, sendo extremamente importante para a construção da identidade, dos saberes e do perfil profissional docente. O perfil profissional também é constituído com base no processo experiencial, na história pessoal, no coletivo e na vivência social (Pimenta; Lima, 2012).

As licenciaturas ainda apresentam dificuldades para promover ambientes que favoreçam aprendizagens capazes de conhecer o currículo e os processos avaliativos. O aprofundamento teórico de conhecimentos específicos em cursos de licenciatura são fundamentais para que o professor desenvolva suas práticas com mais confiança e domínio ao ensinar, precisando estar articulado ao currículo e à prática (Szymanski; Martins, 2017).

É de fundamental importância fomentar em cursos de licenciatura práticas metodológicas que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes (Libâneo, 2019), incluindo recursos e estratégias como componentes complementares ao processo metodológico. Por isso, pensar sobre a própria prática, trabalhar de forma colaborativa para compartilhar experiências com o outro e conhecer o currículo da Educação Básica são atitudes que podem colaborar para melhorias no processo educativo (Szymanski; Martins, 2017).

A esse respeito, é urgente que as instituições de ensino reflitam sobre questões da seguinte natureza: Que/quais tipos de profissional/is estamos formando? Será que estamos verdadeiramente comprometidos com o processo de formação docente? Pensamos que, ao formarmos professores críticos, ativos e reflexivos, potencialmente estamos contribuindo de maneira mais efetiva com a educação em nosso país, assim como teremos docentes que possuem clareza/autoria de sua prática? A formação inicial é responsável por oferecer a base do conhecimento pedagógico necessário (Imbernón, 2011), por isso é importante que o

currículo da formação inicial seja coerente para nortear a prática pedagógica de maneira integrada com a teoria e prática.

Diante do exposto, é preciso superar a dicotomia entre teoria e prática, para evitar nos cursos de formação docente a fragmentação curricular, primando pela interdisciplinaridade como forma de compreensão global e articulada de conhecimentos. Além disso, é importante fomentar o processo reflexivo a partir da realidade que nos cerca (Pimenta; Lima, 2012), onde a escola é o foco e o professor é o esteio que busca formar cidadãos críticos, ativos e transformadores por meio de ensinar o educando (Gatti *et al*., 2019). Por isso, para formar professores no paradigma da racionalidade crítica, envolvendo essas questões, é preciso pensar em um sistema que congregue a tríade currículo, teoria e prática de maneira articulada e não fragmentada nos cursos de licenciatura.

## 2.2 OBJETO OU SUJEITO? A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Iniciamos a discussão desta seção, apoiando-nos em Imbernón (2011, p. 6), que entende a formação como "um elemento essencial, mas não o único, do desenvolvimento profissional do professor", pois a formação também envolve conhecimentos culturais, sociais, sobre si mesmo, bem como cognitivos ou teóricos. Nesse sentido, a formação de professores, que queremos, precisa ser respeitosa, valorizar os saberes de diferentes naturezas e a primar pela existência de um currículo multifacetado. Essa proposição de formação atravessa os campos do conhecimento de forma inter/multidisciplinar, busca superar uma educação tecnicista e fragmentada, motiva seus estudantes de forma criativa, inovadora, reflexiva, ativa e transformadora da realidade.

A formação continuada assume um papel importante para o reconhecimento da identidade docente. Ela pode colaborar para o processo de identificação de quem somos. Nesse viés, a identidade está intrinsecamente relacionada ao conceito de "eu" que se ancora em campos teóricos como a filosofia, sociologia e psicologia, que buscam colaborar para a compreensão e clareza sobre o nosso perfil identitário (Day, 2005). Nesse cenário, a formação continuada pode ressignificar identidades docentes a partir da compreensão de novos saberes e das experiências vivenciadas individual ou coletivamente (Imbernón, 2011).

Assim, sendo, a formação de professores deve considerar as experiências e o contexto em que o professor se insere, uma vez que "a aquisição de conhecimentos por parte

do professor é um processo complexo, adaptativo e experiencial" (Imbernón, 2011, p. 17), que transcende as fronteiras da atualização científica ou de formação pontual, centradas na reprodução de conhecimentos de forma técnica. Todavia, visualiza no professor, um sujeito que problematiza, critica e reflete, possibilitando espaços dialógicos, de compartilhamento de experiências e de possibilidades para o para o reconhecimento de sua própria identidade (Ibid, 2011).

Mas o que é a identidade? Esse conceito é amplo e nos possibilita refletir e questionar sobre muitas situações. Em outras palavras, "as identidades, resultam num encontro de trajetórias socialmente condicionadas por campos socialmente estruturados" (Dubar, 1997, p. 77). Nesse sentido, ao considerarmos o professor como sujeitos no processo de formação, reconheceremos que possuímos uma identidade, pois o nosso modo de refletir, agir e desenvolver ações está intimamente ligado ao nosso perfil pessoal e profissional. Ora, se atuo como um professor formalista, pode ser em decorrência do repertório experiencial, das trajetórias vivenciadas que contribuem para assumir essa postura. Nessa perspectiva, Dubar (1997, p. 13) assevera que:

> "[...] a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca constrói [sua identidade] sozinho: depende tanto dos julgamentos dos outros, como das suas próprias orientações e autodefinições. [Assim] a identidade é produto de sucessivas socializações".

Há um consenso na comunidade científica de que a identidade do professor é constituída pela composição da identidade pessoal e da identidade profissional, que se constrói a partir das experiências ao longo da vida e da docência (Beauchamp; Thomas, 2009; Rodrigues; Mogarro, 2019; Pimenta; Lima, 2012). Consideramos assim, que no conjunto da vida, o formador forma-se a partir das experiências vividas, cujas interações são consolidadas a partir do meio ao qual se insere, na (inter) relação com o outro, assim como do processo (auto) reflexivo. (Josso, 2004; Imbernón, 2010).

Diante disso, durante o processo de formação, seja ela inicial ou continuada, faz-se importante considerar experiências e repertórios de vida dos sujeitos dos que dela participam. Para Josso (2004, p. 48) "a formação é experiencial, ou então não é formação", uma vez que todos temos algo a compartilhar e neste processo formativo partilhamos quem somos, como estamos constituídos, ou seja, a nossa identidade.

## 3 METODOLOGIA

Neste contexto investigativo, estamos alinhados com a abordagem da Pesquisa Qualitativa. Para Minayo (2002), este é um processo que se compreende e interpreta, ou seja, tem caráter subjetivo, não pode ser mensurado, nem quantificado. Esse processo por nós resgatado é fruto da experiência, que é "aquilo que 'nos passa', ou que nos toca, ou que nos acontece e, ao passar-nos, forma-nos e transforma-nos. Somente o sujeito da experiência está, desse modo, aberto à sua própria transformação." (Larrosa, 2002, p. 25).

Assumimos a Pesquisa Narrativa como método e fenômeno investigativo. Pesquisadores narrativos buscam compreender a experiência vivida e relatada, visto que ela é entendida como método de estudo porque "pensamos narrativamente, à medida em que estamos na relação de pesquisa com os professores, à medida em que criamos textos de campo e escrevemos histórias sobre vidas educacionais." (Clandinin e Connelly, 2011, p. 32). Nesse sentido, Clandinin e Connelly (2011, p. 51) defendem que a "Pesquisa Narrativa é uma forma de compreender a experiência; é um tipo de colaboração entre pesquisadores e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares". Dessa forma, constantemente estamos imersos no processo experiencial permitindo-nos formar, transformar e nos constituir.

Na Pesquisa Narrativa, a experiência ocorre em um cenário com base em vivências anteriores, todavia gera novas experiências de forma simultânea. Ao promovermos momentos de reflexão, diálogo e atividades que envolvem a formação de professores como sujeitos da sua própria formação, observamos que os professores retornaram ao espaço tridimensional, que corresponde à dimensão temporal (presente, passado e futuro) e à dimensão relacional, sendo a primeira correspondente à temporalidade das experiências, ou seja, quando ocorrem/ocorrerão e a segunda como a experiência ocorreu, se de maneira individual ou coletiva e o *lócus* em que foi vivenciada (Clandinin; Connelly, 2011).

O *lócus* desta pesquisa consistiu em um encontro com 22 professores em ambiente de formação doutoral. No primeiro momento, houve diálogo acadêmico sobre o conteúdo dos capítulos 6 e 7[1] do livro Formação Continuada de Professores (Imbernón, 2010) que fomentam reflexão, discussão sobre ser objeto ou sujeito na formação, sobre a importância de considerar as experiências e a comunidade onde estamos inseridos no processo formativo. No

[1] Capítulo 6: Professores sujeitos de sua formação e com identidade docente. Capítulo 7: A Formação deve considerar a comunidade.

segundo momento, os professores foram organizados em grupos e elaboraram murais envolvendo as comunidades[2]: formadora, de aprendizagem e de prática, considerando que a vivência na comunidade pode interferir e ajudar no processo identitário docente.

Para composição do acervo do material empírico solicitamos aos professores que listassem aprendizagens emergidas desse encontro formativo, consideradas significativas. O material empírico foi analisado por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme Moraes e Galiazzi (2016). Nessa metodologia analítica, a "intenção é a compreensão e a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados." (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 33).

Segundo Moraes e Galiazzi (2016, p. 33 e 34), a ATD configura-se como uma abordagem centralizada em quatro focos processuais: "1) Desmontagem de texto, 2) Estabelecimento de relações, 3) Captando o novo emergente e 4) Um processo auto-organizado". Conforme os autores, a primeira etapa corresponde ao processo de unitarização, que consiste na leitura, fragmentação dos textos em unidades de sentido e na definição do *corpus* investigativo, sendo, no caso desta pesquisa, as aprendizagens listadas pelos professores. Nesse cenário investigativo, está associada aos três grupos (G1, G2, e G3) elencados pelos professores como: i) identidade docente, experiência e a importância da reflexão; ii) Protagonismo do professor; e ii) Comunidades formativas, seus aspectos sociais e coletivos. A segunda etapa, consistiu na categorização, momento em que realizamos a articulação entre as unidades de sentido com as categorias emergentes. E, por fim, a última etapa corresponde ao metatexto narrativo gerado a partir das análises desenvolvidas, conforme Quadro 1:

2 Entende-se aqui por comunidade uma rede dinâmica, na qual coexistem todos os agentes sociais que intervém ou que podem intervir na educação [...] Esses agentes se ajudam mutuamente, para concretizarem a ação educativa a partir de uma perspectiva político-educacional conjunta (Imbernón, 2010, p. 92)

**Quadro 1** - Processo analítico do material empírico à luz da ATD

| UNITARIZAÇÃO UNIDADES DE SENTIDO (APRENDIZAGENS) | CATEGORIZAÇÃO | METATEXTO NARRATIVO |
|---|---|---|
| **G1: IDENTIDADE DOCENTE, EXPERIÊNCIA E A IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO** | • Formação da identidade como um processo dinâmico e contínuo.<br>• Influência das experiências pessoais, coletivas e contextuais;<br>• Reflexão e autonomia como elementos fundamentais na prática docente; | A Formação Continuada: Experiência, reflexão, identidade e protagonismo docente |
| **G2: PROTAGONISMO DO PROFESSOR** | • Professor como sujeito ativo da formação, não um objeto passivo;<br>• O papel do professor na criação de práticas e significados formativos. | |
| **G3: COMUNIDADES FORMATIVAS, SEUS ASPECTOS SOCIAIS E COLETIVOS;** | • Espaços de troca de experiências e interações;<br>• Vivências colaborativas;<br>• Engajamento e de professores e alunos para a transformação da sociedade. | |

Fonte: Autores (2024)

O quadro acima nos mostra o panorama das respostas dos professores acerca das aprendizagens nesse encontro formativo. Assim sendo, com base no material empírico analisado, gerou-se o seguinte metatexto: "A Formação Continuada: Experiência, reflexão, identidade e protagonismo docente", que discutiremos na seção subsequente. Em respeito às questões éticas da pesquisa, atribuiremos aos professores participantes, códigos como P1 (que corresponde ao P de professor e o numeral a posição na qual respondeu as aprendizagens) para manter o sigilo e preservação da identidade.

## 4 A FORMAÇÃO CONTINUADA: EXPERIÊNCIA, REFLEXÃO, IDENTIDADE E PROTAGONISMO DOCENTE

Iniciamos nosso diálogo a partir da reflexão fomentada por Imbernón (2010) sobre ser objeto ou sujeito na formação de professores. Esse momento repercutiu, sobretudo, como um choque de realidade entre os professores participantes que se perguntavam em que momentos se sentiram dessa forma, principalmente em ambiente formativo. Frente a essa questão, surgiram diversos apontamentos que remetiam à educação bancária ou ao ensino tradicional criticado por Freire (1996), ora no âmbito da formação dos professores, ora nas diretrizes dos estabelecimentos de ensino e, ainda, em decorrência das exigências do sistema

educacional. Essas questões acabam impactando na ação docente (Libâneo, 2013).

Nesse processo reflexivo, os docentes resgataram episódios em que se sentiram objetos durante a formação, começando pelo fato de, na maioria dos casos, a instituição formadora sequer perguntar-lhes quais as dificuldades enfrentadas na prática diária, ou quais seus respectivos interesses para participar da formação. Dentre o que foi dito, destacamos o que a P12 disse: "*Eles* (a instituição formadora) *sequer perguntam sobre o que queremos aprender, já vem tudo pronto, formatado, só para a gente assimilar, anotar e receber o certificado. Só para dizer que estamos capacitados"* (Relato de pesquisa, P12, 2024).

Essa ação verticalizada mencionada por P12 foi consensual por todos no ambiente. Essa questão mostra o quanto ainda estamos enraizados no ensino tradicional não somente no engessamento dos alunos nas escolas, mas também nas diretrizes e práticas de formação de professores. Nessa vertente, "a educação e a formação do professorado devem romper essa forma de pensar que leva a analisar o progresso e a educação de modo linear, sem permitir a integração de outras formas de ensinar, de aprender, de organizar-se [...]" (Imbernón, 2009, p. 14), impossibilitando os docentes de repensar suas práticas e seu papel social como educador.

Se o contexto não muda, podemos ter professores mais cultos e com mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente mais inovadores, já que o contexto pode impossibilitar-lhes o desenvolvimento da inovação ou pode levá-los a se recolherem em seus microcontextos, sem provocarem com a sua prática uma inovação institucional. (Imbernón, 2010)

Para Imbernón (2010), a formação continuada deve agir sobre as situações problemáticas dos professores, pois ela não é genérica ou padronizada que visa sanar algo de forma mecânica ou padronizada. Para o autor, a formação não é treinamento, ou seja, um conjunto de técnicas que buscam soluções que desaparecem por meio de uma poção mágica. Pelo contrário, é aquela que parte de problemáticas complexas e busca, de forma colaborativa, formas para minimizar problemas ou criar alternativas para mudança.

A esse respeito, destacamos os seguintes excertos dos professores gerados a partir do processo reflexivo:

"*Na formação docente, o professor em formação pode ser objeto ou sujeito. É objeto quando se torna um agente passivo, que somente recebe as orientações; é sujeito, quando se torna agente ativo, crítico e reflexivo do seu processo*" (Aprendizagem do P11, 2024).

*"Refleti, apreendi e internalizei que os professores são sujeitos de conhecimento, têm valor e*

*identidade profissional."* (Aprendizagem do P6, 2024).

*"Os professores devem assumir a condição de sujeitos da formação, compartilhando seus significados e desenvolvendo uma identidade profissional e não ser apenas um instrumento ou objeto da formação."* (Aprendizagem do P7, 2024)

.

Esse exercício foi de grande importância para ajudar a refletir sobre qual a nossa condição de professores mediante o processo formativo e, diante disso, fomentar o pensamento crítico e ativo frente à sociedade. Esse diálogo oportunizou o entendimento e a complexibilidade da importância da formação de professores, impulsionando-nos ao protagonismo, responsabilizando-nos pela nossa atuação para a mudança e a necessidade da transformação da educação. (Imbernón, 2010).

Nesse processo de assumir-se protagonista foi importante considerar os nossos repertórios socioculturais, religiosos, formativos, éticos, morais, dentre outros. Pudemos refletir que esses aspectos nos constituem e que são dissociáveis. Para Nóvoa (1995, p. 25), "não se pode ser professor sem se ser pessoa. A dimensão pessoal é inseparável da dimensão profissional. Ser professor implica trazer para a profissão aquilo que se é, as nossas vivências, os nossos valores, as nossas referências". Essa reflexão provocada por Nóvoa (1995) surgiu nas aprendizagens manifestadas pelos professores:

*"Aprendi que o professor desenvolve a identidade docente entre o eu pessoal e coletivo."* (Aprendizagem do P1, 2024*).*

*"Aprendi que o processo de formação pode contribuir para o desenvolvimento da identidade docente, quando considera o professor como protagonista, sujeito produtor de conhecimento, com saberes que adquire ao longo da profissão."* (Aprendizagem do P3, 2024*).*

*"Aprendi sobre a identidade do professor, o meio e contexto no qual está inserido influencia esta construção por conta dos diferentes fatores, tais como: o campo, a valorização, os valores, as relações, dentre outros."* (Aprendizagem do P11, 2024*).*

*"A formação deve levar em consideração a experiência individual e coletiva."* (Aprendizagem do P14, 2024*).*

*"A construção de identidade vai além da formação inicial, se estende por toda a trajetória do professor, influenciado pelas experiências e desafios encontrados no exercício da profissão."* (Aprendizagem do P22, 2024).

De acordo com as aprendizagens manifestadas, o eu professor está intrinsicamente ligado ao eu pessoal. Essa associação sofre grande influência do contexto, pois é a no âmbito dessas relações que a identidade se constitui, gerando o repertório experiencial a partir das

vivências individuais e/ou coletivas. Mediante essas reflexões, coadunamos com Nóvoa (1995, p. 25), ao dizer que:

> Movo-me como educador, porque, primeiro, me movo como gente. Não sou um educador que tenha uma vida pessoal e uma vida profissional separadas. Sou uma pessoa que, em determinado momento, exerce a função de educador. A vida pessoal, os valores, as crenças, as experiências, tudo isso se reflete na minha prática educativa.

Nesse contexto, não há como separar o pessoal do profissional, por isso, nosso fazer pedagógico está associado ao nosso repertório experiencial. Como todo, constitui o nosso perfil identitário, que está imbricado ao ser professor. Nesse sentido, Freire (1996) coaduna com os pressupostos de Nóvoa (1995), inferindo que ninguém nasce professor, que este é um processo *continuum*, ou seja, na continuidade do desenvolvimento de ações em que desaprendemos para aprender.

No que tange à formação de professores, na relação com a comunidade, a partir da discussão, os professores listaram as seguintes aprendizagens:

*Aprendi que a formação in continuum é imbricada à comunidade (de prática, formadora e de aprendizagem) no(s) âmbito(s) socioeducativo(s).* (Aprendizagem do P1, 2024*).*

*"Refleti, apreendi e internalizei que as comunidades unidas à formação podem caracterizar ambientes de prática, de aprendizagem e formadora."* (Aprendizagem do P6, 2024*).*

*"A formação de professores deve considerar as particularidades das comunidades escolares, com isso irá preparar os docentes para lidar com a diversidade cultural, social e econômica, ajustando suas práticas pedagógicas às necessidades e realidades dos alunos."* (Aprendizagem do P14, 2024*).*

*"A formação dos professores deve considerar as comunidades as quais ele estabelece relações"* (Aprendizagem do P19, 2024*).*

De acordo com os excertos, a identidade docente está associada à comunidade, pois a formação de professores precisa considerar as relações as quais os professores estabelecem nestes espaços. Nessa perspectiva, os docentes recebem influências desses ambientes, essa congregação pode promover alternativas para a minimização dos problemas educativos enfrentados na comunidade, reafirmando o compromisso com a educação e a transformação para melhor da sociedade (Imbernón, 2010).

A literatura discutida ampliou e aprofundou a discussão acerca do conceito e/ou entendimento sobre os tipos de comunidade. Conforme Imbernón (2010), Bourdieu (1991) e Habermas (1987), a comunidade não se constitui ou se limita a um espaço físico, mas estabelece relações comunicativas de maneira verticalizada, não autoritária, organizada em

conjunto de forma colaborativa entre os pares. Sobre isso, os doutorandos compreenderam, a partir das discussões nos grupos, que na formação de professores a comunidade corresponde a um ambiente que articula propostas inovadoras de ação, envolvendo a participação de vários agentes que possuem o interesse de colaborar para a transformação e melhoria de todos, sendo estas características próprias das Comunidades Formadora, Prática e de Aprendizagem.

Além disso, o encontro formativo possibilitou que dialogássemos sobre os tipos de comunidades, suas características, similaridades e aproximações na educação. Para isso, os professores organizaram-se em grupos, elaboraram cartazes e socializaram com toda turma. Esse momento está representado na Figura 2:

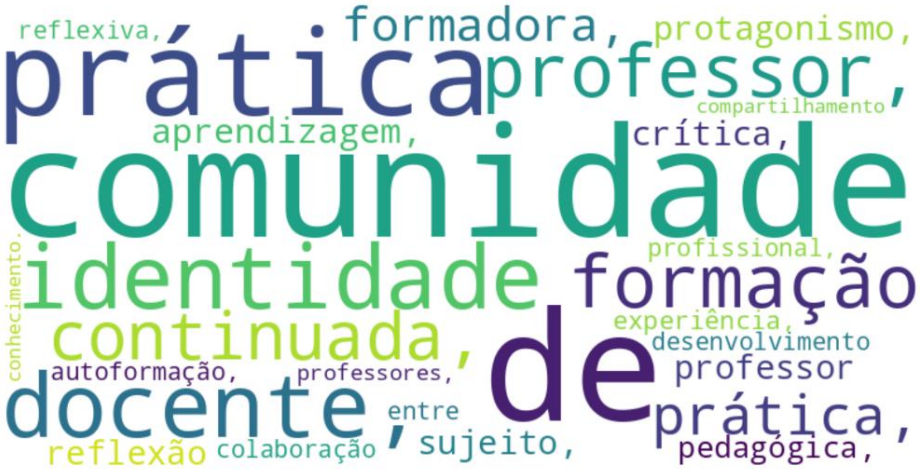
**Figura 2 –** Momento de socialização

Fonte: Autores (2024)

Durante a socialização das aprendizagens, os doutorandos afirmaram, fundamentados na leitura de Imbernón (2010) e no seus repertórios de conhecimentos, que no âmbito da formação de professores, ao considerar e valorizar a comunidade como um elemento importante, estaremos coadunando com os seguintes pressupostos: i) todos possuem conhecimento; (ii) é importante estabelecer trocas e compartilhamento de conhecimentos; (iii) a socialização propicia o crescimento e enriquecimento profissional; (iv) a formação associada à comunidade possibilita a melhoria do cenário educativo.

Por fim, realizamos uma nuvem de palavras envolvendo as aprendizagens listadas pelos professores, estabelecendo conexões com as ocorrências de maior frequência, geradas a partir do processo formativo e reflexivo nesse ambiente. A nuvem de palavras pode ser evidenciada na Figura 3:

**Figura 3** – Nuvem de palavras das aprendizagens docentes




Fonte: Dados da pesquisa (2024)

O aplicativo[3] possibilitou identificar, a partir das palavras com a maior fonte, as aprendizagens mais citadas pelos docentes, dentre as quais destacamos: comunidade, prática, identidade e formação. Diante disso, observamos que foi possível suscitar nos professores que a identidade docente está associada ao meio ao qual se insere. O grupo de doutorandos destacou em suas reflexões que a comunidade nos desenvolve, e é por ela que temos o desejo de realizar práticas que colaborem para melhorar a educação em que vivemos. Desse modo, as aprendizagens evidenciadas pelos professores reforçam a ideia de que a comunidade é uma rede dinâmica e colaborativa (Imbernón, 2010), em que as pessoas que dela participam se desenvolvem nas esferas sociais e profissionais, colaborando para a formação da própria identidade e para a melhoria da prática docente.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o objetivo desta pesquisa, a formação de professores auxiliou no processo reflexivo acerca da identidade docente, compreendendo que é preciso considerar as experiências como um elemento indissociável do perfil profissional e que o processo de formação também precisa suscitar o protagonismo docente a fim de que despertem nos professores a compreensão entre ser objeto ou sujeito desse processo.

Não há como pensar em formação continuada sem analisar e debater acerca da formação inicial, pois é importante romper com os paradigmas dominantes no processo de

[3] https://www.mentimeter.com/app/home

formação docente, que ainda se apresenta de maneira fragmentada e tradicional, como modelo formativo ideal para o currículo da formação inicial para atuação na escola. Em ciências, essa ruptura epistemológica reconhece que todo conhecimento é válido e essa visão deturpada em que somente os saberes científicos são válidos é importante ser superada (Santos, 2010). Assim, é preciso respeitar e valorizar no ambiente formativo todos os tipos de saberes, pois eles fazem parte do nosso repertório experiencial e consequentemente da nossa identidade.

Além disso, o ambiente formativo precisa considerar as experiências docentes vividas, uma vez que elas compõem a nossa identidade, compondo nosso perfil pessoal e profissional como complementares. Em outras palavras, "a educação necessita tanto de formação técnica, científica e profissional quanto de sonhos e utopia" (Freire 1992, p. 3), ou seja, embora a formação de professores caminhe em passos lentos, que ainda haja fragmentos de uma educação memorialística no sistema educacional, é preciso sonhar e seguir em frente, suscitando reflexões em ambientes de formação de professores para então semear o ideal de uma educação verdadeiramente efetiva e de qualidade.

Em suma, precisamos nos considerar (e ser) sujeitos em nossos processos formativos, ainda que as limitações ocorram ou que o sistema direcione de outro modo, visto que ao assumirmos essa principal identidade, estaremos nos posicionando de maneira ativa, critica, reflexiva, considerando que a educação deve ser libertadora, emancipadora e transformadora (Freire, 1994). Assim, viveremos em um mundo com a capacidade de agir e realizar a mudança, que é parte do nosso compromisso com a educação e com a sociedade.

## REFERÊNCIAS

BEAUCHAMP, C.; THOMAS, L. Understanding teacher iden-tity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education, **Cambridge Journal of Education**, [s. l.], v. 39, p. 175-189, 2009. Disponível em: http://surl.li/xdcpxf Acesso em: 15 de Out. de 2024.

BOURDIEU, P. **El sentido práctico**. Madrid: Taurus, 1991.

DAY, C**. Formar docentes:** o desenvolvimento profissional e as condições de ensino. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FREIRE, P**. Pedagogia da Esperança**: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; DALMAZO, M. E.; ANDRÉ, A.; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. 351 p.

JOSSO, M.C. **Experiências de Vida e Formação**. Tradução de José Cláudio F. Simões. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HABERMAS, J. (1987). **Teoría de la acción comunicativa**. Madri: Taurus, 1991.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

LIBÂNEO, J. C; **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**, 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RODRIGUES, F.; MOGARRO, M. J. Student teachers' profes-sional identity: a review of research contributions. **Educational Research Review**, [s. l.], v. 28, 100286, 2019. Disponível em: < http://surl.li/olquel> Acesso em: 15 de Out. 2024.

SANTOS, B. de S**. Um Discurso sobre as Ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SZYMANSKI, M. L. S. MARTINS, J. B. J. Pesquisas sobre a formação matemática de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Quadrimestral Educação**. Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 136-146, jan.-abr. 2017. Disponível em < http://surl.li/jbtqrf > Acesso em: 15.Out. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

## APÊNDICE 1 – INFORMAÇÕES SOBRE O MANUSCRITO

**AGRADECIMENTOS**
Ao PPGECM/UFPA e à CAPES.

**FINANCIAMENTO**
O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

**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: 24 de dezembro de 2024.
Aprovado: 24 de dezembro de 2024.
Publicado: 27 de dezembro de 2024.