



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANAIR ARAÚJO DE FREITAS SILVA

Entre memórias e metamorfoses: histórias de vida como caminho formativo de docentes no
Brasil e em Portugal

Uberlândia – MG
2025

ANAIR ARAÚJO DE FREITAS SILVA

Entre memórias e metamorfoses: histórias de vida como caminho formativo de docentes no
Brasil e em Portugal

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da
Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para
a obtenção do título de doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Vanessa T. Bueno Campos
(Brasil).

Colaboradora: Profa. Dra. Maria João Mogarro
(Portugal).

Uberlândia – MG

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

- S586e
2025 Silva, Anair Araújo de Freitas, 1969-
Entre memórias e metamorfoses [recurso eletrônico] : histórias de
vida como caminho formativo de docentes no Brasil e em Portugal /
Anair Araújo de Freitas Silva. - 2025.
- Orientadora: Vanessa Therezinha Bueno Campos.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de
Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2025.5073>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.
- I. Educação. I. Campos, Vanessa Therezinha Bueno, 1959-, (Orient.).
II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em
Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3408

***ENTRE MEMÓRIAS E METAMORFOSES: HISTÓRIAS DE VIDA COMO CAMINHO
FORMATIVO DE DOCENTES NO BRASIL E EM PORTUGAL***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para a obtenção do título de doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Uberlândia, 30 de julho de 2025.

Profa. Dra. Vanessa T. Bueno Campos, UFU/MG (Orientadora)

Profa. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança, UNICAMP/SP (Membro externo)

Profª. Dra. Maria João Mogarro, ULisboa/Portugal (Membro externo)

Profa. Dra. Cirlei Evangelista Silva, UFU/MG (Membro interno)

Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo, UFU/MG (Membro interno)



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 21/2025/452, PPGED				
Data:	Trinta de julho de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	11h20	Hora de encerramento:	15h
Matrícula do Discente:	12113EDU004				
Nome do Discente:	ANAI R ARAÚJO DE FREITAS SILVA				
Título do Trabalho:	<i>"Entre memórias e metamorfoses: histórias de vida como caminho formativo de docentes no Brasil e em Portugal"</i>				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	<i>"Desenvolvimento profissional docente na Educação Básica e Superior: processos de (trans)formação permanente e reinvenção da docência"</i>				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/webconf/vanessa-therezinha-bueno-campos>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professoras Doutoradas: Inês Ferreira de Souza Bragança - UNICAMP; Maria João Mogarro - UNILISBOA; Cirlei Evangelista Silva - UFU; Geovana Ferreira Melo - UFU e Vanessa Therezinha Bueno Campos - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Vanessa Therezinha Bueno Campos, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por Vanessa Therezinha Bueno Campos, Professor(a) do Magistério Superior, em 30/07/2025, às 15:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Cirlei Evangelista Silva, Professor(a) do Magistério Superior, em 30/07/2025, às 15:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Geovana Ferreira Melo, Usuário Externo, em 31/07/2025, às 10:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Maria João Mogarro, Usuário Externo, em 31/07/2025, às 16:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Inês Ferreira de Souza Bragança, Usuário Externo, em 01/08/2025, às 13:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 6527899 e o código CRC 4B8ABFE4.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado forças, determinação, persistência e sabedoria para fechar mais uma etapa de estudos em minha vida, mesmo diante de crises de desânimo e ansiedade. Realizei mais um sonho. Venci graças a Ele!

Ao meu esposo Mauro, a minha filha, Aline, ao meu filho, Maurício e a minha nora Júlia pela paciência e amor em compreender minhas ausências e momentos de estresse, e pela ajuda em orações nos momentos difíceis. Pessoas do meu coração!

À princesa Ester, minha netinha, que veio para alegrar minha vida e dar esperança de seguir em frente, mesmo diante das dificuldades. Amor incondicional!

A minha querida mãezinha, Dona Sabina, que hoje está no céu, pelo exemplo de força e garra que me motivou a não desistir da caminhada e me ensinou que o esforço sempre valerá a pena. Amor eterno!

Ao meu querido irmão, Adenir, que me deixou em 2023, pelo seu carinho para comigo e pelo exemplo de luta e alegria. Se estivesse aqui, me diria: “Erga essa cabeça, mete o pé e vai na fé”. Um grande incentivador!

Às pessoas que me disseram: “para que tanto estudo”, “chega de estudar”, o que só reforçou minha vontade de vencer, de buscar e mostrar que não existe idade para aprender. Vou até a bengalinha. Isso me faz feliz!

A minha orientadora, Professora Dra. Vanessa Therezinha Bueno Campos, que embarcou comigo nesta viagem epistemológica (duas doidinhas) e por tantas coisas que aprendi durante essa jornada e que me fizeram desenvolver a cada dia como pessoa, profissional e pesquisadora. Carinho enorme!

À Professora Dra. Maria João Mogarro, por ser tão cordial, atenciosa e receptiva à proposta de trabalho e orientação do doutorado sanduíche em Portugal no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Gratidão sempre!

À Universidade Federal de Uberlândia (UFU), por ter me proporcionado o direito à Pós-Graduação e por realizar o desejo de estudar em uma universidade de prestígio e qualidade. Afinal, nasci na Escola Pública¹, me tornei professora pela Educação Pública, contribuo pela formação docente na Escola Pública e luto pela Educação Pública de qualidade social. Viva a Escola e a Educação Pública!

¹ Transgredindo o acordo ortográfico, optei por escrever Escola Pública, Educação Pública com as iniciais maiúsculas para dar destaque ao que defendo como profissional da Educação e por acreditar nessa Educação como possibilidade de transformação do ser humano em todas as suas dimensões.

Ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED – UFU), pelo apoio durante esses anos de doutoramento e contribuição significativa à ampliação dos meus conhecimentos científicos.

À Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED – UFU), por ter me acolhido com tanta generosidade e atenção, transmitindo uma mensagem de apoio, amizades e partilhas para uma vida toda.

À Universidade de Lisboa (ULisboa), pela oportunidade de estudo e aprofundamento em uma instituição de referência mundial e por todo apoio nas questões administrativas e de alojamento. Experiência para toda a vida!

Ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, pela acolhida e pela oportunidade de participação em atividades importantes e necessárias ao meu aprimoramento e crescimento pessoal, profissional e investigativo.

Às professoras doutoras Inês Bragança, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Cirlei Evangelista, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), pela leitura sensível e atenta do meu Relatório de Qualificação e pelas valiosas e importantes contribuições ao trabalho. Uma honra tê-las comigo nesse momento de aprendizagem.

À Coordenação Regional de Educação (CRE), Regional Itumbiara, na pessoa das professoras Julice Ferreira Santos, Coordenadora Regional, e Cíntia Almeida Borges, Assessora Pedagógica, por favorecer a minha entrada na escola para realizar a pesquisa. E por compreenderem a importância do estudo para a transformação dos processos formativos em serviço na Escola Pública.

Ao colega José Avelino e à colega Ana Cristina Madeira, que exercem cargos de direção dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) da Lezíria do Tejo e Rui Grácio, região dos Lagos, pela troca dialógica sobre a estruturação da formação contínua em Portugal.

Às(aos) coordenadoras(es)² e profissionais das escolas visitadas em Lisboa, em Portugal, que nos atenderam com tanta presteza, compartilhando o dia a dia de trabalho e, principalmente, informações relevantes à formação contínua realizada nas escolas portuguesas.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS), coordenado pelas professoras doutoras Geovana Melo, Vanessa Campos e Cirlei Evangelista, por ser um divisor de águas em minha vida, desde 2010, contribuindo para meu

² Ao longo do trabalho optamos por fazer o uso da flexão de gênero colocando primeiramente o feminino como forma de valorizar a classe das mulheres, professoras, pesquisadoras, desmistificando a ideia de inferioridade perante a figura masculina. Além do mais, “as professoras” foi a maioria em nossa pesquisa. No tocante à citação direta ou indireta, mantivemos a forma utilizada por cada autora(or).

processo formativo e investigativo ao longo da caminhada acadêmica, profissional e pessoal. Grupo fantástico!

Ao Grupo Estudos em Educação (STudIE), do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, coordenado pela professora Dra. Maria João Mogarro, pelos saberes adquiridos e importantes contribuições partilhadas para o meu processo de aprimoramento epistemológico. Gratidão por tudo sobre o que dialogamos em nossas reuniões.

Às(aos) queridas(os) amigas(os) que fiz durante a participação nos Seminários de Investigação, no doutoramento em Formação de Professores e Supervisão ofertado no Instituto de Educação da ULisboa. Foram momentos de muita aprendizagem e trocas significativas para meu processo de investigação. Estarão sempre em minha memória!

À incrível gestora Gleide Vieira Cintra, amiga de longa data e de tantos desafios, por ter me acolhido com tanto carinho e atenção, acreditando em meu trabalho e nas minhas intenções. Exemplo de força, persistência e dedicação ao que faz!

Às(aos) professoras(es) das escolas de Portugal que se disponibilizaram, de maneira afetuosa e cordial, a participar de uma parte da pesquisa e assim contribuir para a solidez da investigação e ampliação dos meus conhecimentos. Uma relação de aprendizagem!

Às(aos) professoras(es) da escola participante da pesquisa no Brasil, pelo gesto sensível e atencioso de colaborar com o trabalho investigativo. Mesmo diante de tantas demandas, fizeram parte desse grandioso processo de aprendizagem mútua.

Ao meu grande amigo e assessor particular Juliano Guerra e à minha querida amiga e confidente Géssika Mendes, pelo apoio e incentivo ao processo de Doutorado em Portugal. Terapeutas gratuitos e atenciosos!

Às queridas amigas Dagmar, Jane, Luciana, Íris e Paula pela parceria, apoio e ajuda durante a realização dos encontros formativos. Vocês deram grande contribuição para que tudo transcorresse da melhor forma possível.

À bolsista de Iniciação Científica, Letícia Catanante, pela disponibilidade e responsabilidade no momento de transcrição das entrevistas. Gratidão pela grande ajuda!

A amigas(os) que fiz durante a caminhada de disciplinas, eventos e reuniões, que deixaram em mim um pouco de si e, juntas(os), aprendemos de maneira prazerosa, amorosa, dialógica e colaborativa.

Enfim, gratidão a todas(os) que participaram e ainda vão participar deste percurso investigativo comigo e que, ao final dele, acredito que irão se “metamorfosar”, rompendo as armaduras e se tornando vigorosas borboletas em prol da transformação e valorização da formação docente e da Escola Pública.

RESUMO

Esta investigação foi desenvolvida na Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, tendo como objeto de estudo a inteligência entre as histórias de vida de docentes e os processos de formação contínua em serviço. A questão central foi: Quais as contribuições das histórias de vida aos processos formativos visando ao desenvolvimento profissional e à resignificação da prática? O objetivo geral consistiu em compreender como as histórias de vida podem contribuir para os processos de formação contínua no cotidiano de escolas da Educação Básica, promovendo a prática reflexiva e o desenvolvimento profissional. Os objetivos específicos foram: identificar os sentidos e significados das histórias de vida como um processo reflexivo da trajetória pessoal, profissional e acadêmica; fomentar discussões sobre suas contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional; subsidiar práticas dialógicas de formação pautadas nessas histórias, fortalecendo a *práxis*; e apontar correlações entre os processos formativos e as histórias de vida de docentes do Brasil e de Portugal. As histórias de vida são compreendidas como possibilidade de integração das ações formativas no contexto escolar partindo do pressuposto de que a formação contínua tem se baseado em perspectivas pragmáticas, tecnicistas e descontextualizadas, sem provocar transformações significativas na prática docente. Nesse sentido, é fundamental considerar as(os) docentes como autoras(es) de sua formação e participantes ativos das atividades formativas. A pesquisa, de abordagem qualitativa, exploratória e bibliográfica, estabeleceu aproximações com o Materialismo Histórico-Dialético. Foram utilizadas como fontes narrativas: Entrevista Narrativa, Ateliês Formativos, Diário Reflexivo e Questionário. A análise e a reflexão crítica dos dados apoiaram-se na técnica de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016) e Franco (2018), e nos aportes teóricos de autoras(es) como Bragança (2012), Freire (1996), Imbernón (2016), Josso (2002), Pineau; Le Grand (2012), dentre outras(os). Os resultados evidenciaram que a formação contínua em serviço necessita ser resignificada, considerando as histórias de vida de docentes no planejamento das ações formativas escolares. Observamos que a prática reflexiva ainda é incipiente no cotidiano escolar, e que rememorar experiências vividas deve tornar-se prática constante para compreender o presente e planejar o devir. Defendemos que, ao incorporar as histórias de vida no planejamento e na execução das formações, é possível promover a participação efetiva das(os) professoras(es), consolidar práticas dialógicas e reflexivas, favorecendo o desenvolvimento pessoal, profissional e acadêmico. Esperamos que esta pesquisa convide à reflexão crítica sobre a própria prática e contribua para transformar as ações formativas na escola. A valorização das histórias de vida é defendida como condição para instaurar um movimento dialógico de produção de conhecimento, qualificando o processo de ensino-aprendizagem e promovendo a atuação crítica e transformadora de docentes na sociedade.

Palavras-chave: histórias de vida; formação contínua em serviço; desenvolvimento profissional; educação básica.

ABSTRACT

This research was developed within the Research Line on Educational Knowledge and Practices of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia, focusing on the relationship between teachers' life stories and ongoing in-service training processes. The central question was: What are the contributions of life stories to training processes aimed at professional development and the re-signification of practice? The general objective was to understand how life stories can contribute to ongoing training processes in the daily life of Basic Education schools, promoting reflective practice and professional development. The specific objectives were: to identify the meanings and significance of life stories as a reflective process of personal, professional, and academic trajectories; to foster discussions about their contributions to personal and professional development; to support dialogical training practices based on these stories, strengthening praxis; and to point out correlations between training processes and the life stories of teachers from Brazil and Portugal. Life stories are understood as a possibility for integrating formative actions within the school context, based on the assumption that continuing education has been based on pragmatic, technocratic, and decontextualized perspectives, without provoking significant transformations in teaching practice. In this sense, it is fundamental to consider teachers as authors of their own training and active participants in formative activities. The research, with a qualitative, exploratory, and bibliographic approach, established connections with Historical-Dialectical Materialism. The narrative sources used were: Narrative Interview, Formative Workshops, Reflective Diary, and Questionnaire. The analysis and critical reflection of the data were supported by the Content Analysis technique, according to Bardin (2016) and Franco (2018), and by the theoretical contributions of authors such as Bragança (2012), Freire (1996), Imbernón (2016), Josso (2002), Pineau; Le Grand (2012), among others. The results showed that ongoing in-service training needs to be redefined, considering teachers' life stories in the planning of school training activities. We observed that reflective practice is still incipient in daily school life, and that recalling lived experiences should become a constant practice to understand the present and plan for the future. We argue that, by incorporating life stories into the planning and execution of training, it is possible to promote the effective participation of teachers, consolidate dialogical and reflective practices, favoring personal, professional, and academic development. We hope that this research will invite critical reflection on one's own practice and contribute to transforming training activities in schools. The valuing of life stories is advocated as a condition for establishing a dialogical movement of knowledge production, improving the teaching-learning process and promoting the critical and transformative action of teachers in society.

Keywords: life stories; continuous in-service training; professional development; basic education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diploma da alfabetização	40
Figura 2 – Boletim do Curso de Magistério	41
Figura 3 – Cronograma das reuniões do GEPDEBS	47
Figura 4 – Anotações de José Fusari no pré-projeto do Mestrado	50
Figura 5 – Chegada à Universidade de Lisboa – Instituto de Educação	56
Figura 6 – Viagem à cidade de Roma - Itália	61
Figura 7 – Momentos de estudo no Instituto de Educação - ULisboa.....	66
Figura 8 – Experiências vividas em Portugal	68
Figura 9 – Esquema de busca na <i>RED de Repositorios Latinoamericanos</i>	75
Figura 10 – Esquema para um projeto de pesquisa	92
Figura 11 – Esquema de investigação da pesquisa antes do Exame de Qualificação.	94
Figura 12 – Esquema de investigação da pesquisa após o Exame de Qualificação.	95
Figura 13 – Localização de Goiás e Itumbiara no Mapa do Brasil	106
Figura 14 – Localização dos contextos da pesquisa em Portugal.....	111
Figura 15 – Organograma de realização dos ateliês	122
Figura 16 – Material dos Ateliês – Ajuda Memória e Diário Reflexivo	124
Figura 17 – Linha do Tempo dos estudos biográficos nos contextos internacional e brasileiro	137
Figura 18 – Conexão de ideias fundantes	161
Figura 19 – Reflexões da atividade	174
Figura 20 – Momento dos Ateliês Formativos	190
Figura 21 – Relatos sobre a transformação da prática.....	193
Figura 22 – Registros da participante Lispector	194

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Informações sobre os termos	71
Quadro 2 – Síntese I dos trabalhos analisados	84
Quadro 3 – Referenciais teóricos dos trabalhos analisados.....	89
Quadro 4 – Etapas de realização da pesquisa	110
Quadro 5 – Relação de participantes da pesquisa nos dois países.....	115
Quadro 6 – Fases da Entrevista Narrativa	118
Quadro 7 – Fases da Análise de Conteúdo na pesquisa.	130
Quadro 8 – Interrelações entre os conceitos fundantes da tese	160
Quadro 9 – Etapas orientadoras da Análise dos Dados	166
Quadro 10 – Identificação das fontes narrativas	167
Quadro 11 – Participantes da pesquisa	168
Quadro 12 – Correlação entre objetivos, descritores e categorias de análise.....	169
Quadro 13 – Registros iniciais no Diário Reflexivo	179
Quadro 14 – Reflexões e aprendizagens.....	181
Quadro 15 – Músicas e reflexões trabalhadas	183
Quadro 16 – Ideias e ponderações para o plano de formação	186
Quadro 17 – Temáticas discutidas nos ateliês	188
Quadro 18 – Obras sorteadas nos ateliês	191

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados na <i>RED de Repositorios Latinoamericanos</i>	76
Tabela 2 – Dados no Repositório RCAAP	78
Tabela 3 – Dados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	79
Tabela 4 – Dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	81
Tabela 5 – Dados no Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia	82
Tabela 6 – Número de trabalhos por repositório	83
Tabela 7 – Participantes da pesquisa no Brasil	109
Tabela 8 – Categorias e quantitativo de participantes em Portugal.....	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AC	Análise de Conteúdo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AFIRSE	Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education
ASIHVIF	Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação e de Pesquisa Biográfica
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIOgraph	Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cap	Colégio de Aplicação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CFAE	Centro de Formação de Associação de Escolas
CIPA	Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CoLaBora	<i>Comunidad Latinoamericana de Bibliotecas y Repositorios Digitales</i>
CP	Conselho Pleno
CRE	Coordenação Regional de Educação
DOAR	<i>Directory of Open Access Repositories</i>
DGEEC	Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
EaD	Ensino à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EQ	Estado da Questão
ER	Ensino Religioso
FACED	Faculdade de Educação
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FCT	Fundação para a Ciência e a Tecnologia
FECLU	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Uruaçu
FENPROF	Federação Nacional de Professores
FGV	Fundação Getúlio Vargas
GEPDEBS	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior
GO	Goiás

HO	História Oral
IA	Inteligência Artificial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IE	Instituto de Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
MA	Maranhão
MG	Minas Gerais
MHD	Materialismo Histórico-dialético
OASISBR	<i>Brazilian Open Access Publications and Scientific Data Portal</i> – Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PIBid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRint	Programa de Internacinalização
RCAAP	Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal
RED	<i>Repositorios Latinoamericanos</i>
ROAR	<i>Registry of Open Access Repositories</i>
PR	Paraná
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SAEGO	Sistema e Avaliação do Estado de Goiás
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SIEX	Sistema de Informação da Extensão
SNRD	<i>Sistema Nacional de Repositorios Digitales</i>
StudIE	Grupo de Estudos da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFP	Universidade Federal do Paraná
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
ULisboa	Universidade de Lisboa
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	CARTA ÀS LEITORAS E AOS LEITORES.....	20
1	OS RETALHOS: CONSTRUINDO NOSSAS INTENÇÕES INVESTIGATIVAS	26
2	AS CORES: TECENDO COM AS MEMÓRIAS DE MINHA FORMAÇÃO PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA E DA UNIVERSIDADE	39
2.1	De onde venho, para onde vou? Qual caminho (ou quais caminhos) seguir?.....	39
2.2	Cá estou, construindo minhas memórias na Universidade Federal de Uberlândia e no grupo GEPDEBS	46
2.3	Minha história de vida e formação em Portugal	53
2.3.1	O início de um sonho: é preciso desbravar para seguir adiante	53
2.3.2	As pessoas e os lugares: memórias para a pesquisa e para a vida.....	57
2.3.3	As experiências formativas em Portugal	62
3	AS LINHAS: DIALOGANDO COM A DIVERSIDADE DE CONCEITOS	70
3.1	O Estado da Questão referente ao tema de pesquisa na América Latina, em Portugal e no Brasil.....	73
3.1.1	Na América Latina	74
3.1.1.1	<i>RED - Repositorios Latinoamericanos.....</i>	<i>74</i>
3.1.2	Em Portugal.....	76
3.1.2.1	<i>O RCAAP – Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal</i>	<i>77</i>
3.1.3	No Brasil.....	79
3.1.3.1	<i>O Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.....</i>	<i>79</i>
3.1.3.2	<i>A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.....</i>	<i>80</i>
3.1.3.3	<i>O Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia.....</i>	<i>81</i>
3.2	As descobertas e conceitos construídos: uma breve análise das produções selecionadas	82
3.3	As contribuições de um diálogo com as produções científicas por meio do EQ	90
4	O ALINHAVO: (RE)CRIANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	99
4.1	Um panorama da investigação	99

4.2	Contextos e sujeitos da pesquisa no Brasil e em Portugal	105
4.2.1	No Brasil.....	105
4.2.2	Em Portugal.....	110
4.3	Os movimentos de produção das fontes narrativas no Brasil e em Portugal ...	116
4.3.1	A Entrevista Narrativa.....	117
4.3.2	Os Ateliês Formativos.....	120
4.3.3	O Diário Reflexivo	125
4.3.4	O Questionário	126
4.4	As tessituras criadas durante a caminhada investigativa.....	127
4.5	Análise de dados	129
5	A COSTURA: PERCORRENDO AS INTERFACES DAS HISTÓRIAS DE VIDA E DA FORMAÇÃO DOCENTE	133
5.1	Um panorama dos estudos biográficos na pesquisa qualitativa	133
5.2	A prática de narrar e refletir sobre a própria vida.....	138
5.3	As histórias de vida como abordagem teórico-metodológica e formativa na pesquisa	140
5.3.1	A experiência e a temporalidade nas histórias de vida.....	142
5.3.2	A abordagem hermenêutica e a subjetividade dos sujeitos nas narrativas	144
5.4	As nuances da formação contínua no Brasil	147
5.4.1	A formação contínua de professoras(es) em Goiás	150
5.5	A formação docente em Portugal.....	153
5.6	A narrativa das histórias de vida na formação contínua de professoras(es)	156
5.7	Uma tríade de conexões: histórias de vida, formação docente e desenvolvimento profissional.....	159
6	A COLCHA: ENTRELAÇANDO MEMÓRIAS, PARTILHAS E APRENDIZAGENS	165
6.1	A organização da análise e as(os) participantes colaboradoras(es)	165
6.2	Os movimentos construídos pelas fontes narrativas e os temas de análise	170
6.2.1	Histórias de vida: ressignificando as memórias e as experiências	170
6.2.2	A prática reflexiva: uma <i>práxis</i> em evidência.....	177
6.2.3	Formação docente: um novo olhar aos quefazeres da docência.....	184
6.2.4	A prática da transformação: (re)criar para se metamorfosear	192

6.3	As marcas deixadas pelas histórias de vida.....	195
7	O ACONCHEGO: REGISTRANDO NOSSAS REFLEXÕES E CONCLUSÕES ATÉ UMA PRÓXIMA PESQUISA	201
	REFERÊNCIAS	209
	APÊNDICE A - SÍNTESE II DOS TRABALHOS ANALISADOS	224
	APÊNDICE B – SÍNTESE III DOS TRABALHOS ANALISADOS	226
	APÊNDICE C – SÍNTESE IV DOS TRABALHOS ANALISADOS	230
	APÊNDICE D – SÍNTESE V DOS TRABALHOS ANALISADOS.....	232
	APÊNDICE E – PLANO DE TRABALHO DO DOUTORAMENTO INTERCALAR.....	233
	APÊNDICE F – ROTEIRO DA ENTREVISTA – COORDENADORAS(ES) E/OU DIRETORAS(ES) DE DEPARTAMENTO.....	235
	APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRETORAS(ES) DOS CFAES.....	237
	APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO REALIZADO COM AS(OS) PROFESSORAS(ES) DE PORTUGAL	239
	APÊNDICE I – AMOSTRA DO PLANEJAMENTO DOS ATELIÊS FORMATIVOS	240
	ANEXO A – PARTES DO PLANEJAMENTO DO DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO	243
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ..	249
	ANEXO C – PROJETO DOS ATELIÊS FORMATIVOS.....	252
	ANEXO D – AUTORIZAÇÃO DO ÓRGÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE ITUMBIARA - CRE	259
	ANEXO E – SÍNTESE DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS	260

Biografia do orvalho

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou
eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas,
que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,
que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai.
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Manuel de Barros (1996)

CARTA ÀS LEITORAS E AOS LEITORES

Itumbiara – Goiás, 01 de junho de 2024.

Começo³ minha escrita em um dia qualquer de sol, em um ano de histórias e esperança!

Quando vocês iniciarem a leitura deste estudo, espero que se encontrem bem e dispostos a compartilhar comigo a constituição do ser humano, e estejam firmes na luta por uma educação sensível, emancipatória e crítica para todos e todas⁴.

Sei que escrever cartas não é uma prática comum em uma época tão tecnológica e frenética como a que vivemos. Mesmo assim, como estou trabalhando com as histórias de vida, nada poderia ser mais oportuno do que escrever de maneira epistolar.

No início da escrita da tese, me veio em mente colocar algo que retratasse como eu estava naquele momento. Como sempre gostei de trabalhar com poemas para exemplificar os conhecimentos diários, optei por essa ideia. Começar a tese dessa forma mostra quem sou para além da pesquisa.

Embora a exigência, historicamente instituída, de a escrita de tese ser em formato acadêmico-científico, ousei iniciar com um poema de Manuel de Barros. A escolha se justifica pelo modo como concebo a pesquisa: um ato criativo, sensível e transformador. Então, não vejo razões para desvinculá-la da poesia, da literatura. É uma questão de entrelaçar ciência e arte, razão e sensibilidade para produzir conhecimento.

Recordo que Paulo Freire (2000b, 6m42-7m02)⁵, em palestra no México, explicou que a educação é “[...] uma obra de arte. É nesse sentido que o educador também é artista: ele refaz o mundo, ele redesenha o mundo, ele repinta o mundo, ele recanta o mundo, ele reformula o mundo”. Então, me sinto uma educadora que mistura arte e ciência, assumindo uma postura freireana na arte de escrever e de educar.

³ Escolhi escrever essa parte do trabalho em primeira pessoa do singular para estar mais próxima das(os) leitoras(es) da minha pesquisa.

⁴ Nesta carta, utilizo a flexão de gênero escrevendo os termos no masculino e no feminino por considerar que é um momento de maior proximidade com as pessoas leitoras e por ser uma escrita mais íntima. No restante do texto, faremos o uso das flexões entre parênteses, salvo nas citações diretas, em que manteremos a forma utilizada por cada autora(or).

⁵ Por se tratar de um texto escrito com a expressão da liberdade de estar falando com amigas(os), a formatação das referências das(os) autoras(es) não virá da forma exigida pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Serei um pouco insubordinada, como me ensinou o Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica 2024 (CIPA), pois aqui quero escrever pensando em uma relação de proximidade entre escritora e leitoras(es). Um diálogo íntimo e informal para fazer esse convite. A sigla CIPA se refere ao Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica do qual participei em maio de 2024. O tema era “Insubordinações da pesquisa (auto)biográfica: democracia, narrativas e outros modos de vida”. Uso o termo no sentido de ousar e criar uma ideia, uma nova postura.

Ah, a autora Vanessa T. Bueno Campos, em sua obra de 2017, me auxiliou nessa reflexão. Ela considera que a educação é um ato de arte não apenas por exigir a criação e a recriação constantes por parte de quem a faz, vivenciando o processo de ensino-aprendizagem, mas, sobretudo, por ser o caminho a ser seguido pelo humano rumo à própria humanização. A autora defende que é necessário fazermos de nós mesmos uma obra de arte e “transver o mundo”, como propõe Manoel de Barros (1996), pois conforme explicita Vanessa Campos, a educação tem função primordial nesse processo, constituindo, segundo ela, desafio para quem quer não apenas estar na vida, mas ser vida. E ser vida, enfatiza a autora, significa ser singular, única, irrepetível, suficientemente significativa para deixar nesse mundo as marcas indeléveis (na obra de Vanessa Campos de 2010) de quem lutou objetivando transformá-lo para o devir, para as gerações futuras.

Tanta boniteza, como amorosamente escreveu Paulo Freire! Foi aí que o poema de Manuel de Barros me instigou a refletir que sou incompleta. A pesquisa também é incompleta, provisória, aberta. Essa incompletude nos impulsiona a buscar cotidianamente pelo conhecimento em prol do bem comum social, abrindo novas portas, novas janelas, novas perspectivas.

Preciso compartilhar com vocês que, no momento inicial de escrita, eu me sentia tão incompleta que era como caminhar na escuridão, no silêncio. Porém, ao longo do percurso investigativo, fui me sentindo renovada, tendo a possibilidade de contribuir para o processo de transformação das pessoas que poderiam estar presas em concepções arraigadas, sendo crisálidas, sem perceber a beleza das borboletas.

Então, estimadas leitoras e estimados leitores, inspirei-me nos dizeres do célebre Paulo Freire, em sua obra de 1997, para pensar e escrever sobre os caminhos que percorri, o que experienciei, aprendi, (re)fiz e (re)construí, e o que de repente ensinei, compartilhei. Foi caminhando, vivendo, experienciando, dialogando, fazendo história que aprendi a (re)fazer os meus caminhos, as minhas concepções e os meus pensamentos a fim de atingir os propósitos de cada etapa, de cada ciclo da minha vida, transformando-me a cada nova descoberta, a cada desafio e a cada conquista.

Considero o texto desta carta como “UM CONVITE À PESQUISA”. Quero explicar a vocês que essa ideia de convite surgiu de meus muitos momentos intuitivos, poéticos e do meu hábito de brincar com as palavras. Acredito que dessa forma a leitura deste texto acadêmico se torna mais leve e instigante.

Ah, pensei na ideia de um convite para situar a leitora e o leitor de onde início, qual o lugar da minha fala e com que intenção estudo sobre esta temática: – As histórias de vida na

formação contínua de professoras e professores. Além disso, esta interlocução com vocês é que me motiva à escrita de cada seção deste trabalho, já que a cada instante me vejo saindo do casulo e me transformando em borboleta, ou também voltando ao casulo para me refazer, reconstruir-me, reconectar-me ao meu propósito de estudo. Ademais, foi no decorrer das minhas escritas, seja aqui ou mais adiante, das minhas narrativas, das minhas memórias, da minha história, que fui me “metamorfoseando”, passando de crisálida⁶ a borboleta.

A escrita é uma prática milenar, porém ela ainda provoca, em geral, certa angústia e insegurança em quem escreve por vivermos em uma sociedade que estabelece convenções, regras e julgamentos. Acredito que a ação da escrita não está relacionada somente ao ato de escrever, mas envolve os diferentes contextos sociais, históricos, culturais, cognitivos e emocionais do sujeito que escreve. Além disso, por se tratar de um texto sobre o processo de formação docente, quero dizer-lhes que ele não está “fechado”, mas, ao contrário, são ideias “abertas”, como diz meu amigo⁷ Professor Antônio Nóvoa em seus escritos de 1995. São ideias abertas para instigar pensamentos e atitudes mais críticas no devir com relação à formação de docentes.

Considero que, de fato, escrever não é uma tarefa fácil, contudo, um dia encontrei uma obra de Ingedore Koch e Vanda Elias produzida em 2011 e comecei a lê-la. Deparei-me na página 33, com o trecho onde elas expressavam que a escrita “[...] é entendida como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções [...]”. Dessa forma, desejo que vocês possam apreender de mim a representação imaginada em minha mente e as ideias que quero apresentar. Será que conseguirei? Assumi esse compromisso comigo e me esforcei para alcançar esse objetivo!

⁶ Acredito ser importante explicar o porquê de usarmos esse termo em algumas partes do nosso texto. Pautei-me no sentido biológico e simbólico do termo: transformação e renovação. Afinal, esse é o objetivo na realização deste trabalho, tanto para nós pesquisadoras quanto para as(os) participantes colaboradoras(es) do processo investigativo. Sendo uma crisálida, um casulo, que possamos romper as amarras, as “preconcepções”, as opiniões formadas, para sermos lindas e fortes borboletas capazes de transformar a nossa história de vida pessoal, profissional e formativa. Ver mais detalhes em: https://soescola.com/glossario/crisalida-o-que-e-significado#google_vignette. Acesso em 17 mar. 2024.

⁷ Convém aqui explicar o uso do termo “amigo”. Quando cheguei a Portugal, tive a honra de conhecer pessoalmente o Professor Antônio Nóvoa e participar de um ciclo de palestras que ele estava coordenando em parceria com a Unesco: “Futuros da Educação”. Em um dos dias, me aproximei dizendo ser do Brasil e da UFU. Expus que tinha o interesse em dialogarmos sobre a temática de minha pesquisa. E foi nesse diálogo que ele me passou seu contato. Nesse ínterim, comecei a frequentar a biblioteca do Instituto de Educação à procura de livros me fossem úteis e mandei mensagem a ele perguntando se tinha alguns sobre as histórias de vida. Ele disse que sim e que eu poderia ir até sua casa para buscar. Fui, conversamos sobre a pesquisa, ele me deu dicas e acabou me doando um livro que eu queria muito: “Experiências de vida e formação”, de Christine Josso, falecida em 2022. Aproveitou para contar um pouco da sua experiência com a autora quando morou em Genebra e falar do texto que escreveu com Cecília Warschauer, professora da USP, em despedida à autora. Texto disponível em: <https://shre.ink/MHP7>.

Porém, voltando ao meu “CONVITE”, quero explicar que este texto é o primeiro passo de um percurso de quatro anos e meio para a construção de um estudo acadêmico de doutorado com o propósito de provocar em vocês o desejo de ler a pesquisa para saber mais sobre o tema. Mesmo sendo um texto científico, minha intenção é torná-lo uma leitura prazerosa e instigar novas ideias, novos estudos, até críticas, e, quiçá, o surgimento de borboletas saindo do seu casulo.

Por isso, amigas e amigos, se vocês estão lendo até aqui, é porque sentiram atração para conhecer o trabalho que desenvolvi juntamente com minhas queridas “ajudadoras”, Professora Vanessa T. Bueno Campos, da UFU, e Professora Maria João Mogarro, da ULisboa.

Ah, outra coisa que quero lhes falar. Quando iniciei o processo de escrita desse trabalho, comecei ao mesmo tempo a leitura (sem compromisso), do livro “O Pequeno Príncipe”, do escritor e ilustrador francês Antoine-Marie-Roger de Saint-Exupéry, de 2022, (vale a pena ler e reler). A partir daí, além do poema de Manuel de Barros, trouxe esse livro para a minha pesquisa, analisando como seria o meu percurso de investigação e produção de conhecimento durante o processo de doutoramento. Encontrei nas ideias narradas por esse magnífico escritor uma semelhança com minha trajetória de vida pessoal e profissional. Assim como o personagem do livro, o Pequeno Príncipe passou por vários planetas, aprendeu algo em cada um deles e neles deixou algo de si. Eu, do mesmo modo, passei por diferentes lugares, espaços, conheci diferentes pessoas, deixei um pouco de mim e levei comigo um pouco de outras pessoas. E desse modo foram se constituindo as histórias da minha vida.

Já adiantando, o livro do Pequeno Príncipe nos acompanhará ao longo do percurso e da minha escrita. Será uma escrita pautada no rigor científico e da academia, com certeza. Entretanto, será uma escrita entrelaçada pela sensibilidade, pela poesia, pela arte, pela individualidade crítica e consciente de quem escreve e pelo diálogo que pretendo estabelecer com as leitoras e os leitores da minha pesquisa como também com os meus referenciais.

Nossa, quase me esqueço de contar outra ideia artística que incorporei à minha tese! Ao iniciar a leitura de cada seção, vocês observarão que relacionei cada uma delas às etapas do trabalho minucioso de costureiras na confecção de uma colcha de retalhos. Pode ser que alguém pense: “Nossa, como essa pessoa gosta de misturar arte com pesquisa!” E, de fato, gosto mesmo. Acredito que esse entrelaçamento deixa a leitura com mais leveza e valoriza a arte de viver, de lutar, de transformar o que nos propomos a fazer. As etapas do trabalho da costureira me remetem profundamente ao ato de pesquisar: ela escolhe os tecidos, texturas, padronagens; corta, alinhava, combina as cores, costura, e, aos poucos, vai dando forma a algo que lhe servirá de aconchego. Dessa forma também é o trabalho de construção de uma tese. Planejamos,

refazemos, escrevemos, reescrevemos, tecemos nossas ideias com as de outras autoras e outros autores, até que, ao final, temos em mãos uma colcha de saberes, costurada com dedicação e sentido.

A pesquisa desenvolvida foi escrita com muito carinho, cuidado, simplicidade, sensibilidade e senso crítico, além de amorosidade e luta, como nos ensina Paulo Freire, pela Educação Pública e pelo ser humano.

Espero que gostem, opinem, compartilhem, critiquem a partir da leitura das linhas e entrelinhas de meu, do nosso (com)texto! Espero que vocês ousem se metamorfosear, construindo conhecimentos, tecendo novas teias de saberes, dialogando com as pessoas, (re)criando ideias, percorrendo novos caminhos, entrelaçando redes de formação e registrando reflexões sobre a sua história de vida. Dessa forma, assim como eu, vocês conseguirão sair dos casulos e se fortalecer para serem lindas borboletas e, quiçá, contribuímos para transformar o mundo em que vivemos.

Afetuosos abraços da pequena crisálida que se tornou borboleta,

Anair Freitas

1 - OS RETALHOS: construindo nossas intenções investigativas



Fonte: www.elo7.com.br.

1 OS RETALHOS: CONSTRUINDO NOSSAS INTENÇÕES INVESTIGATIVAS

*Você sabe, será bem interessante...
Eu, como você, também irei contemplar as estrelas.
Todas as estrelas serão como poços d'água com roldanas enferrujadas,
E todas elas me servirão água fresquinha para beber...
(Saint-Exupéry, 2022, p. 92).*

É preciso contemplar as estrelas e as oportunidades para que elas possam indicar as melhores direções rumo aos nossos objetivos, levar à descoberta de novas águas e talvez “ouvir estrelas”, como escreveu Olavo Bilac (1964).

Não é uma tarefa fácil escolher uma direção, um caminho a seguir em uma investigação. Transformar as ideias que despontam no céu da imaginação em escrita acadêmica é, em nossa percepção, uma tarefa complexa. No entanto, o processo de pesquisa é isso: ter dúvidas e perguntas a fazer. É o que torna o ato de fazer pesquisa ainda mais interessante, motivador e instigador. Desse modo, o objetivo desta seção é apresentar um panorama do que pretendemos realizar no processo de construção do conhecimento, da aprendizagem, da reflexão.

Observamos que na sociedade hodierna ocorrem frequentes mudanças nos diferentes setores sociais, decorrentes dos movimentos históricos, políticos, sociais, culturais, tecnológicos e econômicos. Essas mudanças alcançam inevitavelmente a educação e, por conseguinte, reverberam na conjuntura educacional, nas demandas instituídas e, principalmente, na trajetória de vida pessoal e profissional das(os) docentes, pois “educar é substantivamente formar” (Freire, 1996, p. 33).

As mudanças e transformações que ocorrem na sociedade, na educação e nas escolas afetam diretamente as(os) profissionais da docência. São modificações nas formas de ensinar, de avaliar e de orientar o processo pedagógico, além das demandas crescentes de responsabilidades e tarefas. Sendo assim, é preciso repensar a formação de professoras(es) nas nuances inerentes à profissão docente.

Nesse cenário de mudanças e transformações, Nóvoa (2022) nos alerta e orienta para uma possível metamorfose⁸ da escola e do trabalho docente. Estamos diante de inovações das ciências e da sociedade que nos impulsionam a reinventar a ação docente para o enfrentamento da realidade que está posta. Reforçando a proposição, o autor enfatiza que:

⁸ Em seu livro “Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar”, de 2022, Nóvoa discute sobre as mudanças ocorridas na educação ao longo dos tempos e destaca que o modelo de escola do século XIX não serve para educar crianças e jovens do século XXI. O autor enfatiza que a escola precisa de uma metamorfose, de uma transformação na sua forma, organização e espaços ou poderá passar por uma desintegração.

Estamos perante um momento crucial da história da escola e dos professores. Precisamos de repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e modelos de formação de professores. Se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de privatização e de tecnologização da educação (Nóvoa, 2022, p. 78).

Imbernón (2016, p. 111-112) destaca que o processo de mudança não é uma tarefa fácil de ser assumida, uma vez que as mudanças “[...] ocorrem em contextos multiculturais, multilíngues e multiétnicos, mudanças epistemológicas em diferentes âmbitos do conhecimento, mudanças das formas de ensinar e aprender, mudanças tecnológicas”. O autor salienta que é necessário pensar a formação, a profissão docente, considerando o que acontece no contexto escolar e para além de seus muros.

No decorrer do processo de mudanças e transformações, os autores explicitam que os saberes também se manifestam na realidade vivida pelas(os) docentes por meio de suas experiências rememoradas e, por consequência, relacionam-se ou interferem nas práticas realizadas cotidianamente em sala de aula, na instituição e na própria vida. Esses saberes, segundo Freire (1996), Pimenta (2012) e Tardif (2014), são os saberes das disciplinas, os curriculares, os da formação profissional, os da experiência e os pedagógicos. São saberes inerentes à ação docente, os quais contribuem para a constituição profissional em uma conjuntura social complexa, uma vez que a reflexão crítica sobre a experiência profissional, visando o desenvolvimento pessoal e profissional, dá-se a partir dos saberes advindos dela (Almeida, 2004).

Corroborando essas assertivas, Pimenta e Severino (2009, p. 15) enfatizam que:

[...] ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares.

Destarte, a(o) professora(or) constitui sua história ao longo de sua trajetória de vida com saberes diferenciados que fazem parte de sua identidade pessoal e profissional e se manifestam nos diferentes contextos em que está inserida(o).

Nessa perspectiva, torna-se relevante conhecer a trajetória pessoal e profissional das(os) docentes como parte fundamental do processo educativo. Conhecer suas histórias de vida para reconhecermos a influência que os contextos e as experiências historicamente constituídos exercem sobre suas condutas, suas crenças, suas concepções, seus saberes e, principalmente, sobre suas práticas. E como tais práticas podem contribuir para a formação de um sujeito

histórico, conhecedor de si, do seu desenvolvimento profissional a fim de agir para a (trans)formação da ação e a ressignificação do fazer docente.

Nessa lógica, Loss (2017, p. 45) reforça que é preciso “vivenciar as experiências do eu individual e coletivo para projetar-se a novas possibilidades para ser, fazer, conviver e viver plenamente. É dialogando e refletindo sobre o que somos e fazemos ser possível a projeção [...]”. As ideias da autora concorrem para entendermos que é no processo de acessar o passado e pensar sobre o percurso formativo profissional para se tornar professora(or) que identificamos e compreendemos os fatos e projetamos, a partir deles, novas direções, tendo em vista o aprimoramento profissional e pessoal.

Nessa retomada de memórias, é possível ampliar o entendimento do próprio ser humano para desenvolver os saberes inerentes à profissão docente, refazendo e (re)criando caminhos, construindo novos saberes e estabelecendo uma dialética entre a prática e a teoria (Pineau; Le Grand, 2012). E nesse percurso de formação e de desenvolvimento profissional, o objetivo das histórias de vida, na concepção de Josso (2002, p. 27), é “[...] indicar as pistas de reflexão e a compreensão actual do que é a formação e do lugar que nela ocupam as experiências ao longo das quais se formam e se transformam as nossas identidades e a nossa complexidade”.⁹

Com base nessas discussões iniciais, realizamos uma pesquisa para ampliar a compreensão sobre as contribuições das histórias de vida de docentes para os processos de formação contínua em serviço nas Escolas Públicas da Educação Básica, visando à prática reflexiva crítica e ao desenvolvimento profissional docente. Para tanto recorreremos às reflexões e vivências pessoais e profissionais na coordenação pedagógica, – na rede Pública Estadual de Educação de Goiás –, e investigativas durante o percurso do mestrado (Silva, 2019b). A pesquisa de mestrado foi realizada no período de março de 2017 a março de 2019, com o objetivo de identificar e analisar as necessidades formativas de docentes da Educação Básica da rede Pública Estadual de Goiás.

É oportuno ressaltar que, ao longo das vivências na coordenação pedagógica, sem mesmo ter conhecimento epistemológico tão aprofundado, a prática da escuta ativa, da atenção aos relatos docentes fazia parte constante dos atendimentos individuais às(aos) professoras(es). Essa ação objetivava um processo de formação contínua em serviço pautado no diálogo, na reflexão e na ação ressignificada, isto é, havia nas conversas e nas práticas docentes o ponto direcionador da formação, colocando a(o) professora(or) no centro do processo formativo.

⁹ Como a pesquisa envolveu o país de Portugal, ao longo do texto optamos por manter a grafia original das palavras, tanto nas citações de autoras(es) portuguesas(es) quanto nas falas das(os) participantes, respeitando o idioma utilizado em seu contexto de origem.

No percurso investigativo do mestrado, as descobertas provenientes nas histórias de vida de cada professora(or) revelaram-se significativas e relevantes para compreendermos a trajetória profissional e as práticas educativas realizadas por elas(es). Como parte do processo metodológico, ao final da pesquisa, as(os) docentes foram convidadas(os) a escrever uma carta endereçada à pesquisadora, na qual relataram sobre seus percursos pessoal, acadêmico e profissional. Os dados construídos, mediante as informações obtidas com as(os) docentes, provocaram algumas inquietações e questionamentos, instigando à busca por estudos e pesquisas futuras. Nesse movimento, despertou-se o desejo de contribuir, de forma mais efetiva, para a formação contínua em serviço na Escola Pública, tendo como base as histórias de vida dessas(es) profissionais, compreendidas aqui como fontes de saber, transformação e ressignificação da prática.

O relato de uma história de vida permite aos sujeitos realizar um exercício profundo de autorreflexão, possibilitando revisitarem suas experiências vividas sob uma nova interpretação. Ao rememorar¹⁰ trajetórias, desafios, aprendizagens, podem perceber que essas vivências influenciaram e continuam influenciando suas crenças, concepções e práticas. Esse processo não só resgata as memórias individuais como também as ressignifica, contribuindo para seu desenvolvimento profissional. Por meio dos relatos, podemos conhecer melhor as dificuldades, os desafios e os dilemas vivenciados ao longo da trajetória docente para transformarmos e ressignificarmos o presente e o futuro.

Quanto a esse processo, Bosi (2023, p. 57) contribui para ampliar nossas reflexões, com a assertiva:

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista.

¹⁰ Em seu livro “Rememorando Trajetórias da Professora - Alfabetizadora: A leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação de professoras”, (2002), a autora Ana Lúcia Guedes-Pinto utiliza o termo rememorar no sentido de que a memória necessita ser reconstruída para planejar o futuro. Termo também utilizado por Josso (2002) e outras(os) autoras(es) que estudam sobre as histórias de vida.

Ademais, a prática de rememorar nos transporta a outras dimensões, tempos, momentos, lugares, situações. Nesse sentido, Campos e Silva (2019b, p. 245) enfatizam que, “Ao contarmos a nossa história, não abordamos somente a nossa vida, formação escolar na condição de estudantes ou de professores, e sim uma narrativa que está atravessada por outras vidas – família, comunidade, amigos, condições sociais, políticas e culturais”.

Estudos realizados em âmbito nacional e internacional (Bragança, 2012; Catani *et al.* 1997; Delory-Momberger, 2024; Furlanetto; Nacarato; Gonçalves, 2018; Josso, 2002; Monteiro; Nacarato; Fontoura, 2016; Nóvoa, 2013; Passeggi; Furlanetto; Monteiro, 2024; Pineau; Le Grand, 2012; Sousa; Cabral, 2015) dentre tantos(as) outros(as), nos instigaram a desenvolver uma pesquisa para saber se as histórias de vida podem contribuir para que as(os) professoras(es) sejam protagonistas da própria formação e autoras(es) reflexivas(os) da ação docente.

No processo de formação, Nóvoa (2013) ressalta que é possível colocar os professores no centro dos desafios e da investigação, ou seja, não somente falar **dos** professores, mas falar **com** eles, pois, de acordo com Marcelo Garcia (1999, p. 22), “[...] a formação de professores representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança[...]”.

A partir das reflexões iniciais, consideramos oportuno construir, com colaboração das memórias narradas pelas(os) docentes, um valioso instrumento de contribuição à investigação, à análise e à reflexão do ser e do fazer docentes. Ao narrar suas trajetórias, as(os) professoras(es) não apenas revisitam experiências significativas, mas também atribuem novos sentidos a essas vivências, permitindo compreender-se como protagonistas de seus processos formativos, tanto individuais quanto coletivos.

Mediante estudos realizados, observamos que as histórias de vida são consideradas uma estratégia metodológica utilizada nas pesquisas em educação por diversas(os) autoras(es): Bragança (2012); Campos; Silva (2019); Catani *et al.* (1997); Ferrarotti (1983); Josso (2002); Nóvoa (2013); Pineau; Le Grand (2012) e outras(os). Consoante às investigações e estudos realizados por essas(es) autoras(es), a narrativa das histórias de vida pode incentivar a constituição de espaços de expressividade, de diálogo e de compartilhamento de experiências construídas ao longo da trajetória profissional, além de promover reflexões críticas coletivas sobre o trabalho docente e contribuir com a formação contínua em serviço.

Desse modo, Moraes e Lugli (2010) enfatizam que as narrativas das histórias de vida podem suscitar a reflexão individual, contribuindo para a transformação de si, como também do meio em que se viva, porquanto “[...] são essenciais no sentido de dar visibilidade às

subjetividades que permeiam os comportamentos comunicativos, ou seja, como o sujeito reflete sobre o seu desempenho nas esferas privadas e públicas do seu cotidiano” (Moraes; Lugli, 2010, p. 113).

Essa é uma ação que propicia reflexão sobre a vida e a “pensar a lápis”, como diz o personagem Antônio Piá, no filme brasileiro *Narradores de Javé* (2003), dirigido por Eliane Caffé. É uma fala que nos remete à reflexão de que pela rememoração temos a oportunidade de corrigir, rever e ressignificar; condição que indica que podemos contar o passado, com riqueza de detalhes, compreender o presente e (re)construir um novo futuro, uma prática docente transformada e reinventada.

Consideramos que a pesquisa assumiu uma relevante relação com a temática de formação de professoras(es) em geral, pois percebemos, por meio das leituras e dos estudos realizados no GEPDEBS – UFU – MG, coordenado pelas professoras doutoras Geovana Ferreira Melo, Vanessa T. Bueno Campos e Cirlei Evangelista, que a formação inicial, sendo o ponto de partida, ainda não é suficiente para o embate diário das(os) profissionais da docência.

Assim, pesquisar e estudar sobre a formação docente em Goiás – Brasil e em Portugal, nos oportunizou conhecer os processos formativos das escolas e estabelecer uma relação colaborativa tanto entre profissionais da educação, quanto de grupos de pesquisa que se dedicam às discussões e reflexões sobre a temática nos dois países.

Convém ressaltar que a etapa da pesquisa realizada no Brasil se deu no estado de Goiás, em uma Escola Pública estadual, tendo a participação de professoras(es) do ensino fundamental II, ensino médio e da Educação de Jovens e Adultos¹¹. Já em Portugal, na cidade de Lisboa e outros municípios próximos. Ao longo da investigação, fazemos referência a Goiás, pois entendemos que, se falássemos somente de Brasil, estaríamos generalizando a forma de estruturação da formação contínua para todo o país, no entanto não é isso que ocorre. No Brasil, cada estado tem o seu projeto de formação contínua em serviço. Entretanto, em Portugal não foi necessário identificar a cidade, porque o país obedece à mesma estrutura de formação em todo o território nacional, respeitando as particularidades de cada escola e município.

Destacamos que uma parte da pesquisa foi realizada na cidade de Lisboa, em Portugal, envolvendo Escolas Públicas e professoras(es) atuantes no 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, bem como no Ensino Secundário. A proposta de realizar essa interlocução entre os dois países nasceu do desejo de pensar a formação docente para além das nossas fronteiras, ampliando o

¹¹ O lócus da pesquisa no Brasil e em Portugal será mais detalhado na seção 4 que trata da metodologia, bem como os sujeitos participantes em cada país.

olhar e fortalecendo o intercâmbio de saberes. Foi uma possibilidade valiosa de compartilhar experiências brasileiras e, ao mesmo tempo, aprender com as práticas pedagógicas e os contextos portugueses. Além disso, esse momento contribuiu de forma significativa para o aprofundamento teórico-metodológico da pesquisa, reafirmando a importância do diálogo, da escuta e da construção coletiva do conhecimento.

Nesse sentido, a opção por utilizar as narrativas das histórias de vida se tornou uma oportunidade relevante de aprofundamento do nosso estudo, uma vez que nos disponibilizamos a ouvir as(os) professoras(es) envolvidas(os) na pesquisa, a dialogar com elas(es), proporcionando-lhes momentos em que pudessem refletir criticamente sobre sua trajetória e suas práticas. Foi uma ação pautada em um trabalho colaborativo, com vista a repensar e transformar a ação docente individual e coletiva, promovendo, desse modo, o desenvolvimento profissional das(os) envolvidas(os).

De acordo com Roldão (2017, p. 201), o desenvolvimento profissional é um conceito mais apropriado do que formação de professores, pois, “[...] implica um processo de crescimento do profissional, por ele gerido e direcionado, na interface das fontes e contextos geradores do saber profissional”. Desenvolvimento no sentido de formação contínua ou permanente, que objetiva identificar as fragilidades da formação inicial e se mostra como eixo direcionador da preocupação com a qualificação didático-pedagógica das(os) docentes, considerando as condições de trabalho e a valorização das(os) profissionais. Fiorentini e Crecci (2013, p. 13) asseveram ser nesse processo que “[...] os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente mediante participação em diferentes práticas, processos e contextos, intencionais ou não, que promovem a formação ou a melhoria da prática docente”.

As considerações dos autores indicam que tais práticas de formação contínua fundamentadas nas narrativas de vida das(os) docentes podem contribuir de maneira significativa para superar as fragilidades ainda presentes na formação inicial em cursos de licenciatura. Historicamente, essa formação tem se constituído como um apêndice do bacharelado, muitas vezes marcada por uma formação aligeirada e desarticulada da realidade escolar. Essa condição compromete a construção de uma identidade profissional sólida e crítica, não proporcionando os subsídios necessários ao enfrentamento no contexto prático do ensino nas Escolas Públicas com suas adversidades e desafios cotidianos (Campos, 2010; 2017).

Por conseguinte, fomos instigadas a seguir por essa linha de pesquisa por estar imbricada nos nossos anseios como pesquisadoras e como profissionais da educação que nos tornamos. Além disso, as leituras e os estudos promovidos no Grupo GEPDEBS nos aguçaram ainda mais a busca, a motivação, e acreditamos que a interlocução com outros grupos,

especialmente em Portugal, como uma extensão da pesquisa, fortaleceu as discussões e a luta em prol da formação de professoras(es) realmente significativa.

Ademais, a realidade vivenciada no contexto profissional, na caminhada investigativa foram ideias fundantes para iniciarmos o estudo e a discussão sobre essa temática, como também o sonho e a utopia, como nos encoraja Paulo Freire, de contribuir para a formação de professoras(es) no contexto escolar da Educação Pública.

A partir das reflexões apresentadas e mediante nossas vivências no campo de atuação formativa com docentes, definimos como objeto de estudo da pesquisa a intelecção entre as histórias de vida das(os) docentes e os processos de formação contínua em serviço, tendo a nossa problemática inicial se pautado na seguinte indagação: quais as contribuições das histórias de vida aos processos do tornar-se professora(or) e como podem promover a formação contínua em serviço visando o desenvolvimento profissional e a ressignificação da prática?

Desse questionamento surgiram outros desdobramentos indagativos: quais os sentidos e significados das histórias de vida para as(os) professoras(es) como um processo reflexivo da vida pessoal, profissional e acadêmica? As histórias de vida podem auxiliar no desenvolvimento profissional e na transformação humana de professoras(es)? As histórias de vida das(os) docentes podem contribuir com as propostas formativas desenvolvidas nas escolas, visando a prática dialógica e o processo da ação-reflexão-ação? E quais as correlações existentes entre as histórias de vida das(os) professoras(es) do Brasil e de Portugal e os processos formativos em serviço realizados nas Escolas Públicas de Goiás - Brasil e de Portugal?

Entendemos que essas indagações e outras que surgiram ao longo da pesquisa colaboraram para a reformulação e a (re)construção dos nossos conhecimentos e das nossas concepções, tendo como foco os caminhos e as estratégias construídas com as(os) que dela participaram.

No desenvolvimento deste estudo definimos como objetivo geral: compreender como as histórias de vida das(os) docentes podem contribuir com os processos de formação contínua em serviço no cotidiano de Escolas Públicas da Educação Básica, promovendo a prática reflexiva e o desenvolvimento profissional.

Estabelecemos como objetivos específicos: identificar os sentidos e significados das histórias de vida para as(os) professoras(es) como um processo reflexivo da vida pessoal, profissional e acadêmica; fomentar discussões sobre as contribuições das histórias de vida para o processo de desenvolvimento profissional e transformação pessoal das(os) participantes; subsidiar práticas dialógicas de formação em serviço pautadas nas histórias de vida que auxiliem no processo da *práxis*, promovendo, assim, a relação entre o campo da pesquisa

(Universidade) e a escola; e apontar as possíveis correlações entre os processos formativos em serviço e as histórias de vida das(os) docentes do Brasil e Portugal, destacando as contribuições de cada país para o campo da formação docente nas Escolas Públicas.

Para que esses objetivos fossem alcançados, optamos pela pesquisa exploratória e bibliográfica, com uma abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 2013), fazendo aproximações com o método do Materialismo Histórico-Dialético (MHD). De acordo com Gil (2008) e Marconi e Lakatos (2003), esse tipo de pesquisa amplia o conhecimento sobre a temática estudada e auxilia a proposição de novas ideias diante do problema.

Nas estratégias metodológicas, utilizamos a Entrevista Narrativa (Jovchelovitch; Bauer, 2002; Delory-Momberger, 2012), os Ateliês Formativos (Delory-Momberger, 2006), o Diário Reflexivo (Oliveira *et al.*, 2013) e o Questionário (Gil, 2008), como movimentos de produção de fontes narrativas¹².

A escolha dessas estratégias se justifica por serem alternativas utilizadas nos estudos sobre as histórias de vida e por nos fornecerem informações relevantes à problematização das experiências (Morais; Bragança, 2021) para compreendermos as narrativas como um processo reflexivo da subjetividade do sujeito e de sua trajetória de vida.

Para auxiliar as discussões metodológicas e de análise, buscamos apoio em aportes teóricos da História Oral (HO) e da Pesquisa-formação não com o objetivo de utilizá-los em sua íntegra, mas como subsídio à interpretação e compreensão das histórias de vida vinculadas à formação, pois os estudos relacionados à HO permitem uma percepção do passado para entendermos que todo processo histórico tem uma continuidade no presente, portanto não está acabado (Meihy, 2005). Já a pesquisa-formação (Bragança, 2012) se apropria das narrativas das histórias de vida, colocando as(os) professoras(es) como sujeitos ativos e participantes da sua formação pessoal e profissional por meio do rememorar das experiências vividas.

Para dar conta dessa proposta de investigação, optamos por uma análise interpretativa das fontes narrativas, seguindo a perspectiva da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016) e Franco (2018). Ademais, esse trabalho de análise foi pautado em uma compreensão crítico-reflexiva e ancorado nos referenciais teóricos que direcionaram este estudo, principalmente os que tratam da análise de fontes biográficas.

¹² Após a leitura de alguns trabalhos organizados pela professora Inês de Souza Bragança, da UNICAMP, e pelo diálogo que tivemos com ela, via correspondência eletrônica, optamos por essa designação, pois entendemos que a compreensão e a análise das fontes narrativas provocam movimentos de reflexão e formação. Ver mais informações em Moraes e Bragança (2021).

Como já mencionado anteriormente, não utilizamos o método do Materialismo Histórico-Dialético em sua totalidade. No entanto, estabelecemos algumas aproximações, por compreendermos que, no percurso da pesquisa, os objetivos traçados, o trabalho com as(os) professoras(es) e as informações produzidas no processo revelaram categorias de análise que dialogaram com os fundamentos desse método. Essas categorias serão apresentados e discutidos na Seção 6 deste trabalho, onde aprofundamos a análise à luz dos referenciais.

Assumimos o compromisso de aprofundar as reflexões a respeito da temática a fim de despertar novos estudos, compreensões e interpretações sobre as reflexões construídas na interlocução com as(os) docentes, inseridas(os) em um contexto de desafios, transformações e de conhecimentos teóricos e práticos. Acreditamos que o estudo contribuiu para o fortalecimento das ações formativas em serviço, o desenvolvimento profissional e para a ressignificação da ação no contexto escolar e social em que se encontravam. Nesse sentido apresentamos como tese que: ao incorporar as histórias de vida das(os) docentes no momento de planejamento e execução das ações formativas realizadas na escola, é possível promover a participação efetiva das(os) professoras(es), consolidar práticas dialógicas e reflexivas, favorecendo o desenvolvimento pessoal, profissional e acadêmico de cada uma(um).

Entendemos que essa linha de investigação consolidou nossas análises e reflexões críticas sobre os aspectos do processo formativo de professoras(es), contribuindo para a formação contínua em serviço no contexto das Escolas Públicas. Tal contribuição fortalece a identidade da profissão docente no atual panorama social, cada vez mais desafiador. Além disso, tivemos a valiosa oportunidade de desenvolver uma parceria Universidade – Escola, ou seja, Educação Superior e Educação Básica, – na perspectiva de promover investigações que gerem, de fato, transformações significativas em diversos níveis escolares.

Diante do exposto, organizamos esta tese em sete seções. É importante salientar que, nos títulos das seções, buscamos – de maneira simples, como mencionado na Carta Convite deste trabalho – estabelecer uma conexão entre a escrita formal e a arte.

Optamos por utilizar verbos que remetem ao trabalho da costureira, no sentido de transformar pequenas partes em um todo repleto de significados e beleza: a colcha de retalhos. Escolhemos os verbos no gerúndio justamente para transmitir algo que está em processo – em constante constituição, movimento e transformação ao longo do percurso investigativo.

Antecedendo a primeira seção, está uma carta, na qual é feito, de forma sensível e amorosa, um convite a que todas(os) adentrem a leitura do trabalho.

A primeira seção, intitulada “*OS RETALHOS: construindo nossas intenções investigativas*”, apresenta o panorama da pesquisa com algumas discussões teóricas,

evidenciando os pontos principais do processo investigativo para que a(o) leitora(or) possa se aproximar de nosso estudo.

A segunda seção, “*AS CORES: tecendo com as memórias de minha formação para além dos muros da escola e da universidade*”, é um texto autoral da pesquisadora, que anuncia, por meio de suas narrativas e memórias, a trajetória formativa e sua história com a formação docente ao longo das relações humanas construídas nos contextos acadêmicos, profissionais e pessoal.

Na terceira seção, “*AS LINHAS: dialogando com a diversidade de conceitos*”, relatamos a exploração da temática nos diferentes repositórios acadêmicos da América Latina, do Brasil e de Portugal, bem como as análises que construímos no mergulho nas produções científicas a fim de ampliar os conhecimentos e as ideias para repensarmos o percurso da investigação.

Apresentamos na quarta seção, “*O ALINHAVO: (re)criando os caminhos metodológicos*”, os aspectos metodológicos utilizados no estudo, como se deu todo o processo investigativo e as informações relevantes a respeito das estratégias utilizadas para produzir as fontes narrativas, além de falarmos um pouco sobre as(os) participantes, o lócus e o percurso da pesquisa.

Na quinta seção, denominada “*A COSTURA: percorrendo as interfaces das histórias de vida e da formação docente*”, desenvolvemos um diálogo com autoras(es) que estudam e pesquisam sobre os principais conceitos inerentes ao objeto de investigação, visando respaldar nossas discussões, percepções, e provocar reflexões críticas necessárias ao embasamento da tese e à consistência das assertivas epistemológicas.

Na sexta seção, “*A COLCHA: entrelaçando memórias, partilhas e aprendizagens*”, compartilhamos uma análise interpretativa das declarações das(os) participantes da pesquisa, com base nos movimentos de produção das fontes narrativas utilizados e nos referenciais teóricos.

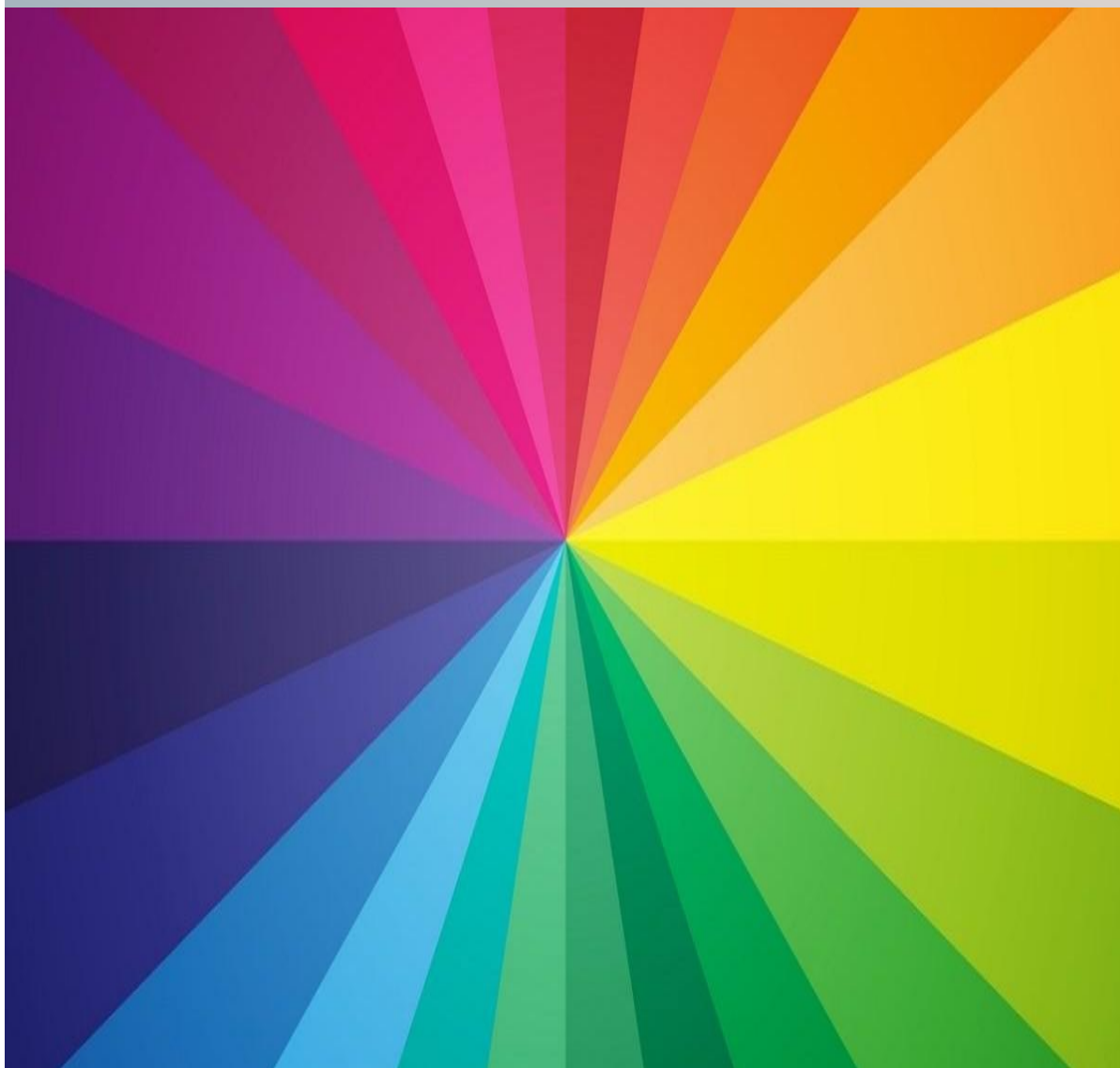
Na sétima, “*O ACONCHEGO: registrando nossas reflexões e conclusões até uma próxima pesquisa*”, expomos nossas considerações finais provisórias¹³ desenvolvidas ao longo do trabalho e algumas ideias suscitadas nesse percurso. Também tecemos algumas reflexões sobre as análises e as possíveis contribuições da pesquisa para os sujeitos participantes, o lócus da investigação, as pesquisadoras e o campo científico.

¹³ Usamos o termo no sentido de dizer que as nossas análises e reflexões conclusivas não serão definitivas ou eternas, pois poderão surgir outros estudos e pesquisas que ampliem ou modifiquem as ideias finais a que chegamos, nesse momento.

A organização das seções é intencional e elas dialogam entre si, revelando o movimento de construção de conhecimentos e experiências **com** a vida e **para** a vida. Tal premissa justifica a relevância de incorporar à tese a história de vida e percurso formativo da pesquisadora em diversos contextos sociais de produção do saber: a vida, a escola, a universidade e a diversidade de pessoas.

Vamos conhecer essa história?

2 - AS CORES: tecendo com as memórias de minha formação para além dos muros da escola e da universidade



Fonte: www.mungfali.com.

2 AS CORES: TECENDO COM AS MEMÓRIAS DE MINHA FORMAÇÃO PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA E DA UNIVERSIDADE

*Eu não posso brincar contigo, ainda não fui cativada.
O que significa “cativar”?
É algo muito esquecido hoje em dia.
Significa estabelecer laços.
Alguém só consegue compreender aquilo que cativa
(Saint-Exupéry, 2022, p. 69-72).*

2.1 De onde venho, para onde vou? Qual caminho (ou quais caminhos) seguir?

Assim começo a minha escrita: cativando para estabelecer laços e compreender os fatos, os fenômenos e as pessoas. Por isso, esta seção tem o objetivo de articular minha história de vida-formação, aos laços e diálogos que cultivei ao longo dessa trajetória, cativando e sendo cativada pelas pessoas que fizeram parte desse percurso¹⁴. Então vamos lá!

Sem mesmo saber do que se tratava, a intuição e minha maneira de ser, desde criança, levaram-me aos caminhos do processo que vivo agora. A formação docente tem sido minha temática de trabalho e estudo dos anos de minha trajetória profissional. Identifico-me com o assunto pelo fato de estar presente em minha natureza e constituição humana a vontade de ouvir as pessoas e contribuir para sua aprendizagem, ou seja, estar em uma relação colaborativa do ensinar-aprender.

Agora, vamos à minha história, que me fez chegar a esta pesquisa.

Nasci no berço de uma família humilde de trabalhadores rurais, em uma cidade do interior de Goiás, em 1969. Tive uma criação bem rígida e controladora, típica da época, especialmente por ser a única mulher entre os cinco irmãos. Mesmo com as dificuldades da época, meus pais se esforçaram para que pudéssemos estudar. Meu pai trabalhava na roça e minha mãe ficava na cidade para cuidar dos filhos e acompanhar seus estudos.

Vivendo em um ambiente predominantemente formado pela figura masculina e com algumas proibições, confesso que fui uma menina “sapecada” e que fazia de tudo para descobrir coisas novas, vivenciar experiências e conhecer o mundo que me rodeava. Por isso, algumas vezes tive punições por ser audaciosa e curiosa. No entanto, isso não me fez desistir de caminhar em busca dos meus sonhos e desejos.

¹⁴ Neste texto também escrevo em primeira pessoa do singular por representar as minhas histórias e trajetórias com a formação docente. As demais partes da tese serão redigidas na primeira pessoa do plural.

Mesmo sem saber, as concepções sobre a formação docente já desabrochavam em mim, aos sete anos, quando ingressei no pré-escolar, em uma Escola Pública estadual, tendo a linda senhora Nilza como minha professora.

Ela era maravilhosa! Me motivava a aprender mais e mais, a cada dia, a cada aula. Suas atitudes e seu jeito amoroso de lidar com as(os) educandas(os) me despertaram a pensar na carreira docente. Desde esse tempo, eu já era a “pra frentinha” da turma. Queria ler, queria ir ao quadro, queria auxiliar a professora, as(os) colegas e fazer outras coisas mais.

Dentre as lembranças que tenho em minha memória, apresento na Figura 1 o meu *Diploma da alfabetização*.

Figura 1 – Diploma da alfabetização



Fonte: Acervo próprio da pesquisadora. Período: janeiro/2025.

A partir dos oito anos, já brincava de escolinha com minhas(meus) amiguinhas(os), na garagem de casa. Pedia giz à professora para ficar mais real a nossa escola, apesar de escrever nas paredes e depois ter que lavá-las. Observava e aprendia com a professora para executar na nossa escolinha fictícia.

Ao longo do percurso da 1ª até a 4ª série, de 1978 a 1981 (Ensino Fundamental I), consegui apreender muitas coisas que presenciei e aprendi com minhas professoras (foram só mulheres). Não foram somente experiências boas, tive algumas ruins, mas essas optei por não incorporar à minha constituição humana e docente. Elas serviram somente para me provocar algumas reflexões.

Rememorando minha adolescência, no antigo curso ginásial, eu já gostava de ajudar minhas(meus) colegas em suas dificuldades. Penso que já tinha uma intuição formativa colaborativa, pois gostava de aprender e compartilhar com as pessoas por meio da ação dialógica (Freire, 1996). E isso me levou a fazer pelas outras pessoas o que um dia fizeram por mim: reconhecer minhas dificuldades e se prontificar a me ensinar e orientar para a vida.

Com esse jeito de ser, conclui o Magistério em 1988, tornei-me professora com muito orgulho e vi, nessa profissão, o caminho para meus estudos futuros. Sou fruto da Educação Pública desde a Educação Básica até o momento presente. Fui professora em todas as fases e modalidades de ensino e convivi com estudantes em diferentes idades e realidades sociais. Esse foi um percurso que me fortaleceu como profissional e como mulher brasileira. Logo percebi ser necessário prosseguir com meus objetivos de contribuir para uma sociedade mais justa e lutar por uma educação de qualidade social para todas(os).

Como uma recordação dessa época, ainda guardo alguns documentos, cadernos, pasta de estágio e um valioso caderno de registro de Psicologia com anotações de informações sobre a infância, o comportamento etc. Na Figura 2 apresento o *Boletim do Curso de Magistério*.

Figura 2 – Boletim do Curso de Magistério

Ass. do Responsável

1º Bimestre Ana Araújo de Freitas

2º Bimestre Ana Araújo de Freitas

3º Bimestre _____

4º Bimestre _____

RESULTADO FINAL:

ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

BOLETIM ESCOLAR

Est. Pol. Dr. Sebastião G. de Almeida
Nome da Escola

Magistério
CURSO

Secretário

Aluno Ana Araújo de Freitas

Número 03 Série 3ª Turma 1101

Turno matutino Ano Letivo 1988

Diretor

Fonte: Acervo próprio da pesquisadora. Período: janeiro/2025.

Quando prestei o concurso estadual para professora de 1ª fase do ensino fundamental I, em 1993, estava grávida, quase dando à luz a minha primeira filha. Assumi uma sala de 4ª série (hoje o quinto ano). Logo que terminei o curso de Pedagogia, em 1997, o diretor da escola me

convidou para assumir uma coordenação pedagógica no próximo ano, em um dos turnos da escola. Senti-me insegura e incapaz. Fiquei com medo de enfrentar uma realidade um pouco difícil, uma vez que era no período da noite, no entanto a vontade de aprender falou mais alto e então aceitei o desafio.

Desde essa época, 1998, já comecei a despertar para a questão formativa das(os) docentes. Tinha o hábito de ajudá-las(os) em suas dificuldades, dar sugestões, acalmar os ânimos diante dos problemas, fazendo-as(os) acreditar que podíamos mudar uma realidade por meio do espírito colaborativo de toda a equipe. Não me recordo de ter enfrentado alguma dificuldade mais significativa com as(os) docentes, pois quase sempre procurei encarar o dia a dia de trabalho com leveza e serenidade. Essa postura, geralmente, desarmava qualquer uma(um). Ouvia cada professora(or) pacientemente para que eu pudesse, depois, analisar o diálogo e conseguir estabelecer, posteriormente, uma conversa formativa.

Certa vez, estando na coordenação pedagógica de uma escola, fui repassar alguns lembretes às(aos) professoras(es) e uma delas me disse com ar de deboche: “Você é a nova coordenadora?” Eu, muito calma e educadamente, respondi “Sim, sou eu. Estarei aqui para trabalharmos juntas”. Passado algum tempo, essa mesma professora falou na sala dos professores: “Nossa, com a Anair a gente precisa pensar antes de falar, porque ela traz tudo anotado. Um dia serei assim”. Isso me fez lembrar os ensinamentos de Freire (1996): ensinar pelo exemplo.

Entrei no curso de Pedagogia em 1994 em uma faculdade¹⁵ Pública, concluindo a graduação em 1997. A luta foi grande! Filha pequena, trabalhando dois turnos, estudando à noite, além dos afazeres domésticos e das demandas escolares que levava para casa. Para completar a carga, em abril de 1995, engravidei do meu segundo filho. Terminei o ano letivo literalmente “empurrando com a barriga”. Em 1998, como mencionado anteriormente, assumi pela primeira vez uma coordenação pedagógica com todos os medos e inseguranças de uma recém-formada. Entretanto venci, como boa brasileira que sou, e me sinto feliz por tudo que vivi, mesmo enfrentando duas crises de depressão.

Os dois cursos que fiz, o Magistério e o de Pedagogia, foram de extrema importância para minha constituição humana, profissional e acadêmica, dado que nesses dois percursos de estudo assumi verdadeiramente com minhas(meus) colegas uma postura colaborativa de

¹⁵ Nessa época, 1994, ainda se utilizava a denominação de faculdade, pois não tinha vínculo com a Universidade Estadual de Goiás, eram campi em diferentes municípios e com poucos cursos. No meu caso, era a Faculdade de Ciências e Letras de Uruaçu (FECLU) que ofertava os cursos de Ciências Contábeis e Pedagogia. Assim, em cada local havia uma faculdade que mais tarde foi incorporada à Universidade Estadual de Goiás (UEG).

aprendizagem e formação. Uma relação que me fez enfrentar os obstáculos da carreira profissional durante todos esses anos.

No entanto, ressalto que fiz o curso procurando ver a presença da teoria estudada na minha prática na escola onde trabalhava. Confesso que por vezes não via sentido, visto que os assuntos eram desconectados da minha realidade. Isso me provocava algumas reflexões. Pensava: como fazer na minha prática? E mais tarde, como coordenadora, me indagava: como trabalhar com as(os) professoras(es) os meus conhecimentos teóricos para que, de fato, façam sentido para elas(es) e a suas práticas em sala de aula? Como contribuir para o desenvolvimento e a formação profissional de cada uma(um)?

Essas questões, de fato, não foram respondidas. Acredito serem elas e outras mais que vão surgindo que me instigam a buscar sempre pelos conhecimentos sobre a formação docente. Uma formação docente que realmente possa contribuir para a melhoria da prática pedagógica das(os) professoras(es) e para o seu desenvolvimento profissional, pessoal e acadêmico, pois acredito e luto pela ideia de uma formação humanizadora e colaborativa, tendo a realidade do contexto vivenciado como base das discussões e reflexões coletivas.

Com o término da graduação no ano de 1997, nos anos seguintes tive a oportunidade de assumir cargos de gestão escolar e coordenação pedagógica, porém quase não fiquei fora da sala de aula. Isso me deu maior segurança e propriedade para falar às(aos) professoras(es) sobre determinado assunto ou prática, uma vez que conhecia e vivenciava essa realidade no meu dia a dia de professora. Não era uma fala baseada somente na teoria ou na determinação de receitas prontas, mas um discurso pautado na relação teoria e prática, provocando as(os) docentes para o ato da reflexão sobre a *práxis*.

Por muitos anos, dos quais alguns foram na gestão escolar, 2004/2007 e 2015/2017, procurei trabalhar em uma perspectiva dialógica e colaborativa, no entanto muitos foram os entraves por parte da burocracia e das exigências das instâncias governamentais. A cobrança por resultados em provas externas, como os do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os do Sistema de Avaliação do Estado de Goiás (SAEGO) e outras propostas de avaliação, tornavam a nossa rotina de trabalho muito estressante, sem momentos para a formação contínua na escola. Mesmo assim, não desisti da minha filosofia de trabalho formativo e muito menos de acreditar que sua efetivação fosse possível em uma Escola Pública.

Diante de inúmeros desafios, dificuldades e pessoas que insistiam em uma formação padronizada, empacotada, voltada às cobranças e vinda de cima para baixo, ainda tínhamos que cumprir algo que não representava nossas necessidades e que não considerava as(os) docentes como principais sujeitos da formação. Eram processos formativos elaborados, na maioria das

vezes, por profissionais que não tinham conhecimento da verdadeira realidade da sala de aula, muitos até não haviam passado pela realidade escolar. E isso provocava desânimo e frustração na equipe docente.

No entanto, como boa goiana que sou, seguia e sigo até hoje os passos da nossa eterna Cora Coralina (1997): revolvo as pedras, planto roseiras e recomeço a luta pela mudança da formação contínua realizada na escola. E ainda continuo a me inspirar nela e trago seu poema como contemplação da sua arte e reflexão.

O tempo muito me ensinou

Ensinou a amar a vida,
 Não desistir de lutar,
 Renascer na derrota,
 Renunciar às palavras e pensamentos negativos,
 Acreditar nos valores humanos,
 E a ser OTIMISTA.
 Aprendi que mais vale tentar do que recuar....
 Antes acreditar do que duvidar,
 Que o que vale na vida,
 Não é o ponto de partida e sim a nossa caminhada.

Cora Coralina (1997)

Como Cora Coralina, também aprendi que é preferível acreditar a duvidar, sendo a minha insistência nesses vinte e nove anos de profissão. Uma insistência e persistência na concepção de uma formação dialógica, colaborativa e que considerasse as histórias das(os) docentes, as vivências, as dificuldades e que, acima de tudo, fosse pautada na ação-reflexão-ação, considerando o ser humano em todas as suas dimensões.

Em minha trajetória de vida e formação, me esforcei para não me abater com as ideias contrárias às minhas sobre a formação contínua de professoras(es). Defendia e colocava o meu ponto de vista sobre o assunto. No ano de 2015, no cargo de gestora, juntamente com uma equipe de colegas que também comungavam dos mesmos ideais, começamos a colocar em prática algumas ideias, mesmo que singelamente. Organizamos grupos de estudo e partilha das

áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e a Educação Especial.

Nesses grupos, foi possível vivenciar o conceito de uma formação pautada na ação-reflexão-ação, além de termos as(os) professoras(es) como colaboradoras(es). Havia em cada grupo uma pessoa responsável para organizar e planejar o dia do encontro. Em cada dia, uma(um) integrante tinha a tarefa de coordenar o que iríamos trabalhar e, ao final, todas(os) as(os) docentes davam ideias do que podíamos discutir na próxima reunião. Então, era muito prazeroso observar o envolvimento de todas(os) e ver que as iniciativas partiam delas(es), de suas necessidades e de suas vivências nas aulas. Nesses momentos, realizados mensalmente, com a duração de uma hora e meia, também havia a partilha de boas práticas e desabafos sobre as dificuldades. Assim, analisávamos e refletíamos sobre a situação apresentada na plenária e, em conjunto, propúnhamos as possíveis soluções.

No entanto, quando me afastei para fazer o curso de mestrado na Universidade Federal de Uberlândia, em 2017, essa atividade não conseguiu se manter. Não pelo grupo que estava na escola, mas pelas mudanças de profissionais, pelo aumento da demanda de atividades burocráticas e pela cobrança por resultados, aliás, somente por índices numéricos. Dessa forma, muitas ações formativas foram impedidas de ser realizadas, pois as reuniões se dedicavam, na maioria das vezes, à análise de resultados e proposição de ações de intensificação da aprendizagem, exigindo o cumprimento de fichas de atividades que se pautavam em um “treino” para as avaliações externas. Sem falar na precarização do trabalho docente, principalmente com a carga excessiva de trabalhos e cobranças, e ainda ter que ministrar aulas “diversificadas” em salas com 40 alunos ou até mais.

Recorrentemente, eu me perguntava como professora e coordenadora: Como diversificar as aulas se a realidade da sala não me permite nem mesmo me locomover com liberdade? Como diversificar, se, em uma turma de 40 estudantes, preciso dar assistência às(aos) que têm dificuldades de aprendizagem, àquelas(es) com necessidades educacionais especiais, às(aos) que apresentavam comportamentos indesejáveis e ao restante da turma? Como conseguir dar atenção e oferecer um trabalho de qualidade a todas(os) as(os) educandas(os)?

Mesmo diante de tantos desafios e dificuldades, eu e o grupo, encontrávamos um caminho, uma luz no fim do túnel para, pelo menos, amenizar as frustrações e o desânimo. Muitas vezes me sentia incapaz e desmotivada a seguir com os meus propósitos, as minhas concepções sobre a formação docente. Então, no ano de 2021, decidi deixar a coordenação e ficar somente na sala de aula. A forma de trabalho exigida pela Secretaria de Educação do

Estado de Goiás já não condizia com a minha maneira de entender e trabalhar a formação de professoras(es). Diante disso, seria incoerente da minha parte ter um discurso que não condizia com a minha prática.

Sempre tive e tenho muito orgulho da minha profissão. Sinto-me realizada com tudo que vivi, que compartilhei, que experienciei, que aprendi. Porém, minha trajetória profissional já estava no fim. Com isso, preocupada com as mudanças nas leis da Previdência, resolvi pedir minha aposentadoria, que saiu em maio de 2022, pois já tinha a idade e o tempo de serviço.

Contudo, não desisti de lutar pela Escola Pública de qualidade e pela formação de professoras(es). Por isso, mesmo antes de finalizar minha carreira profissional, passei no processo de doutorado em Educação em 2021, na UFU, e vi nessa oportunidade uma possibilidade de fazer algo pela formação de professoras(es) na Educação Pública. Foi então que estruturei o projeto de pesquisa visando a poder, mesmo que singelamente, contribuir individual e coletivamente com o contexto da escola, a fim de promover transformações nas histórias de vida pessoal, profissional e acadêmica das(os) professoras(es).

Retomando o subtítulo desta seção, acredito que vim de uma realidade humilde e cheia de dificuldades e vou seguindo para o caminho da resiliência e da luta rumo à minha (trans)formação diária, aos meus propósitos e idealizações pessoais, profissionais e acadêmicas.

Diante de toda essa narrativa da minha história de vida e formação, caminho e sigo para outra parte da minha história: a entrada no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior e o meu acesso a uma Instituição Pública de Educação Superior, a Universidade Federal de Uberlândia, em Minas Gerais, Brasil.

2.2 Cá estou, construindo minhas memórias na Universidade Federal de Uberlândia e no grupo GEPDEBS

Após concluir o curso de Pedagogia em 1997, fiz, em seguida, uma Pós-graduação em Psicopedagogia, embora com algumas dificuldades. Depois disso, só retornei aos estudos em 2008, quando participei do meu primeiro processo seletivo para o mestrado. Em 2010, ingressei em uma especialização em Docência do Ensino Superior.

Minha trajetória para ingressar em um curso de mestrado foi longa e desafiadora. Até então, eu desconhecia o que significava realmente esse “tal” de mestrado. Em 2008, trabalhei em uma escola onde três colegas professoras eram mestras. A partir daí, fiquei curiosa e quis saber mais sobre o assunto. Decidi, então, participar do processo seletivo da Universidade Federal de São Carlos e, para isso, contei com a ajuda delas para elaborar o meu pré-projeto.

Naquela época, escolhi a linha de Políticas Educacionais, pois queria estudar o Plano Decenal de Educação e como ele estava sendo cumprido para beneficiar a Educação Pública. No entanto, não seria naquela vez. Não consegui ser aprovada.

No entanto, não desanimei. Por meio de uma amiga, entrei em contato com a professora Geovana Melo, da UFU, e enviei um *e-mail* perguntando se poderia participar do grupo de estudos e pesquisas que ela coordenava juntamente com a professora Cirlei Evangelista. Foi então que percebi que precisava me dedicar ainda mais aos estudos, porque sentia que meus conhecimentos eram insuficientes para enfrentar um mestrado.

Com muito carinho e atenção, recebi o convite da professora Geovana Melo para fazer parte do grupo, e assim tive meu primeiro contato com a Universidade Federal de Uberlândia. Iniciei minha participação no GEPDEBS em 2010, viajando 150 km para estar nas reuniões.

No começo, sentia vergonha de estar ali com pessoas tão experientes e conhecedoras. Fiquei mais na escuta, participando pouco das discussões. Contudo, me dedicava com entusiasmo às leituras dos textos abordados nas reuniões, mesmo que algumas vezes tivesse dificuldade para compreendê-los. Porém, quando chegava o dia dos encontros, as discussões e reflexões dos colegas me ajudavam a ampliar minha compreensão sobre o processo educativo e a formação docente. São vários os registros que guardo comigo. Na Figura 3, apresento um *Cronograma das reuniões do GEPDEBS*.

Figura 3 – Cronograma das reuniões do GEPDEBS

GEPDEBS Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior		
CRONOGRAMA - 1 semestre 2018		
DATA	TEMA – Coordenação e Equipe	Referências
24/02 Sábado 8h30 <i>DP</i>	Seminário: <i>Socialização Profissional de Professores na Educação Superior</i> Coordenação: Profa. Geovana Equipe: Helem, Marlei.	Texto 1: TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. <i>Educação & Sociedade</i> , Campinas, ano 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Texto 2: ISAIA, S.; MACIEL, A. BOLZAN, D. Pedagogia universitária: desafio da entrada na carreira docente. <i>Educação</i> , Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 425-440, set./dez. 2011
14/03 Quarta-feira 18h30 <i>DP</i>	Atividades: Discussão dos Projetos de Pesquisa sobre Professores Bacharéis na Educação Superior – Fernanda e Rodrigo. Coordenação: Profa. Geovana Discussão do texto base.	Leitura dos projetos de pesquisa enviados pelos autores; Texto: JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. Prática Docente no Ensino Superior: A formação pedagógica como mobilizadora de mudança. <i>Perspectiva</i> , Florianópolis, v. 33, n. 1, 285-317, jan./abr. 2015.
27/04 Sábado 8h30 <i>DP</i>	Seminário: <i>Desenvolvimento Profissional Docente</i> Coordenação: Profa. Geovana Equipe: Nágila, Juliana, Ana Carolina	Texto 1: MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. <i>Sisifo</i> . Revista de Ciências da Educação, 08, p. 7-22. Texto 2: NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. <i>Educação e Pesquisa</i> , São Paulo, abr., p. 1-15, 2016.
11/05 Quarta-feira 18h30 <i>DP</i>	Atividades: Discussão dos Projetos de Pesquisa sobre Necessidades Formativas na Educação Básica – Ivana e Anair Coordenação: Profa. Vanessa	Leitura dos projetos de pesquisa enviados pelos autores; Textos: em breve encaminharemos
		Textos: em breve encaminharemos

Fonte: Acervo próprio da pesquisadora. Período: janeiro/2025.

Em 2010, tentei novamente o mestrado. Foi um período de descobertas e de entender como funcionava, de fato, um estudo acadêmico. Cheguei bem perto, até a última fase: a entrevista, na UFU e na UNICAMP. Porém, ainda não foi dessa vez. Apesar disso, comecei a me animar por ter chegado tão longe. Vale ressaltar que, naquela época, o processo seletivo envolvia várias etapas, e eu havia passado na prova escrita e na análise do projeto. A entrevista, no entanto, foi um grande desafio. Enfrentar uma banca com quatro professoras(es) fazendo perguntas foi difícil e me deixou com os nervos à flor da pele.

Continuei no GEPDEBS e recebi apoio da professora Geovana Melo para seguir com a caminhada de estudos para o mestrado. Nessa época, já me sentia um pouco mais à vontade nas reuniões, todavia ainda tinha receio de comentar sobre algum assunto, com medo de errar.

Ao ingressar no grupo, tive a oportunidade de participar de diversos eventos científicos, ampliar meu repertório de leituras e dialogar com inúmeras pessoas que contribuíram significativamente para o meu desenvolvimento pessoal, profissional e acadêmico.

Continuei tentando ingressar em um curso de mestrado com a temática de formação de pedagogas(os). Após alguns anos, decidi me dedicar à formação de professoras(es), pois esse era o meu contexto de trabalho.

A cada ano, me dedicava mais aos estudos para conseguir ingressar em um curso de mestrado. Mesmo diante dos resultados negativos, isso não me desmotivava a continuar no grupo de estudos. A cada encontro, meus conhecimentos se ampliavam, eu me sentia mais segura ao expressar minhas ideias e, aos poucos, perdia a vergonha de compartilhá-las.

Em 2015, me candidatei à eleição para diretora da escola onde trabalhava e fui eleita. A partir desse momento, a demanda de trabalho e as responsabilidades aumentaram significativamente, o que dificultou minha disponibilidade para os estudos.

Confesso que muitas vezes evitava comentar sobre esses resultados. Sentia vergonha de contar quantas vezes já havia tentado ingressar no mestrado. Cheguei a pensar que talvez não fosse para mim, apesar do meu desejo de estudar e de fazer o melhor no meu trabalho. No entanto, não posso negar que, a cada tentativa, surgiam novas leituras, novos textos e novos referenciais que ampliaram meu repertório e enriqueceram meus conhecimentos.

Quando chegava aos encontros do grupo e ouvia as professoras e colegas dizendo coisas como “de acordo com fulano”, “na obra tal” ou “isso é evidente nas ideias de ciclano”, eu pensava: “Meu Deus, como fazem para conhecer tantas obras assim?” Achava a coisa mais difícil do mundo, e muito impressionante (rsrsrs). Ficava deslumbrada! Com o tempo, percebi que nossa bagagem epistemológica é construída gradualmente, a cada leitura, a cada diálogo, a cada escrita. Era um processo, e eu precisava ter paciência.

Lembro-me de que, a cada ano, eu buscava uma nova estratégia de estudos. Em 2016, decidi adotar como tática a escrita de textos sobre as obras que eu lia e enviá-los a amigas(os) para que me dessem pareceres e críticas. Escrevi vários textos, diversas vezes. Analisava-os e percebia que ainda precisava melhorar. Curiosamente, dessa vez, estava mais otimista e fiz uma promessa para mim mesma: “Vou tentar apenas na UFU”. E não é que deu certo? Passei!

Eu estava realizada! Fazia parte de um grupo de estudo, agora também coordenado pela professora Vanessa Campos, minha orientadora de mestrado, e ali começava minha trajetória como pós-graduanda em uma Instituição Pública de Ensino Superior. Era a realização de um sonho! Sem dúvida, os momentos que vivi no GEPDEBS abriram novos horizontes, portas e janelas rumo ao conhecimento. Sempre disse que minha entrada nesse grupo foi um divisor de águas na minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica.

Como defensora da Educação Pública, realizei minha pesquisa de mestrado nas Escolas Públicas da cidade onde residia, abordando as necessidades formativas das(os) professoras(es). Esse percurso foi extremamente enriquecedor, pois foi no mestrado que tive meu primeiro contato com pesquisadoras(es) de outras instituições e com autoras(es) cujas obras eu estudava.

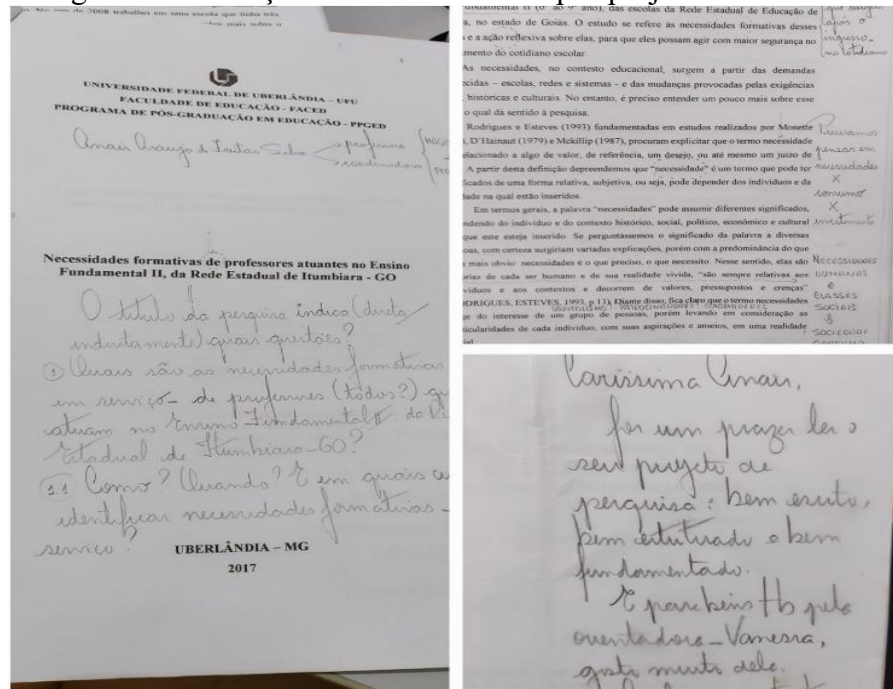
A primeira vez que me senti insubordinada (vejam o CIPA em minhas ideias novamente) foi em uma disciplina ministrada pela estimada professora Dra. Myrtes Cunha, na UFU. Nessa disciplina, trabalhamos um texto de Nóvoa (2015), que consistia em uma carta do autor a um jovem pesquisador. A professora nos pediu para realizar uma análise da carta e destacar alguns dos conselhos fornecidos pelo autor. Enquanto elaborava minha atividade, tive a ideia de entrar em contato com o autor diretamente, enviando-lhe um *e-mail*.

Pensei: “Se tenho dúvidas sobre o texto, por que não dialogar com o próprio autor?” E assim o fiz. No texto, o autor oferecia conselhos a jovens pesquisadoras(es), e foi com base nessas orientações que apresentei, em meu relato, as dúvidas e incertezas que cada sugestão me despertava. Com grande generosidade, António Nóvoa respondeu às minhas indagações, esclarecendo minhas ideias e ampliando meus conhecimentos. Essa prática de diálogo com autoras(es), tornou-se um hábito importante em minha trajetória como pesquisadora, iniciado no mestrado e que, até hoje, persiste em minha jornada acadêmica.

Durante o mestrado, continuei a ousar. Tive o privilégio de ter meu projeto de pesquisa e o questionário analisados pela professora Dra. Manuela Esteves, da Universidade de Lisboa, cujas obras eram minhas principais referências na época. Ampliando minhas leituras, cheguei ao professor José Fusari, da Universidade de São Paulo (USP). Enviei-lhe meu projeto impresso, por correio, conforme sua preferência. Ele me retornou com valiosas contribuições feitas à mão, diretamente nas páginas da pesquisa. Guardo até hoje suas anotações.

Na Figura 4, trago as *Anotações de José Fusari no pré-projeto do Mestrado*.

Figura 4 – Anotações de José Fusari no pré-projeto do Mestrado



Fonte: Acervo próprio da pesquisadora. Período: dezembro/2024.

Lembro-me que mantive vários contatos com o professor Edson Inforsato da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus Araraquara que, na época, trabalhava com a minha temática de pesquisa e havia orientado trabalhos na mesma linha de investigação. Ele me ajudou com novos referenciais e conversamos sobre a minha proposta de investigação. Essa aproximação culminou na participação dele em minha banca de defesa da dissertação.

Essa postura de partilhar dúvidas e ideias com as(os) autoras(es) foi importante para a minha constituição humana, acadêmica e profissional, pois me vi colocando em prática a humildade epistemológica a fim de enriquecer meus conhecimentos e concepções. Decorrente dessa prática foi o diálogo estabelecido com diversas(os) autoras(es) brasileiras(os) e estrangeiras(os) durante o percurso do mestrado a respeito dos conceitos de “formação contínua”, “formação continuada” e “formação permanente” (Silva, 2019b).

Depois desse percurso de importantes aprendizagens e partilhas, defendi minha dissertação em 2019 e novamente foi um momento em que o GEPDEBS esteve presente em minha vida, visto que tive a professora Dra. Vanessa Campos como minha orientadora e a professora Dra. Geovana Melo como membro da banca de avaliação. Para mim, foi uma honra e uma gratidão enorme ter em minha vida um grupo que contribuiu no meu processo de (trans)formação para um ser humano melhor e uma pesquisadora mais consciente.

A história não acabou! Em 2018, arrisquei-me a participar da seleção para o doutorado na UFU. Fiz um novo projeto, agora voltado à formação de professoras(es) das Escolas Públicas de Educação Básica. Tinha a intenção de fazer um estudo sobre os saberes imbricados na prática docente dessas(es) profissionais. Na correria de conclusão da dissertação, não tive muito tempo para me dedicar, porém queria fazer para me testar e ver como seria.

No ano de 2020, tentei novamente, mas desanimei logo no início. Pandemia da Covid-19! Meu Deus, tudo fechado, sem sair de casa e correndo tantos riscos. Achei que o sonho do doutorado seria adiado por alguns anos, pois imaginei que não haveria processo seletivo. No entanto, estando em casa e de licença do trabalho, comecei a pesquisar editais de seleção. Foi aí que descobri o primeiro, da UNICAMP.

A partir da leitura do edital, fui consultar os referenciais exigidos para o processo. Deparei-me com dois textos que discutiam sobre as narrativas e as experiências, o de Domingos (2016) e o de Suárez (2016), que me elucidaram e contribuíram para que eu refletisse criticamente a respeito de minha trajetória de trabalho como coordenadora e o desejo de trazer as experiências de vida para a formação de professoras(es). Então, elaborei um projeto sobre as narrativas docentes e os processos de formação contínua na escola.

Estava bastante confiante, em decorrência de ter escrito o projeto com um tema que queria muito desenvolver. Foi prazeroso fazer as leituras e a construção da escrita. Porém, mesmo com meu esforço, não consegui passar. Desanimei de vez e falei para mim mesma que não ia fazer mais nada. Como o processo da UNICAMP foi mais no início do ano, quando saiu o resultado, abandonei tudo e nem pensei em prestar em outro lugar.

Para variar, não sustentei minha palavra. Em agosto de 2020, fui bisbilhotar o site do PPGED-UFU. Li o edital e vi que não teria prova escrita devido à pandemia. Era só o projeto e o currículo. Isso não significava que seria mais fácil, porque precisaria de um bom projeto para passar. De início, desanimei por dois motivos: primeiro, porque não dava tempo de fazer outro projeto e, segundo, porque não ofereciam vaga para pesquisa na Educação Básica.

Após pensar um pouco e já chegando no prazo final, tive a ideia de inscrever o projeto sobre as narrativas, só que voltado a docentes das licenciaturas. Enviei meu projeto e os documentos, no entanto sem muita esperança. Mas para minha felicidade passei na seleção e iniciei o doutorado em 2021.

Nesse período, estávamos saindo da pandemia de Covid-19, por isso cursei as disciplinas remotamente. Foi uma época bem tensa, porque estava trabalhando e estudando. Ficava ansiosa, pois não estava me dedicando como gostaria. Nesse interim, tive o prazer de ter

aula novamente com a saudosa professora Romana Valente, que me apresentou um livro maravilhoso e que me despertou muitas reflexões – “Polergazinha” (Serres, 2021).

As disciplinas ministradas em 2021 e 2022 pelas(os) professoras(es) Guilherme Saramago, Romana Valente, Vanessa Bueno Campos, Geovana Melo e Camila Pessoa foram extremamente importantes para o meu crescimento epistemológico e para o amadurecimento da temática de pesquisa.

Mesmo tendo terminado a quantidade de disciplinas exigidas pelo PPGED, em 2023 surgiu a oportunidade de cursar uma disciplina voltada à formação de professores com a querida professora Dra. Camila Coimbra Lima. Foi nesse período que a ideia de trabalhar a temática das histórias de vida se consolidou em minha mente e encheu meu coração de entusiasmo por meio da organização do livro “Categorias freireanas em cartas”, coordenado pela professora e pelas(os) discentes da referida disciplina (Coimbra, 2024).

E cá estou eu (adoção da expressão pela convivência com o povo português), construindo esse processo de histórias, desafios e persistências. Diante do que relatei até o momento, percebo que a pesquisa que desenvolvi e para cuja leitura fiz o convite, não nasceu em 2021. Seu embrião foi gerado na minha infância, quando brincava de ser professora e gostava de ensinar as(os) colegas. Ela germinou na minha função como coordenadora pedagógica que já fazia uma escuta das dificuldades e dos relatos docentes sobre a realidade vivida. Ela se manifestou quando li os textos do processo da UNICAMP. Ela movimentou minhas ideias e anseios quando iniciei a leitura da obra da professora Inês Bragança (2012).

São tantas histórias! Tantas experiências! Tantas aprendizagens, que não caberiam em um único relato. Histórias que me constituíram como pessoa, profissional e pesquisadora que sou hoje. Posso dizer que as memórias construídas do GEPDEBS e na UFU contribuíram para que eu fosse outra pessoa, “tal qual resultei de tudo”, como diz o poeta Álvaro de Campos (heterônimo de Fernando Pessoa).

Quando me lembro de como iniciei esse processo em 2010, sinto orgulho de mim mesma (sem demagogia). Como cresci, desenvolvi e me transformei! Tudo graças a Deus, ao meu esforço, à minha persistência, à minha dedicação e, acima de tudo, à oportunidade dada pela Universidade Federal de Uberlândia, e, em especial, pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior, o GEPDEBS.

Vocês acham que acabou? Claro que não. Todo esse percurso de desafios despertou em meu íntimo a vontade de ir um pouco além: fazer um doutorado sanduíche no exterior. Então, vamos para um pouco mais de histórias vividas e de muita aprendizagem.

2.3 Minha história de vida e formação em Portugal

Pensar na história do Pequeno Príncipe me faz retornar ao texto inicial desta pesquisa para redizer que deixei um pouco de mim por onde passei e levei um pouco de cada pessoa e lugar que conheci. Acredito que, a partir dessa vivência, nada poderá continuar do mesmo jeito. As ideias se reconstroem, as concepções se transformam, os pensamentos mudam...

Para contar um pouco do processo que vivi no doutorado sanduíche em Portugal, desde a preparação aqui no Brasil até o término desse período de estudos, apresento essa história de vida cheia de desafios, medos, inseguranças, mas também de conquistas, conhecimentos e aprendizagens. Espero que as minhas informações sejam interessantes e importantes para motivar outras(os) pesquisadoras(es) a buscarem pela realização de um doutorado sanduíche.

Ao longo da nossa trajetória pessoal, profissional e acadêmica, construímos nossas histórias e nossas memórias a partir das experiências **no** mundo e **com** o mundo que nos constitui e identifica. As nossas vivências, com seus desafios e conquistas, fazem-nos seres em constante formação e desenvolvimento. São as memórias experienciais que nos alimentam para uma reflexão crítica do que somos, do que fazemos e nos tornamos, para assim nos instigar a transformações, pois, afinal, como ressaltam Pineau e Le Grand (2012), uma história de vida sem memória seria uma história em seu ponto zero.

2.3.1 O início de um sonho: é preciso desbravar para seguir adiante

O início dessa história começa em minha infância, quando era uma menina sapeca e curiosa, que gostava de descobrir e conhecer coisas novas. E foi essa característica, somada à minha “mini loucura” que me impulsionou a ousar e a insistir nessa experiência.

Desde o mestrado, já tinha o desejo de realizar estudos no exterior e conhecer um pouco da educação em outros países. No entanto, não era viável fazer nesse período devido ao tempo de duração ser de somente dois anos.

A ideia ficou adormecida até a chegada do doutoramento. Foi nessa época que iniciei as minhas leituras sobre as narrativas e as histórias de vida. Segui por essa linha no meu pré-projeto de pesquisa para participar do processo seletivo. E, nessa preparação, comecei a ler a obra da professora Inês Bragança (2012), que se referia à sua pesquisa sobre as histórias de vida com professoras do Brasil e de Portugal. Até então, havia lido algumas partes da obra para embasar o meu projeto. Só mais tarde é que seria despertada para uma experiência fora do país.

A história da pesquisa da professora Inês acendeu uma “luzinha” em minha cabeça e foi nesse momento que comecei a pensar na possibilidade de um doutorado sanduíche.

Comecei a pesquisar intensamente sobre esse processo, porém em segredo, pois tinha receio de que meu sonho terminasse antes mesmo de começar. Buscava entender como tudo funcionava: o que era necessário fazer, quais caminhos seguir, como proceder em cada etapa.

Inicialmente falei com minha orientadora sobre esse desejo e ela me disse que, se eu quisesse, era preciso correr atrás. Foi o que fiz. Escolhi Portugal por se tratar de um contexto explorado pela professora Inês, pela facilidade da língua e por conhecer a professora Manuela Esteves, da Universidade de Lisboa, desde os tempos do mestrado. Dessa forma, a primeira coisa que fiz foi verificar o que era solicitado para o doutoramento intercalar em Portugal, quais os documentos exigidos e outras coisas que eu precisava saber.

Decidida a ir para Portugal, entrei em contato com a professora Manuela Esteves pedindo sugestões de universidades em que poderia entrar e professoras(es) que poderiam me orientar. Em resposta, e sendo muito cordial, ela disse que recomendaria a sua Universidade: Universidade de Lisboa. E como orientadora, me indicou a professora Dra. Maria João Mogarro, do Instituto de Educação.

Nesse ínterim, contactei a referida professora e, ao mesmo tempo, iniciei a saga dos *e-mails* à Universidade para saber os detalhes do processo de doutoramento como também de alojamento, visto que tive a informação que a instituição oferecia essa possibilidade com um preço melhor em relação ao de outros lugares. Afinal, minhas despesas seriam pagas em euros, tendo como renda o meu salário em real, no Brasil.

Logo após, entrei em contato com a professora Maria João Mogarro falando sobre minha aproximação com a professora Manuela Esteves e a indicação dela para que a procurasse. Nesse momento, enviei a proposta do meu pré-projeto para que ela soubesse a respeito de minhas intenções investigativas. Ela, muito receptiva e acolhedora, deu-me uma resposta positiva. Mas nessa etapa, preciso contar a vocês a minha apreensão e ansiedade.

Passado um tempo, não recebia notícias da professora. Fiquei agoniada e achei que teria desistido da proposta. Cheguei até a mandar um *e-mail* à professora Inês Galvão, amiga dela, para ter notícias. Depois de algum tempo, recebi resposta da professora que informou o motivo da demora: estava com problemas de saúde na família. Ufa! Fiquei mais calma!

Esse fato foi até engraçado. A ansiedade era tanta que eu olhava minha caixa de *e-mails* todos os dias. Em um determinado dia, estava em minha casa, organizando para ir ao mercado e pensei: vou olhar meus *e-mails*. Quando vi na caixa de entrada o nome da professora, quase enfartei. Agradei a Deus e continuei a batalha.

Após essa etapa, solicitei uma carta de aceite da professora para que eu pudesse dar entrada na candidatura ao doutoramento intercalar. Também pedi a minha orientadora, no Brasil, para fazer a carta de autorização e ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU que analisasse a minha intenção e fornecesse a deliberação, documentos que eram necessários para a candidatura.

Depois de algum tempo, a Universidade de Portugal me enviou a carta de aceite e, a partir daí, comecei a procurar por alojamento. Foram inúmeras as correspondências ao Serviço de Alojamento da Universidade, no entanto as pessoas responsáveis foram muito atenciosas aos meus pedidos. Como não lembrar da Sra. Maria Helena? Uma pessoa extraordinária que sempre foi tão atenta em me fornecer informações.

Ressalto que toda essa tramitação era necessária devido à exigência do consulado para fornecer o visto de estudante, pois o meu período de estudo ultrapassava três meses. Após ter organizado os documentos exigidos, fiz a inscrição da candidatura ao doutoramento intercalar no Instituto de Educação. Após alguns dias, o serviço acadêmico me respondeu enviando a carta de aceite assinada pelo reitor da Universidade.

Finalizados esses trâmites e já com o alojamento reservado, fui em busca de organizar os documentos para tirar o visto de estudante. A saga foi grande. Muitas informações a serem consideradas, por isso a pesquisa nos sites foi constante até o momento de enviar os documentos solicitados. Depois que enviei tudo que era exigido pelo consulado, senti um certo alívio, mas, ao mesmo tempo, a ansiedade começou outra vez. Eu dependia do visto para dar continuidade ao processo, além do medo de perder o que havia investido. A situação não era fácil.

Durante esse período, enfrentei um momento muito difícil em minha vida pessoal, pois meu irmão, que estava com uma doença terminal, veio a falecer em maio de 2023. Em alguns momentos, quase desisti, tamanha a carga emocional e os desafios enfrentados. Fiquei desolada, porém, passados alguns dias, meu passaporte chegou em casa com o visto concedido. Quando o vi, minhas forças se renovaram e segui para os próximos passos.

Nessa época, meus filhos e meu marido não estavam concordando muito com a minha ida para Portugal. Eu não estava bem emocionalmente e isso era preocupante para eles. Conversei com minha psicóloga e com minha psiquiatra, expondo a situação a fim de ter uma opinião médica para viajar mais tranquila. Feito isso, elas me incentivaram a seguir com a ideia, pois seria uma oportunidade de viver outra realidade, ver outras pessoas, respirar novos ares e até enfrentar alguns medos. Além disso, poderia auxiliar em minha recuperação.

Mesmo com a pouca aprovação da família, eu me arrisquei nessa aventura de desafios, conquistas e muitas aprendizagens. Graças a Deus, passei os oito meses sem dar nenhuma crise de ansiedade e minha saúde se fortaleceu.

Seguindo em frente, como diz Almir Sater (1991), “ir tocando em frente, pela longa estrada eu vou, estrada eu sou...”, reuni mais um pouco de forças e continuei a luta, porque era hora de ver as passagens e como faria para sobreviver financeiramente em outro país.

Comprei as passagens e comecei a ver sobre editais de bolsa. Inscrevi-me no Programa Institucional de Internacionalização (CAPES.*Print*), da UFU, porém exigiam a prova específica de proficiência em Língua Inglesa, mesmo indo para um país que falava a Língua Portuguesa. Depois disso, os editais sofreram alterações quanto a essa exigência, porém foi tarde porque não consegui a bolsa e tive que enfrentar a batalha financeira sozinha. Tentei uma bolsa de estudos em Portugal, financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). Fui classificada, mas, infelizmente, não obtive a bolsa devido ao número de candidatos. Mesmo diante das dificuldades financeiras, enfrentei-as e fui para a realização de um sonho. Sabia que não seria fácil, entretanto, com a ajuda de Deus, eu sobreviveria e venceria mais uma luta.

Destarte lá fui eu para Portugal no dia 05 de setembro de 2023. Fiz uma boa viagem, apesar da ansiedade e do coração batendo forte. Parecia uma criança em sua primeira aventura. Penso que me sentir como uma criança foi o que me impulsionou a seguir com o meu propósito e não ter medo do que eu iria viver na cidade de Lisboa durante os oito meses. Na Figura 5 apresento a *Chegada à Universidade de Lisboa – Instituto de Educação*.

Figura 5 – Chegada à Universidade de Lisboa – Instituto de Educação



Fonte: Acervo próprio da pesquisadora. Período: janeiro/2025.

Sobrevivi e aqui estou contando um pouco dessa história, pois como afirmam Pineau e Le Grand (2012, p. 22), “[...] ignorar ou ter como ilegítimas essas escritas pessoais é desconhecer a dimensão simbólica do ser humano, que precisa se inscrever para ser e construir seu devir”.

De fato, foi uma história com dificuldades, medos, mas também de muitas experiências boas e riquíssimas aprendizagens para a vida toda. Penso que, depois que descobri a beleza e a importância das histórias de vida no processo de formação do ser humano, passei a ver as pessoas com outros olhos e a dar mais importância à relação humana em todos os lugares por onde passei e em todas as situações vividas. E foram esses lugares e essas pessoas que me proporcionaram a construção de memórias para a vida e para a minha pesquisa.

2.3.2 As pessoas e os lugares: memórias para a pesquisa e para a vida

A experiência de um doutorado sanduíche em outro país é algo que não conseguimos contar com riqueza de detalhes em uma escrita. O vivido vai além do que é narrado. Posso dizer que vivi uma aventura de estudos e que foi algo novo em minha trajetória de pesquisadora. As memórias que ficaram em minha mente me fizeram pensar a pesquisa de outra forma.

Na verdade, nos constituímos pelos caminhos que percorremos, pelas pessoas que conhecemos ao longo da caminhada e por tudo que contemplamos nos ambientes socioculturais. E assim foi minha experiência. Os lugares e as pessoas fizeram parte da pesquisa. Elas me levaram a ter um olhar mais atento ao objeto de estudo, além de propiciar aprendizagens e conhecimentos, pois “Transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir, sendo guiado por um aumento de lucidez, tal é o objetivo central de transformação que oferece a abordagem História de Vida” (Josso, 2002, p. 43).

Gostaria de compartilhar um pouco sobre os lugares e as pessoas que me transformaram e, de alguma forma, contribuíram para a reconstrução da minha pesquisa. Foram muitas as pessoas que cruzaram meu caminho – amigas(os) do alojamento, colegas do gabinete de estudos, parceiras(os) de disciplina, membros da igreja, entre outras, como também os lugares que tive o privilégio de conhecer nesse período: Portugal, Itália, França, Suíça e Holanda. Seria impossível descrever todas as experiências marcantes que vivi, porém, neste trecho, escolhi compartilhar duas delas, que foram especialmente significativas: a pessoa da Dona Mariana e a viagem que fiz a Roma, na Itália.

Quando cheguei a Portugal, consegui me manter com meu salário e algumas economias que havia levado. No entanto, em novembro de 2023, a situação começou a se tornar

financeiramente mais difícil. Por não querer depender de outras pessoas, iniciei a busca por um trabalho que pudesse me ajudar a complementar as despesas.

Foi então que conheci um casal encantador, a Sra. Maria São João e o Sr. Henrique. Eles me ofereceram a oportunidade de trabalhar com a limpeza da casa e foram de grande ajuda durante os últimos meses da minha estadia no país. Por intermédio deles, surgiu um novo trabalho: cuidar da mãe da Sra. Maria, uma senhora idosa chamada Dona Mariana¹⁶. Confesso que, no início, senti certa apreensão e enfrentei algumas dificuldades. No entanto, à medida que a fui conhecendo melhor, aprendi a cuidar dela com alegria e carinho.

Vocês podem estar se perguntando o que Dona Mariana tem a ver com a minha pesquisa – e é exatamente sobre isso que quero falar. Meu encontro com ela não foi por acaso; foi essencial para que eu me apaixonasse ainda mais pela temática das histórias de vida e das memórias. Cuidar dela me permitiu vivenciar, na prática, o valor da escuta e da sensibilidade diante das narrativas de alguém. Afinal, minha pesquisa não consistia apenas em recolher as memórias das(os) participantes, mas sim em dar vida a essas memórias, com respeito, profundidade e responsabilidade (Bosi, 2023).

Dona Mariana, uma senhora de 92 anos, era mãe de um casal de filhos, avó de dois netos e três netas, e se alegrava com frequência ao receber a visita dos nove bisnetos – quatro meninos e cinco meninas. Companheiro inseparável, seu gato Jim vivia com ela há algum tempo e lhe fazia companhia no dia a dia. Dona Mariana enfrentou grandes perdas ao longo da vida: perdeu o marido ainda jovem e, mais tarde, viveu a dor profunda da perda de um filho em um acidente aéreo. Já apresentava sinais de esquecimento e, por vezes, confundia histórias e acontecimentos do passado. Em alguns momentos, não reconhecia certas pessoas e fazia perguntas sem muita coerência, revelando as marcas do envelhecimento e da fragilidade da memória.

Ao perceber as características de Dona Mariana, imediatamente me veio à mente a história do livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, da autora australiana Mem Fox (1995) – obra mencionada na tese da professora Inês Bragança e que utilizei em um dos ateliês realizados com as(os) professoras(es). Esse primeiro contato com Dona Mariana me levou a refletir profundamente sobre a importância das memórias na constituição da nossa identidade humana. Como afirma Bosi (2023, p. 49), “[...] a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo ‘atual’ das representações”.

¹⁶ Algumas das informações sobre Dona Mariana foram gentilmente fornecidas por sua filha. Além disso, o texto referente à sua história, incluído nesta tese, foi previamente enviado à filha para obtenção da devida autorização quanto à sua utilização na pesquisa.

Para ilustrar o quanto nossas memórias são importantes, trago aqui um trecho do livro de Fox (1995, p. 30), que diz:

Ela jogou a bola de futebol para Guilherme Augusto e lembrou do dia em que se conheceram e de todos os segredos que haviam compartilhado. E os dois sorriram e sorriram, pois toda a memória perdida de Dona Antônia tinha sido encontrada por um menino que nem era tão velho assim.

Semelhantemente ao livro, sempre conversava com Dona Mariana e fazia perguntas sobre suas lembranças. Perguntava sobre seu falecido marido, sua relação com ele, o trabalho, as festividades de que participou, os lugares que visitou etc., e conversávamos horas a fio. Seu compromisso com o trabalho foi tão forte que atuou até os 70 anos – idade máxima para cargos públicos em Portugal. Durante todo esse tempo, trabalhou no Ministério da Saúde e foi chefe da Seção de Pessoal (Recursos Humanos). Era uma pessoa muito ativa e fazia suas próprias atividades, porém, quando começou a ter dificuldade para se locomover e algumas confusões mentais, a família providenciou cuidadoras para ficar com ela durante o dia e à noite.

Gostava de ler. Leu muitas obras quando era jovem e até mesmo na velhice. Só parou quando ficou doente, mesmo assim sabia os livros que havia lido durante toda a vida. Uma verdadeira apaixonada por livros, e isso se comprovava pelo grande acervo de obras literárias que tinha em sua casa. Sua filha falava que ela ficava acordada até de madrugada lendo.

Eu adorava conversar com ela sobre suas memórias literárias e pessoais. Perguntava sobre os livros que havia lido e pedia que me contasse as histórias. E como ela se lembrava de tudo com uma riqueza de detalhes impressionante!

Contribuindo para essas ideias, Bosi (2023, p. 65) ressalta que, para um idoso, como utiliza em sua obra:

[...] Ao lembrar o passado ele não está descansando, por um instante, das lides cotidianas, não está se entregando fugitivamente às delícias do sonho: ele está se ocupando consciente e atentamente do próprio passado, da substância mesma da sua vida. Isso me fazia pensar como as histórias de vida precisam ser contadas e escritas para que possamos aprender com elas e nos transformar a cada dia.

Dona Mariana era uma pessoa com muito conhecimento. Sabia falar das guerras ocorridas, principalmente da Revolução de 25 de abril de 1974 e da época da ditadura. Falava das cidades que conheceu na Europa, dos lugares que visitou e até mesmo algumas palavras em outra língua. Ela me ensinou muitas coisas, inclusive a beber vinho todos os dias em que estava com ela, no entanto, além disso, me fez pensar reflexivamente sobre a pesquisa e sobre a vida. Porque, mesmo senil, ela amava a vida, as pessoas, os animais e fazia questão de aproveitar os

momentos que a vida oferecia. Fazia da sua história de vida um cabedal de ideias para outras pessoas se espelharem e transformarem as ações futuras da vida.

Lembro-me de um dia em que ela me viu estudando no computador e lendo um livro ao mesmo tempo. Com um sorriso carinhoso, disse que era ótimo estudar, ler, aprender sobre o mundo – mas que era preciso descansar. Dona Mariana sempre gostava de elogiar. Bastava eu preparar uma comida ou arrumar a casa, e lá vinha ela, com aquele jeitinho acolhedor: “Está muito gostosa essa comida!” ou “Coitadinha, fica arrumando tudo isso!”. Como eu me divertia com Dona Mariana! Foram tantos momentos especiais que, quem sabe, um dia se tornem páginas de um livro cheio de memórias sobre tudo o que vivi ao lado dela.

A convivência com Dona Mariana me proporcionou um novo olhar sobre o valor das histórias de vida na formação pessoal e profissional das pessoas. São essas histórias que impulsionam transformações, despertam significados e valorizam cada experiência vivida ao longo da trajetória de cada um. Embora ela já não se lembrasse de muitos fatos e acontecimentos, era justamente sua história de vida que a constituía e despertava as memórias que permaneciam vivas em seu coração. Foram essas lembranças que continuaram a dar sentido aos seus dias, permitindo-lhe viver e celebrar a vida, mesmo no presente.

Entretanto, ao dar continuidade à experiência de socialização com pessoas e lugares, percebi que o doutorado sanduíche, embora centrado nos estudos, também representava a realização de um sonho: conhecer outros países próximos de Portugal. Era uma oportunidade única. Como meu filho residia na França, aproveitei para visitá-lo e explorar o país, além de conhecer Genebra, na Suíça, por estar próxima à fronteira. Já em 2024, planejei uma viagem à Holanda, onde vivia um casal de amigos brasileiros. Nessa mesma ocasião, realizei um antigo desejo: visitar três cidades italianas que sempre sonhei conhecer – Pisa, Florença e Roma.

Minha viagem à Itália despertou lembranças dos conteúdos estudados na disciplina de História, ainda no Ensino Fundamental II. A cada lugar que visitava, observava com atenção a arquitetura das construções, os monumentos e os detalhes que antes eu só conhecia pelos livros escolares. Em muitos momentos, pensava comigo mesma: um dia vi isso no livro – hoje estou vendo ao vivo e em cores.

Na Figura 6, página 61, apresento uma foto da *Viagem à cidade de Roma - Itália*, como forma de compartilhar um pouco dessas experiências vividas. A imagem é um dos recursos que podem contribuir para a ativação das nossas memórias, conectando o presente às vivências passadas.

Figura 6 – Viagem à cidade de Roma - Itália



Fonte: Acervo próprio da pesquisadora. Período: janeiro/2025.

Na Figura 6, temos a Cidade do Vaticano, a vista panorâmica de Roma, o Panteão e o Coliseu. Mas afinal, o que isso tem a ver com a pesquisa? Além de me trazer as lembranças dos estudos de História, as ruas de Roma deixam claro o quanto eles preservam a história, os acontecimentos, as memórias passadas para as gerações futuras poderem entender tudo que viveram e vivenciaram seus antepassados, afinal fazer da vida uma história é poder “[...] agir, compreender, mas também emancipar-se” (Pineau; Le Grand, 2012, p. 109). Emancipar-se para construir uma nova história, emancipar-se para ressignificar as ações futuras e buscar novos saberes.

Nessa viagem, fiquei maravilhada ao ver que o povo romano preserva ruínas de castelos, de pátios de lutas e faz a divulgação à população sobre o que se trata e porque foi importante. Estar nesses lugares foi um momento de construir minhas memórias pelas memórias e histórias deixadas por outros povos e em outras épocas. Quanto conhecimento me proporcionaram!

Mais uma vez despertaram em mim, reflexões sobre a importância das histórias de vida e das memórias para a nossa formação pessoal e profissional. Elas nos agregam conhecimento e nos fazem repensar nossas ações, nossas concepções, nossa forma de ver o mundo e as pessoas. Estar em Roma, vendo tantos lugares históricos, me sensibilizou ainda mais para caminhar firme na proposta da pesquisa, por acreditar que ela pode, de alguma forma, resgatar

o poder que têm as nossas histórias e dar a elas o seu devido valor para a nossa vida presente e futura.

2.3.3 As experiências formativas em Portugal

A realização do doutorado sanduíche em Portugal me oportunizou memórias, partilhas e aprendizagens. Foi um período de viagens, amizades, diversão, mas também de importantes momentos de estudo e formação.

Ao chegar àquele país, logo conheci a Universidade de Lisboa e o Instituto de Educação, os quais foram meus ambientes de estudo e pesquisa durante os oito meses em que lá permaneci. Dentre as atividades relacionadas à pesquisa, realizei as entrevistas e as visitas às escolas, entretanto tive a oportunidade de participar de momentos de estudos juntamente com professoras(es) e colegas do Instituto de Educação.

Durante o período do doutoramento intercalar, tive a honra e o prazer de ser orientada e apoiada pela professora Dra. Maria João Mogarro, que me recebeu com carinho e me ajudou no processo de estudo. Além de colaboradora, constituímos uma amizade que levarei para a vida e espero continuar os diálogos com ela.

As nossas reuniões de orientação eram marcadas pela professora para conversarmos sobre o plano de trabalho e as ideias iniciais da pesquisa do doutoramento. Ela me ajudou a reconstruir as ideias e sugeriu outras mais para o aprimoramento da investigação e das minhas concepções de pesquisa.

Foram momentos produtivos, os quais me auxiliaram na ampliação dos meus conhecimentos e na reconstrução das minhas concepções investigativas. As leituras sugeridas pela professora contribuíram significativamente para meu crescimento como pesquisadora e me trouxeram novos olhares para a temática de formação de professoras(es) e da prática de pesquisa.

Desde que iniciei os estudos no IE, comecei a ter contato com diversos referenciais que, direta ou indiretamente, estavam relacionados à temática da pesquisa. Os Seminários do Doutorado em Educação e Supervisão foram momentos em que mais conheci novas(os) autoras(es) e estudos sobre a formação de professoras(es), desenvolvimento profissional, pesquisa educacional, supervisão, avaliação, dentre outros temas sobre os quais ainda não tinha maiores informações.

As(os) professoras(es) sugeriam leituras e disponibilizavam lista de referências sobre as temáticas trabalhadas. Além delas(es), as(os) colegas do doutoramento indicavam algumas

produções e a professora Maria João Mogarro também repassava sugestões de textos e livros para esse aprofundamento.

Considere interessante a estrutura da Pós-Graduação em Portugal. Nos programas de Pós-Graduação no Brasil, em geral, é comum termos disciplinas a cumprir no curso de doutorado. No caso da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, devemos cursar, no mínimo, cinco disciplinas, sendo duas obrigatórias e três eletivas. Na Universidade de Lisboa, são os “Seminários” que representam essas disciplinas, porém sua organização é um pouco diferente da estrutura brasileira. No Anexo A, página 243, encontram-se trechos da estrutura e planejamento da Pós-Graduação em Portugal, bem como registros das aulas e dos conteúdos estudados.

Tive a oportunidade de conviver com um grupo de professoras(es) da universidade que se reuniam e planejavam, por semestre, o calendário das aulas e os temas de estudo de cada seminário. Eles se estruturavam da seguinte forma, tanto no primeiro quanto no segundo semestre: Seminário Temático, Seminário de Investigação, Seminário de Projeto e Seminário Interdisciplinar.

No **Seminário Temático** foram trabalhadas aulas com temas específicos sobre a formação de professoras(as) e a supervisão, como, por exemplo: identidade profissional, desenvolvimento profissional, avaliação na formação, ética na investigação, dentre outros. Nesses momentos, foram utilizados textos de referenciais da língua portuguesa e inglesa, com a participação do grupo nas discussões, reflexões e exemplificações de práticas. Esse seminário foi significativo para a ampliação dos conhecimentos em assuntos pertinentes à área de estudo: a formação de professoras(es). Tive acesso a referenciais importantes que não conhecia.

No **Seminário de Investigação**, trabalharam referenciais voltados ao ato de elaborar e fazer uma pesquisa acadêmica, discutindo temas como: pesquisa qualitativa, perfil da(o) investigadora(or), como fazer pesquisa, análise de dados, dentre outros. Nesses momentos, ocorriam diálogos sobre as dúvidas do grupo quanto a como desenvolver uma pesquisa para que realmente ela fosse coerente com o verdadeiro sentido de realizar uma investigação. Esses momentos também me oportunizaram a ampliação de ideias e conhecimentos para melhor estruturar as minhas intenções investigativas, porque discutíamos sobre cada etapa de elaboração de um projeto de pesquisa e como construir cada uma delas.

Já o **Seminário de Projeto** se constituiu de momentos de orientação aos projetos de pesquisa das(os) doutorandas(os). Houve momentos de apresentação do projeto de pesquisa (ideias, rascunho e o pré-projeto) diante de uma banca de professoras(es) em que eram observadas(os) e feitas as contribuições aos trabalhos. Vale ressaltar que a realidade na ULisboa

é diversa da brasileira. A(o) doutoranda(o) não entra com o projeto pronto, ou seja, ele não faz parte da seleção para o ingresso no curso.

No primeiro ano de doutoramento, cada uma(um) se prepara para a construção da pesquisa, assistindo às aulas dos seminários e tendo a orientação do grupo de professoras(es) através das apresentações do pré-projeto. Em um dos momentos desse seminário, é feita a escolha da(o) ou das(os) orientadoras(es). Daí, somente no final do primeiro ano é que fazem uma apresentação como se fosse a qualificação que temos no Brasil. Depois dessa etapa, já no segundo ano, começam a desenvolver a pesquisa propriamente dita.

Outro momento que vivi foi o do **Seminário Interdisciplinar**, em que foram realizadas conferências sobre temas diversos da educação. No caso do período 2023/2024, houve um ciclo de palestras coordenadas pelo professor Antônio Nóvoa da ULisboa, que representava a Cátedra da Unesco, discutindo sobre os Direitos à Educação. Os momentos ocorreram presencialmente no Instituto de Educação, com a transmissão *online* pelo canal da Unesco para o Brasil, Portugal e outros países. Na maioria das vezes as(os) palestrantes eram profissionais que representavam algum cargo na própria Unesco.

Percebo hoje que a participação nesses seminários me oportunizou muitas reflexões através dos conhecimentos adquiridos e das discussões desenvolvidas no grupo de doutorandas(os), ampliando significativamente minha bagagem teórica e transformando a minha forma de pensar e conceber o ato de fazer pesquisa. Além disso, foi por meio deles que tive um novo olhar sobre meu objeto de pesquisa e assim foi possível reconstruir minhas ideias e direcionamentos.

Tive o prazer de aprender com as(os) professoras(es) Ana Paula Caetano, Ana Paula Pinho, Ângela Rodrigues, Carmen Cavaco, Jorge do Ó, Luís Tinoca, Manuela Esteves, Maria João Mogarro e Mariana Gaio, que tive a honra de conhecer e de estabelecer um diálogo produtivo de conhecimentos. Além de eles contribuírem para meu desenvolvimento como pesquisadora, fizeram com que eu tivesse outro olhar sobre o processo de investigação.

Como aprendi e me encantei pelos espaços da universidade, principalmente a biblioteca! Um lugar muito organizado e aconchegante, o que provocava o desejo de estar ali para momentos de estudo e reflexão. Fui bem atendida pelas pessoas que ali trabalhavam, sempre dispostas a ajudar e tirar dúvidas.

A biblioteca do IE foi um espaço que frequentei várias vezes, porque alguns livros de que precisava estavam disponíveis em seu acervo. De alguns até fiz empréstimo para auxiliar na escrita da minha tese. Tive acesso a obras não lidas até então e que me auxiliaram na escrita e construção da proposta de pesquisa.

Outra atividade em que participei foram os momentos com o grupo de pesquisa STudIE, coordenado pela professora Maria João Mogarro e com o apoio das(os) orientandas(os) de doutoramento. As reuniões ocorriam presencialmente, uma vez por mês, com transmissão *online* aos participantes de outros países. Foram momentos de muita partilha, discussões e reflexões importantes a respeito não só de alguns referenciais de aprofundamento teórico, como sobre os nossos projetos de pesquisa.

Foram momentos enriquecedores, nos quais tive a oportunidade de apresentar minha proposta de pesquisa ao grupo e receber deles contribuições importantes para a sua reformulação, além de algumas ideias a serem pensadas para o desenvolvimento do estudo.

No decorrer desse período de estudos em Portugal, tive o privilégio de participar de alguns eventos científicos promovidos pelo Instituto de Educação e por outras instituições de ensino superior. Participei do congresso da AFIRSE 2024, onde apresentei trabalho em parceria com as orientadoras, contribuindo com a divulgação dos nossos estudos e reflexões sobre a formação de professoras(es). Além disso, foi possível assistir a apresentações de outras(os) pesquisadoras(es) e assim discutir sobre as pesquisas em andamento e ampliar meu repertório de referenciais teóricos.

Em um desses momentos tive a oportunidade de conhecer investigadoras(es) que desenvolviam pesquisas sobre o meu objeto de estudo: as histórias de vida e a formação. Esse encontro possibilitou troca de ideias e sugestões de referências relacionadas à temática. Por meio de uma pesquisadora, estabeleci contato, via *e-mail*, com o professor Hervé Breton, da Universidade de Tours, na França, que estuda e pesquisa sobre o assunto, e que gentilmente ofereceu contribuições relevantes para minha investigação e se disponibilizou a participar de uma futura entrevista comigo sobre a temática das histórias de vida.

Participei, de forma virtual, de um Congresso Internacional promovido pela Universidad Isabel I, da Espanha. Foi uma experiência muito produtiva, uma vez que tive a oportunidade de apresentar um trabalho da minha pesquisa de mestrado, conhecer diversas(os) pesquisadoras(es) e acessar informações relevantes sobre as temáticas discutidas.

Na Figura 7, página 66, apresento os *Momentos de Estudo no Instituto de Educação – Ulisboa*. As imagens que compõem esta figura capturam diferentes momentos significativos: uma aula dos Seminários, na qual discutíamos as etapas da pesquisa; um dia de estudo na biblioteca do Instituto de Educação; meu último dia de aula com alguns colegas e professores(as); e, por fim, um encontro com um grupo de colegas do doutorado, durante uma orientação coletiva dos projetos.

Figura 7 – Momentos de estudo no Instituto de Educação - ULisboa



Fonte: Acervo próprio da pesquisadora. Período: abr./2025.

Foram muitos os momentos importantes e significativos para minha vida pessoal, profissional e acadêmica. É difícil traduzir em palavras tudo o que vivi, aprendi e compartilhei durante esse período de estudos em Portugal. No entanto, tenho a certeza de que foram dias marcados por intensa formação, aprendizagens – como destaca Josso (2002) – e profundas transformações, tanto pessoais quanto epistemológicas.

Encerro aqui minha narrativa sobre a experiência vivida em Portugal. Mais do que um doutorado sanduíche, foi uma oportunidade de conhecer outras culturas, pessoas, costumes e lugares, ampliando minha bagagem de conhecimentos e vivências. Essa jornada contribuiu não apenas para minha formação acadêmica, mas também para a construção da minha história de vida e das memórias que carregarei com carinho e significado.

Por isso, desejo aqui registrar o que trouxe comigo e o que deixei de mim nessa jornada, inspirando-me na trajetória do Pequeno Príncipe. Porém, optei por escrever de uma forma diferente – para expressar, com mais verdade e leveza, a alegria, o entusiasmo e o encantamento que fui cultivando ao longo desse percurso. A cada etapa da escrita, a cada dia vivido, a cada leitura feita, fui me apaixonando cada vez mais por essa temática que agora faz parte de quem sou e do que escolhi pesquisar.

O que trouxe comigo e o que deixei de mim

As histórias vividas
 Deixaram muitas memórias
 Farão parte da vida
 E das minhas histórias
 Trouxe comigo
 Um senso maior de observação
 Um bocado de sensibilidade
 Um pouco de amorosidade
 E um tantão de formação
 Trouxe comigo
 A lembrança dos lugares
 A beleza dos ares
 O sabor das comidas
 E as memórias afetivas
 Trouxe comigo
 Um cadinho de conhecimento
 Um novo olhar para a pesquisa
 Saberes para a vida
 E bagagem para a profissão
 Deixei de mim
 Um pouco de alegria
 Gotas de entusiasmo
 Memórias a serem construídas
 E muitas aprendizagens compartilhadas
 Além dos encantos do Brasil
 As parcerias para além das fronteiras
 Um pouco de ensinamentos
 E acima de tudo, a força da mulher brasileira

Na Figura 8, página 68, apresento as *Experiências Vividas em Portugal*: uma tarde de primavera no Parque Eduardo VII, a Bandeira de Portugal hasteada no parque, o

famoso pastelzinho de Belém, a visita à cidade de Sintra para visitar uma escola, o Monumento do Descobrimento e a participação no Congresso da Afirse 2024.

Figura 8 – Experiências vividas em Portugal



Fonte: Acervo próprio da pesquisadora. Período: fevereiro/2025.

Por fim, ao longo da escrita dessas memórias, para narrar as histórias e aprendizagens construídas, também fui levada a pensar que toda temática de pesquisa precisa ser bem conhecida para haver maior segurança teórica nas discussões e na apresentação das nossas ideias. Além disso, é explorando um assunto que novas ideias vão surgindo para transformar a nossa forma de pensar, instigando-nos a percorrer outros caminhos e a buscar coisas novas que enriqueçam a pesquisa.

Então, convido a todas(os) para fazer um aprofundamento sobre a nossa temática na próxima seção, mergulhando no campo epistemológico das produções e dos estudos que minha orientadora e eu encontramos nas bases de dados dos repositórios digitais, os quais ampliaram nossas ideias e nos fizeram repensar o percurso investigativo.

3 - AS LINHAS: dialogando com a diversidade de conceitos



Fonte: <https://solucoes.brother.com.br/linhas-de-costura>.

3 AS LINHAS: DIALOGANDO COM A DIVERSIDADE DE CONCEITOS

*Você pode imaginar como a minha curiosidade aumentou
após aquela meia confissão sobre “outros planetas”.
Eu procurei me dedicar, portanto,
a descobrir ainda mais sobre o tema:
(Saint-Exupéry, 2022, p. 15).*

A curiosidade é intrínseca ao ser humano. Ela nos move a buscar por algo que ainda não sabemos ou conhecemos. Em uma investigação científica, ela se manifesta a todo momento. A cada reflexão, análise e leitura que fazemos, surge uma informação nova ou desconhecida até então, que desperta o nosso interesse em procurar saber sobre ela. No entanto, a curiosidade demanda dedicação, que leva à descoberta e que promove a aquisição de conhecimentos.

Após apresentarmos uma síntese das ideias centrais da investigação e o memorial da pesquisadora, iniciamos a terceira seção da pesquisa: O Estado da Questão (EQ). O objetivo dessa seção foi delinear o percurso realizado na busca por teses e dissertações nos bancos de dados realizando uma análise crítica das informações encontradas. Dessa forma, foi possível refletir sobre a pesquisa, o que ela poderia trazer para a construção do conhecimento na área da formação docente e as contribuições, para a investigação, dos estudos encontrados nos bancos de dados.

É compreensível que, ao iniciar o estudo e a escrita sobre um objeto de pesquisa, as dúvidas e os questionamentos surgem, levando à necessidade de analisar e repensar os caminhos propostos. Durante esse processo é que a construção do conhecimento acontece, ou seja, as ideias conhecidas são (re)construídas, transformando-se em novos saberes que orientam, da melhor forma possível, o percurso da investigação.

Fato é que, quando desejamos ampliar as informações sobre determinado assunto, explorando-o com amplitude e criticidade, a busca por leituras de teses, dissertações, artigos, relatos etc., torna-se necessária e serve de apoio aos estudos e discussões. Esse é o momento de entender o que outras(os) pesquisadoras(es) têm a dizer sobre o que pretendemos pesquisar, bem como conhecer suas perspectivas de investigação.

Na pesquisa acadêmico-científica, as(os) pesquisadoras(es) nomeiam essa busca de diferentes formas, porém, com objetivos semelhantes. Nessa perspectiva, antes de delimitar qual procedimento ou método utilizar para evidenciar um objeto de estudo nesta parte da pesquisa, decidimos realizar um pequeno estudo sobre os termos utilizados pelas(os) autoras(es). Nosso objetivo foi verificar qual deles possuía maior proximidade com nossas intenções e, para tanto, propusemos o seguinte questionamento: por que fazemos a busca de

produções sobre o objeto de estudo de uma pesquisa acadêmica? Esperamos chegar a uma resposta.

Dessarte, no Quadro 1, que apresenta as *Informações sobre os termos*, incluímos de forma sucinta alguns dados sobre os termos e as(os) autoras(es) que discutem cada um deles, bem como seus objetivos, com o intuito de esclarecer as ideias que orientam o desenvolvimento desta etapa da investigação.

Quadro 1 – Informações sobre os termos

Termo	Referências	Objetivos/Definição
Estado da Questão	Nóbrega-Therrien e Therrien (2004)	Levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência.
Estado da Arte ou Estado do Conhecimento	Haddad (2002)	Permitir, num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados.
	Soares e Maciel (2000)	Orientar para a plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema, sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas.
Revisão Bibliográfica ou Revisão de Literatura	Galvão; Ricarte (2020)	É um termo genérico, que compreende todos os trabalhos publicados que oferecem um exame da literatura abrangendo assuntos específicos.
	Unesp (2015)	É o processo de busca, análise e descrição de um corpo do conhecimento em busca de resposta a uma pergunta específica.
Revisão Sistemática	Galvão; Ricarte (2020)	Busca entender e dar alguma logicidade a um grande corpus documental, especialmente, verificando o que funciona e o que não funciona num dado contexto.
	Galvão e Pereira (2014)	É um tipo de investigação focada em questão bem definida, que visa identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Nóbrega-Therrien; Therrien (2004) e nas referências citadas no quadro. Período: abril/2023.

Após a leitura e a análise das ideias das(os) autoras(es) sobre os diferentes termos utilizados, observamos que as definições e os objetivos se assemelham. No entanto, para adquirir conhecimento sobre um assunto pesquisado no campo científico, realizamos essa busca nos diferentes bancos de dados, pois, de acordo com Silva (2019b, p. 84), “Esse tipo de pesquisa simboliza a intenção do investigador de mapear e identificar o que já se produziu sobre o objeto

pesquisado, analisar os aportes teóricos utilizados, os questionamentos levantados e as ideias apresentadas por outros pesquisadores”.

Diante da reflexão sobre as definições propostas por diferentes autoras(es), optamos, nesta seção, por utilizar os pressupostos do “Estado da Questão”, uma vez que, segundo Silveira e Nóbrega-Therrien (2011, p. 221), “[...] há uma busca mais seletiva e crítica da produção científica, restringindo-se aos estudos e parâmetros próximos ao interesse do pesquisador”. Além disso, é uma estratégia que atende aos nossos objetivos, que consistem em verificar como a temática se apresenta nas produções de teses e dissertações, a fim de observarmos as perspectivas de outras(os) pesquisadoras(es) para reconstruirmos nossas ideias. Esse é um caminho que não nos impõe a necessidade de apresentar algo completamente novo, mas oferece uma abordagem alternativa, uma perspectiva diferente para discutir o mesmo problema de pesquisa.

O estudo sobre o Estado da Questão teve como precursora no Brasil a professora Silvia Maria Nóbrega-Therrien, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Ela introduziu essa técnica após realizar um doutorado na Europa, onde esse processo já era amplamente utilizado por pesquisadoras(es) (Evêncio; Borges, 2021). O EQ é uma atividade que nos possibilita construir um panorama científico do objeto de estudo, aprofundar o assunto e observar como as pesquisas dialogam e/ou convergem entre si, com o intuito de elaborar quais as contribuições da investigação ao campo científico (Silveira; Nóbrega-Therrien, 2011). Por meio dessa ação de pesquisa, verificamos o que já foi produzido e como podemos ampliar o campo investigativo da temática de pesquisa. Reforçando essa assertiva, Silveira e Nóbrega-Therrien (2011, p. 220) afirmam que o EQ tem a intenção de,

[...] subsidiar [...], todo o processo de investigação, ajudando a redefinir os objetivos, auxiliando no planejamento do campo teórico-metodológico, contribuindo na identificação das categorias teóricas, nas discussões e análises dos dados e, finalmente, mostrando, na conclusão da pesquisa, de forma explícita ou implícita, a sua contribuição para a construção do conhecimento.

Com base na afirmação das autoras, inferimos que, por meio de um trabalho cuidadoso, fundamentado na rigorosidade científica, teremos condições de reformular não só os objetivos da pesquisa, como todas as etapas que compõem a investigação. Isso nos possibilitará evitar o equívoco de seguir por caminhos já explorados, pois, conforme Charlot (2006, p. 14), “[...] quando um campo está tão saturado de respostas, é difícil levantar questões de maneira nova; portanto, é difícil fazer pesquisa”.

Sendo assim, ao iniciar a reestruturação da pesquisa, sentimos a necessidade de buscar novas leituras, novas fontes, a fim de averiguar, de modo geral, como sua temática estava sendo abordada. Além disso, buscamos dialogar com as produções, fazendo articulações, verificando as contribuições para as nossas reflexões e observando as divergências entre a pesquisa em andamento e as informações encontradas.

3.1 O Estado da Questão referente ao tema de pesquisa na América Latina, em Portugal e no Brasil

Após analisar as considerações anteriores e estar diante das múltiplas fontes de dados existentes no mundo científico, optamos por trabalhar com cinco dessas fontes: na América Latina, os *Repositorios Latinoamericanos (RED)*; em Portugal, os Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP); e, no Brasil, o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia – Faculdade de Educação. Nossa intenção foi partir do macro para o micro, observando as contribuições de cada banco de dados para a investigação acadêmico-científica e a ampliação das ideias do nosso estudo, a fim de conhecer as produções nos dois contextos geográficos abordados nesta pesquisa.

Optamos por explorar cada banco de dados separadamente, uma vez que, no momento do acesso, apresentavam caminhos de busca com algumas particularidades. Então, seguimos aquele que ofereceu uma abordagem mais alinhada à ampliação de nossas concepções e conceitos.

O principal objetivo dessa etapa consistiu na reestruturação da pesquisa por meio da interlocução com produções relevantes, o que permitiu rever, refazer e refletir criticamente sobre o percurso investigativo inicial, redirecionando a investigação para o alcance dos objetivos propostos

Apresentamos, a seguir, as descobertas sobre o objeto de estudo em cada banco de dados, e, ao final, algumas considerações sobre eles e os trabalhos analisados. Ressaltamos que, devido à demanda de tarefas durante o processo de doutorado e aos *insights* surgidos a cada momento da busca, o Estado da Questão aqui exposto se configurou como um percurso longo, que foi construído, reconstruído, abandonado, retomado, escrito e reescrito para atender ao máximo às nossas intenções.

3.1.1 Na América Latina

3.1.1.1 RED - Repositorios Latinoamericanos

Iniciamos a busca de produções acadêmico-científicas em 17 de março de 2022, na tentativa de encontrar trabalhos desenvolvidos sobre nossa temática na América Latina. Inicialmente, realizamos essa ação no site da *RED de Repositorios Latinoamericanos* visando explorar a formação docente em nosso continente. No entanto, desistimos devido à dificuldade de trabalhar com ele. Após algum tempo amadurecendo a ideia e explorando outros materiais de pesquisa, decidimos empreender esforços nessa tarefa.

Observamos que boa parte das produções científicas desenvolvidas nas Instituições de Educação Superior (IES) se baseiam principalmente em trabalhos produzidos nos bancos de dados do Brasil. Como fazemos parte da região continental da América Latina, consideramos oportuno buscar informações sobre os repositórios existentes, bem como os trabalhos acadêmicos desenvolvidos em cada país.

A busca apresentou alguns obstáculos, e percebemos a necessidade de consultar referências sobre os repositórios na América Latina. Encontramos a pesquisa de Rosa (2014), que, por meio da consulta pelo *Ranking Web of Repositories*, identificou que, dos 48 países que compunham esse espaço geográfico, somente 14 possuíam repositórios científicos. Já a pesquisa de Costa e Leite (2017), para apresentar as informações do estudo, consultou sete fontes de informações (o ROAR¹⁷, o OpenDOAR¹⁸, a *RED de Repositorios Latinoamericanos*, a *La Referencia*¹⁹, o Ibict²⁰, o SNRD²¹, a CoLaBora²²). Essa pesquisa constatou que dos 24 países definidos como objeto de estudo, seis não possuíam repositórios digitais e três tinham um percentual inferior a 1% no conjunto.

Decidimos retornar ao banco de dados da *RED de Repositorios Latinoamericanos* para dar continuidade à busca por trabalhos produzidos na área. Retomamos as atividades em 7 de

¹⁷ Registry of open access repositories. <http://roar.eprints.org/>. Acesso em: 21 de abril de 2023.

¹⁸ Directory of Open Access Repositories. Fonte: <http://www.opendoar.org/index.html>. Acesso em: 21 de abril de 2023.

¹⁹ Rede Federada de Repositórios Institucionais de Publicações Científicas. Fonte: <https://www.ovtt.org/pt/recursos/la-referencia/>. Acesso em: 21 de abril de 2023.

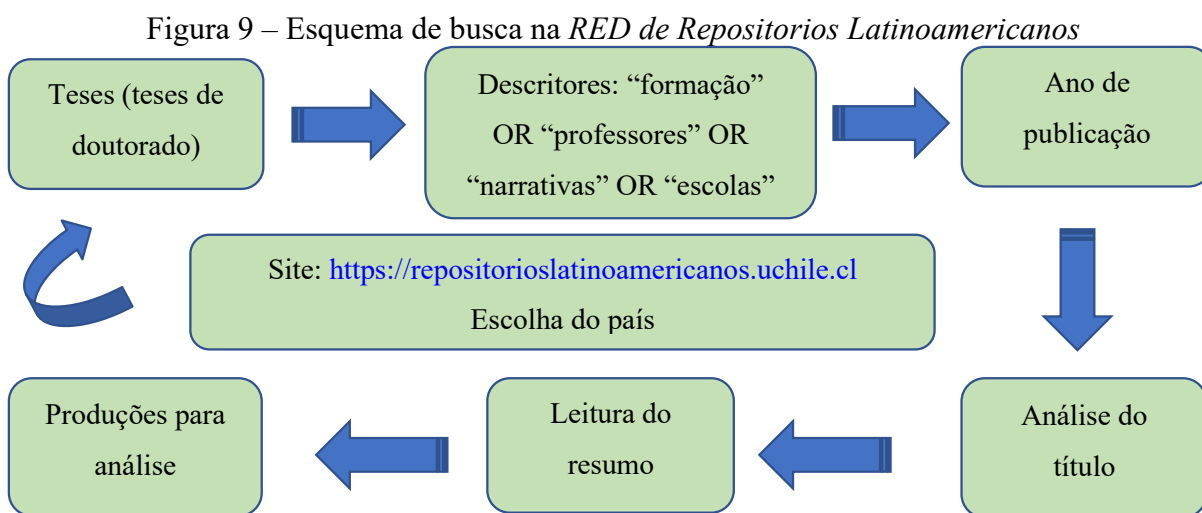
²⁰ Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Fonte: <https://antigo.ibict.br/informacao-para-a-pesquisa/oasisbr>. Acesso em: 21 de abril de 2023.

²¹ Sistema Nacional de Repositorios Digitales. Fonte: <https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/>. Acesso em: 21 de abril de 2023.

²² Comunidad Latinoamericana de Bibliotecas y Repositorios Digitales. Fonte: <https://repository.urosario.edu.co/items/a27148ff-e3fd-494e-8d41-f6e4e97c19c6>. Acesso em: 21 de abril de 2023.

abril de 2023 e, com base nas duas pesquisas citadas anteriormente, optamos por consultar 16 países da América Latina que apresentavam percentuais significativos quanto à existência de repositórios digitais.

Após várias tentativas de busca, optamos por seguir o caminho metodológico descrito na Figura 9, que apresenta o *Esquema de busca na RED de Repositorios Latinoamericanos*.



Fonte: Elaborado pela autora com base na exploração do site do banco de dados. Período: abril/2023.

Informamos que, nos dados de alguns países, havia a opção de “tese de doutorado”, porque utilizavam a palavra “tese” também para dissertações. Assim, foi possível filtrar as referências desejadas. Ressaltamos que esse banco de dados não possuía filtro da área de conhecimento e dava somente uma opção de busca, ou pelo tipo de documento, ou pelo ano de publicação. Em alguns casos, o número de trabalhos pelo descritor utilizado inicialmente apresentou uma significativa amostra. Nesse caso, utilizamos o sistema de filtros avançados com dois outros descritores: “formação de professores” e “narrativas”²³.

Na Tabela 1, página 76 que apresenta os *Dados na RED de Repositorios Latinoamericanos*, organizamos informações sobre o panorama dos países da América Latina

²³ Convém explicarmos a utilização do termo “narrativas” e não “história de vida”, como mencionado no início da pesquisa. Como esta seção foi a primeira parte a ser construída, ainda tínhamos a ideia de usarmos o termo “narrativas”. No entanto, após algumas leituras que realizamos e o diálogo que tivemos com a professora Dra. Manuela Esteves, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, observamos que a nossa proposta de estudo envolveria outros recursos metodológicos, além das narrativas. Por isso, entendemos que as histórias de vida seriam o termo mais adequado para representar as nossas intenções investigativas. As narrativas orais seriam um dos movimentos para a construção dos dados. No entanto, a utilização do descritor “narrativas docentes”, nesta seção, não delimitou a busca, pois, neles todos, as narrativas estavam relacionadas às histórias de vida.

com o objetivo de, posteriormente, identificar os trabalhos que se alinhavam à nossa temática de investigação.

Tabela 1 – Dados na *RED de Repositorios Latinoamericanos*

País	Teses (Teses de doutorado)	Descritores (filtro avançado)	Ano de publicação 2018 – 2022	Análise do título	Leitura do resumo	Produções para análise
Argentina	23.388	57	11	04	01	01
Bolívia	9.972	12	---	---	---	---
Brasil	253.291	07	03	03	02	02
Chile	97.591	52	14	02	---	---
Colômbia	52.379	13	06	---	---	---
Costa Rica	15.866	27	10	---	---	---
Cuba	2.562	---	---	---	---	---
Equador	55.245	37	02	---	---	---
El Salvador	5.974	27	---	---	---	---
Jamaica	3.986	---	---	---	---	---
México	42.397	14	01	---	---	---
Peru	136.867	42	18	01	---	---
Porto Rico	137	---	---	---	---	---
República Dominicana	1.713	02	02	---	---	---
Uruguai	785	06	05	---	---	---
Venezuela	15.018	54	21	04	---	---

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações do banco de dados. Período: maio/2023.

Existem vários trabalhos de tese em cada país, porém, por meio da refinação de busca, chegamos a uma quantidade de estudos que estabeleciam alguma relação com a temática desta pesquisa. Ao fazer esse percurso, percebemos que os trabalhos voltados à formação docente ou à educação eram poucos, pois havia a predominância de trabalhos voltados para as áreas da Saúde, Medicina, Tecnologias, Arte e Literatura.

Destacamos que a opção pela busca de produções na América Latina foi um exercício cansativo, porém nos instigou a procurar mais informações sobre os Repositórios Digitais das universidades e nos motivou a pesquisas futuras para um aprofundamento sobre as investigações relacionadas à formação docente em cada país. Por conseguinte, esse percurso foi o início das tarefas desta seção e uma estratégia importante para continuarmos por outros bancos de dados, sobre o que discorreremos a seguir.

3.1.2 Em Portugal

Devido a uma parte da pesquisa ter sido realizada em Lisboa – Portugal, por meio do Doutoramento Intercalar, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa durante um

período de oito meses – setembro/2023 a abril/2024, entendemos que era necessária a exploração dos trabalhos nesse país como parte integrante do processo investigativo.

A intenção de fazer esse doutoramento surgiu, principalmente, após a leitura de uma pesquisa desenvolvida em Portugal pela professora Inês Bragança, no ano de 2012, e por ser um país de grande referência na área de formação de professoras(es). Sendo assim, resolvemos ampliar nossas ideias e conhecimentos sobre os trabalhos de pesquisa desenvolvidos nas universidades portuguesas que tivessem relação com a nossa temática de investigação e objetivos propostos.

O trabalho de doutoramento realizado em Portugal contemplou algumas atividades científicas, culturais, recolha de dados²⁴ em escolas, institutos de formação, diálogos com docentes e formadoras(es) de professoras(es). Além disso, um trabalho intensivo de aprofundamento teórico nos referenciais disponíveis na biblioteca da universidade e a frequência na disciplina de Seminários de Formação de Professores e Supervisão, desenvolvida por um grupo de docentes do Instituto de Educação.

3.1.2.1 O RCAAP – Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal

Como esse repositório foi um pouco diferente dos demais, a princípio realizamos uma exploração pelo site, a fim de observar quais informações estavam disponíveis, o que facilitaria o caminho mais viável a seguir. Antes desse processo, fomos instigadas a conhecer um pouco sobre esse repositório. Então, fomos à leitura do seu projeto de criação.

O RCAAP é um repositório²⁵ com acesso livre, que agrega conteúdos científicos dos repositórios portugueses. Entretanto, em 2010, ele passou a integrar conteúdos de produções brasileiras através do Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (OASISBR), mantido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Esse repositório é um portal de pesquisa e consulta de trabalhos (artigos, dissertações, teses, atas de conferências, capítulos de livros etc.), reunindo os metadados das produções acadêmicas, porém ele não guarda o arquivo dos textos. Quando pesquisamos um documento, o próprio site encaminha para o repositório ou a revista onde ele foi depositado.

²⁴ Em Portugal, é comum utilizar o termo “recolha de dados”. No nosso grupo de pesquisa da UFU, o GEPDEBS, optamos por “construção de dados” no sentido de construir os dados com os sujeitos, e não isoladamente. E após os estudos e leituras sobre as histórias de vida, decidimos usar o termo “movimentos das fontes narrativas”, no sentido de que as informações se movimentam como em espiral e vão se desenvolvendo ao longo do processo investigativo.

²⁵ Ver mais informações em <https://projeto.rcaap.pt/portal-rcaap/>. Acesso em: 09 de outubro de 2023.

Iniciamos os trabalhos nesse repositório no dia 9 de outubro de 2023. Após inúmeras tentativas de pesquisa, percebemos que as produções que havíamos selecionado, eram de instituições brasileiras, porém, esse não era o nosso foco, uma vez que essas pesquisariamos nos próprios repositórios brasileiros. Buscando mais informações, verificamos que o site oferecia a opção de pesquisar somente arquivos de instituições portuguesas. A partir daí, o processo de busca sofreu algumas alterações.

Posteriormente a esse reconhecimento de informações, acessamos o site do RCAAP, escolhemos a bandeira do país – português – e digitamos os descritores “formação contínua de professores” e “narrativas docentes”, um de cada vez. Em seguida, foi aberto o número total de trabalhos sobre a temática. Logo, foi necessário utilizar a aba de “pesquisa avançada” e empregar alguns filtros de refinamento, todos no mesmo momento. Para a nossa busca ser consolidada de uma forma mais rápida, aplicamos os seguintes filtros: assunto: formação contínua de professores/narrativas docentes; data: 2018 a 2022; tipo de acesso: acesso aberto; tipo de documento: dissertação de mestrado/tese; e idioma: português. Após esse processo, conseguimos um número significativamente menor de trabalhos, o que nos permitiu seguir para os próximos passos da busca, conforme apresentado na Tabela 2, que traz os *Dados no Repositório RCAAP*.

Tabela 2 – Dados no Repositório RCAAP

Percurso de busca	Trabalhos			
Temáticas de pesquisa	Formação contínua de professores		Narrativas docentes	
Acesso ao site	1.904		142	
Pesquisa avançada	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses
Após todos os filtros	21	09	04	02
Análise do título	10	06	03	01
Leitura do resumo	03	02	01	00
Trabalhos para análise	02	00	01	00

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações do banco de dados. Período: outubro/2023

O trabalho realizado nesse repositório exigiu persistência e paciência, uma vez que enfrentamos diversos problemas técnicos no site, o que dificultou o andamento das buscas. O número de trabalhos encontrados foi significativamente menor em comparação ao dos demais repositórios apresentados nesta seção, possivelmente devido ao fato de abrigarem pesquisas com temáticas bastante específicas. Ainda assim, prosseguimos com a busca e, na sequência, direcionamos o trabalho para três repositórios brasileiros: o Catálogo da CAPES, a BDTD e o Repositório da UFU.

3.1.3 No Brasil

3.1.3.1 O Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

É um banco de dados criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que tem a missão de publicar pesquisas de mestrado e doutorado fornecidas pelos Programas de Pós-Graduação de todo o país. O acesso a esse banco de dados se tornou uma tarefa essencial para ampliarmos o conhecimento das pesquisas existentes e, consequentemente, aprofundarmos sobre o nosso objeto de estudo. Por ser uma fonte de pesquisa de maior acesso e conhecimento por parte das(os) investigadoras(es), o nosso Estado da Questão começou por ele, uma vez que inicialmente desistimos do primeiro banco de dados, apresentado anteriormente. Iniciamos a busca nesse repositório no dia 10 de setembro de 2022.

Como o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes era um repositório com grande número de produções, seguimos um percurso semelhante ao que fizemos antes, porém com um refinamento de dados mais próximo da temática. Para conhecer mais sobre os trabalhos produzidos, optamos por trabalhar com quatro descritores relacionados ao nosso estudo. A Tabela 3, que apresenta os *Dados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes*, mostra os caminhos percorridos e os dados relativos a cada etapa da busca.

Tabela 3 – Dados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Descritor	Formação docente na escola	Ações formativas aos professores(as)	Formação docente em serviço	Narrativas na formação docente
Percurso para a busca				
Total de trabalhos	817.466	833.791	1.025.845	907.920
Teses e dissertações	751.739	766.773	938.266	838.508
Recorte temporal (2018 – 2022)	105.524	104.828	162.976	113.530
Grande área (Ciências Humanas)	25.566	24.247	25.884	28.253
Área do conhecimento (Educação)	12.832	11.669	12.443	13.116
Área de concentração (Formação de professores)	194	368	368	367
Análise do título	12	15	13	04
Leitura do resumo	05	04	04	02
Produções para análise	03	02	01	01

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações recolhidas no site. Período: maio/2023.

O banco de dados da Capes foi aquele em que encontramos mais dificuldade em selecionar os trabalhos a serem analisados. Foi um processo demorado por conter um número

significativo de estudos publicados. Conforme demonstram os índices da Tabela 3, página 79, a cada filtro aplicado ocorreu uma diminuição dos trabalhos, porém a verificação dos títulos demandou um tempo maior de dedicação na leitura e análise.

Outro fato que percebemos foi que, ao final, no momento de exploração dos títulos das pesquisas, alguns se repetiam entre os descritores trabalhados. Dessa forma, excluímos um desses estudos quando fizemos a leitura dos resumos. Mesmo com as dificuldades existentes no processo de busca e o exercício da paciência em alguns momentos, continuamos a caminhada por mais um repositório.

3.1.3.2 *A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*

O banco de dados da BDTD disponibiliza o acesso aberto às produções realizadas nas universidades brasileiras cadastradas no site. Essa plataforma de pesquisa possui um *software* desenvolvido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, que permite a consulta gratuita aos estudos disponíveis. Ela propicia a visibilidade das produções e investimentos feitos aos Programas de Pós-Graduação em todo o país.

O acesso à BDTD se iniciou no dia 20 de setembro de 2022. Esse banco de dados foi menos complicado do que os anteriores, porém exigiu o refinamento das informações para conhecermos trabalhos direcionados à nossa temática de estudo e que nos auxiliassem na reestruturação da pesquisa ora apresentada. Primeiramente acessamos o site, escolhemos o tipo de trabalho (teses ou dissertações) e, em seguida, colocamos o descritor a ser pesquisado para, depois, utilizarmos os filtros de refinamento. Vale ressaltar que realizamos esse processo separadamente, uma vez que o site fornece a opção de pesquisar teses e dissertações separadamente.

Ao desenvolver essa consulta, descobrimos que, ao realizar a leitura dos títulos, alguns deles apareciam duas vezes como sendo dois trabalhos. Então, no refinamento de leitura do título, consideramos o estudo somente uma vez. Isso ocorreu tanto na busca por teses quanto por dissertações.

O levantamento das informações realizado na BDTD seguiu o caminho descrito na Tabela 4, página 81 que apresenta os *Dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*, com a respectiva quantidade de pesquisas realizadas em universidades brasileiras. Na página inicial do repositório, constam, ao todo, 616.981 dissertações e 225.974 teses.

Tabela 4 – Dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Descritor	Formação docente na escola		Ações formativas aos professores(as)		Formação docente em serviço		Narrativas na formação docente	
	T	D	T	D	T	D	T	D
Total de Trabalhos – Teses/Dissertações ²⁶	3.042	8.811	2.033	4.946	654	1.489	582	1.058
Recorte temporal (2018 – 2022)	1.235	3.451	991	2.330	242	531	313	489
Programa (Programa de Pós-Graduação em Educação)	104	172	68	87	11	15	43	42
Área do conhecimento (Ciências Humanas: Educação)	69	69	38	38	09	04	33	32
Assunto (Formação de professores e/ou Formação docente)	11	13	06	06	00	01	06	05
Análise do título	05	03	01	03	00	00	01	02
Leitura do resumo	02	01	00	02	00	00	00	02
Produções para análise	02	00	00	01	00	00	00	02

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações recolhidas no site. Período: maio/2023.

Informamos que, nessa caminhada de busca por trabalhos, observamos que pode ocorrer a repetição de alguns nos dois repositórios apresentados anteriormente (Capes e BDTD), uma vez que são bancos de dados brasileiros e os dois abarcam pesquisas produzidas em universidades de todo o país.

Após algumas reflexões, vimos a necessidade de consultar o repositório da Universidade Federal de Uberlândia para conhecer os trabalhos já produzidos que tivessem relação com a nossa temática. Tal opção indica nosso reconhecimento e valorização das pesquisas realizadas no PPGED – UFU e suas contribuições para o contexto educacional, acadêmico e científico.

3.1.3.3 O Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia

Nesse repositório, iniciamos as atividades de busca no dia 1º de agosto de 2023. Acessamos o site e escolhemos o ícone “Faculdade de Educação FAGED”. Assim como os demais, o repositório possui uma maneira diferente de registrar os trabalhos, por isso exigiu uma exploração antecipada para escolhermos qual o melhor caminho de busca.

Após explorar e analisar os recursos nele disponíveis, optamos pelo procedimento descrito na Tabela 5, página 82 que apresenta os *Dados no Repositório Institucional da*

²⁶ A quantidade de teses é representada pela letra T e a de dissertações, pela letra D.

Universidade Federal de Uberlândia. Iniciamos a busca clicando em Dissertações e, em seguida, seguimos o mesmo caminho para as Teses. Quanto aos descritores, observamos sua ocorrência nos títulos de cada trabalho, sendo eles: “formação de professores”, “formação docente”, “formação contínua” e “narrativas docentes”.

Tabela 5 – Dados no Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia

Tipo de trabalho	Dissertações	Teses
Percurso de busca		
Dissertação/Tese – Educação	765	356
Recorte temporal - 2018 - 2022 ²⁷	97	95
Leitura dos títulos por ano de produção	12	07
Leitura do resumo	06	05
Trabalhos para análise	03	03

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações recolhidas no site. Período: agosto/2023.

Depois dessa tarefa de pesquisa pelos repositórios, concluímos que ela não é uma atividade fácil, ao contrário. Exige muita paciência, persistência e capacidade de observar os detalhes a fim de consolidar uma busca consistente e organizada de trabalhos, além de ser uma prática necessária e importante ao trabalho da(o) investigadora(or).

Percebemos, com esta parte construída, que já conseguimos apreender algumas informações relevantes sobre a temática de pesquisa. Isso nos prepara para, em seguida, fazer uma breve análise daqueles trabalhos que apresentaram maior relação com os objetivos e tema da nossa proposta de investigação e que também forneceram contribuições significativas ao processo de enriquecimento das ideias epistemológicas.

3.2 As descobertas e conceitos construídos: uma breve análise das produções selecionadas

Pesquisar sobre a temática desenvolvida em uma investigação científica pode promover e ampliar a inteligência do objeto de estudo e oportunizar o conhecimento das diferentes formas de pensar das(os) investigadoras(es), de suas percepções e análises nos diferentes contextos e dimensões, além de fomentar inúmeras reflexões críticas.

Ao longo do processo de construção do Estado da Questão, percebemos que esse movimento não foi somente um processo de busca pelos repositórios de dados e informações,

²⁷ No repositório aparecia de 2020 a 2023, e de 2010 a 2019. Desta forma, tivemos que utilizar o filtro “Data do documento” e pesquisar cada ano separadamente. Sendo assim, no momento de pesquisar cada ano, já fizemos a leitura dos títulos e separamos os que abordavam os descritores.

mas também um momento de aproximação com as(os) autoras(es) para melhor entendermos suas intenções. Foi preciso enxergar além das leituras, pois, como ressaltam Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 9), no Estado da Questão,

[...] deve-se levar em consideração a necessidade de desvelar que por trás do palco e da cena identificada como problema de pesquisa existe na trajetória de vida do estudante/pesquisador um cem número de ensaios, de erros e acertos, de encontros e perdas que envolvem diretamente sua subjetividade/objetividade.

Após esse importante trabalho de busca, consolidamos a análise em 25 trabalhos disponibilizados nos repositórios pesquisados, conforme descrito na Tabela 6, que apresenta o *Número de trabalhos por Repositório*.

Tabela 6 – Número de trabalhos por Repositório

Repositório	Quantidade de trabalhos
<i>RED de Repositórios Latinoamericanos</i>	03
Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal	03
Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	07
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	06
Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia	06
Total	25

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados apresentados nesta seção. Período: outubro/2023.

Identificamos que o campo da pesquisa é mesmo muito vasto, por isso encontramos estudos relevantes para a discussão sobre formação de professoras(es). Após ler partes dos trabalhos selecionados, revisamos os títulos, os resumos e as introduções para conhecer mais sobre cada um, a fim de iniciarmos uma breve análise das pesquisas e apreendermos as contribuições à investigação. Dessa forma, do total de 25, escolhemos 11 que mais dialogavam com a nossa temática para a realização da análise.

No Quadro 2, página 84, apresentamos a *Síntese I dos trabalhos analisados*, organizando informações referentes à(ao) autora(or), tipo de trabalho, título, ano de publicação, repositório, programa de pós-graduação e à instituição de ensino superior em que foi desenvolvido.

Quadro 2 – Síntese I dos trabalhos analisados

Autor(a)	Tipo de trabalho	Título	Ano de publicação	Programa de Pós-Graduação	Instituição
1 - Camila Ap. Prade Conte	Dissertação	A escola como <i>lôcus</i> de formação continuada: percepções dos professores pedagogos da Rede Estadual de Campo Largo - PR	2021	Educação	Universidade Federal do Paraná
2 - Johnatan A. da Costa Alves	Dissertação	Os desafios formativos de docente/s alfabetizador/as de um Colégio de Aplicação Federal em Minas Gerais: diálogos com referenciais freireanos e possibilidades para a formação permanente em serviço	2020	Educação	Universidade Federal de Uberlândia
3 - Cátia Pascotini Bairros	Dissertação	Histórias de vida e narrativas de quatro professoras normalistas	2018	Políticas Púb. e Gestão Educ.	Universidade Federal de Santa Maria
4 - Simone das Graças Leal	Dissertação	Formação continuada de professores em serviço - O contexto de escolas públicas de Uberaba – MG	2019	Educação	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
5 - Maria Julieta F. S. e Sales	Dissertação	Formação docente e histórias de vida: entrelaces com o pensamento freireano	2021	Educação	Universidade Estadual do Ceará
6 - Sebastião Silva Soares	Tese	Narrativas de si: trajetórias formativas de professores formadores iniciantes no ensino superior	2019	Educação	Universidade Federal de Uberlândia
7 - Alexsandro Macêdo Saraiva	Tese	É preciso ir tocando em frente. Ser professor no ensino religioso: trajetórias de formação e atuação profissional na escola	2020	Educação	Universidade Estadual do Ceará
8 - Edith Maria Batista Ferreira	Tese	Autoformação, aprendizagem de professores e ensino da linguagem escrita: entrelaçamentos na pesquisa-formação	2021	Educação	Universidade Estadual do Ceará
9 - Vinícius Sanches Tizzo	Tese	Mobilizações de Narrativas na (e para a) Formação de Professores: potencialidades no (e a partir do) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência	2019	Educação Matemática	Universidade Estadual Paulista – Rio Claro
10 - Simone Christofoli	Dissertação	Como um professor aprende a ser professor? O diálogo entre a formação inicial, contínua e experiencial	2021	Educação	Universidade de Lisboa
11 – Ana Claudia Molina Zaquieu Xavier	Tese	Narrativas na Formação de Professores: possibilidades junto ao Pibid da UFSCar	2019	Educação Matemática	Universidade Estadual Paulista – Rio Claro

Fonte: Elaborado pela autora com base na consulta dos trabalhos. Período: outubro/2023.

Quando nos dispusemos a fazer esse percurso de busca pelos trabalhos realizados no campo investigativo, neste caso estudos sobre as narrativas e a formação contínua de professores(as), percebemos o quanto aprendemos nesse caminhar, visto que, como afirma Bragança (2012, p. 63), “[...] é importante esquadriñar os caminhos da referida produção acadêmica, perceber seus movimentos, suas tendências, formas de dizer a educação, os/as professores/as e sua formação”. Essa abordagem foi crucial para enriquecer os conhecimentos, identificar fragilidades na pesquisa existente, ampliar as discussões teóricas e contribuir para o desenvolvimento do campo investigativo.

Foi com base nesses “esquadrinhamentos” que começamos o trabalho de síntese e análise das informações. Iniciamos com os dados do Quadro 2, página 84, apresentado anteriormente, o qual mostra que as produções investigativas foram oriundas dos diferentes repositórios trabalhados nesta seção e de regiões geográficas distintas. É interessante observar que a diversidade de repositórios e a abrangência geográfica contribuem para uma visão ampla e enriquecedora sobre a formação contínua de professoras(es).

Outro fato interessante que constatamos é que, apesar de ocorrer a predominância dos Programas de Pós-Graduação em Educação, outros programas foram citados. Isso demonstra a exploração da temática em outros contextos de estudos acadêmicos, ou seja, a presença de diferentes programas de pós-graduação indica uma abordagem multidisciplinar sobre o mesmo assunto. Ademais, esse mapeamento inicial proporcionou uma base sólida para a pesquisa em desenvolvimento e para a compreensão das diferentes perspectivas e abordagens adotadas pelas(os) pesquisadoras(es).

Como esse processo de análise teve o objetivo de auxiliar no aprimoramento das ideias epistemológicas, na reconstrução das intenções e na construção de novos caminhos na pesquisa (estrutura e etapas), convém destacar que percebemos alguns pontos a serem repensados com os quais foi preciso ter cautela na reformulação do estudo.

Alguns trabalhos apresentaram o título um pouco extenso. Acreditamos que a questão da extensão e da atratividade dos títulos é uma consideração relevante. Títulos concisos, claros e atrativos são essenciais para despertar o interesse das(os) leitoras(es) e comunicar efetivamente o foco do trabalho. Ao reformular os títulos, podemos buscar uma abordagem mais direta, destacando os elementos-chave do estudo de uma maneira envolvente. A elaboração dos títulos, à luz dos principais conceitos e contribuições de cada pesquisa, garante que o sentido do trabalho seja comunicado de forma significativa.

Na relação com a nossa pesquisa, os trabalhos analisados reforçaram a importância da temática de estudo, uma vez que trouxeram como ideias fundantes a formação docente, as

histórias de vida e o método autobiográfico como a base das discussões. A maioria deles evidenciou em seus títulos, os conceitos centrais a serem discutidos.

Outro ponto relevante detectado foi a variedade dos contextos explorados nas pesquisas – educação básica, educação superior, escolas, programas. Isso demonstrou que essa diversidade é um elemento significativo que reflete a amplitude e a abrangência das preocupações relacionadas à formação docente. Essa constatação foi valiosa para esta pesquisa, por indicar que a formação de professoras(es) não é uma questão isolada, mas sim uma área que permeia diferentes níveis de ensino, instituições educacionais e programas.

Ao considerar essa diversidade, é importante refletir sobre como a pesquisa contribui para a compreensão e o aprimoramento dos processos formativos em diversos contextos. Além disso, pode ser relevante para identificar pontos de convergência ou discrepância entre os diferentes contextos e explorar como essas variações reverberam na formação docente. A compreensão da diversidade de contextos pode enriquecer a discussão teórica, permitindo uma análise mais abrangente e contextualizada.

Aprofundando a análise, verificamos, nas produções selecionadas, outros pontos relevantes para reflexões e para a reconstrução dos conhecimentos teóricos, metodológicos e investigativos. Sentimos a necessidade de ampliar as reflexões, buscando pontos que precisam ser observados ao elaborar uma investigação.

Salientamos que as informações dos quadros nesta parte da seção e nos apêndices, ao final, foram elaboradas a partir de elementos que estavam explícitos em cada investigação, ou seja, as ideias percebidas pela leitura de partes dos trabalhos. Essa escolha metodológica teve como objetivo evitar interpretações subjetivas que pudessem distorcer o real sentido da pesquisa e de suas(seus) autoras(es).

Ao nos concentrarmos no que estava explícito nos trabalhos analisados, conseguimos fundamentar as análises de forma objetiva. Ademais, a reflexão sobre os aspectos específicos da estrutura, da apresentação e das discussões apresentadas nos trabalhos nos conduziu à compreensão mais aprofundada da pesquisa acadêmica e dos conceitos teóricos, a fim de aprimorarmos de forma coerente e objetiva a apresentação de futuras pesquisas e trabalhos.

Para melhor visualização e compreensão das informações esquadrinhadas, elaboramos o quadro que consta no Apêndice A, página 224 com o objetivo de elencar e analisar os trabalhos encontrados. A escolha pelos itens de análise – **objeto de estudo, problema e objetivo geral** – se deu pelo fato de serem elementos imprescindíveis na estrutura e construção de uma investigação, como outros que serão apresentados. Entendemos que é de suma

importância encontrá-los com facilidade, de preferência na parte do resumo, para alcançar a inteligência do objeto da pesquisa em análise.

São partes de um estudo que mostram se a investigação possui coerência entre as etapas e se essas dialogam entre si. De fato, encontramos trabalhos em que alguns desses itens não constavam de maneira clara ou nem foram mencionados no resumo. Acreditamos que esse fator é um obstáculo ao entendimento das(os) leitoras(es), uma vez que o campo científico é formado por pesquisadoras(es) em diferentes níveis de conhecimento que consultam essas referências.

Para encontrar essas informações, realizamos a leitura do resumo, da introdução e, em alguns casos, de partes do trabalho, por não apresentarem, com clareza, esses elementos nas informações iniciais da pesquisa. O nosso objetivo foi apreender e refletir como essa ação de busca e análise nos auxiliou a ter um olhar mais atento para a investigação e discussões epistemológicas.

Alguns trabalhos dialogaram com os objetivos e intenções desta pesquisa. No tocante às práticas metodológicas e aportes teóricos, os estudos encontrados contribuíram para a ampliação das discussões e reflexões sobre os conceitos principais.

Ademais, compreendemos a complexidade que pode surgir na identificação clara do objeto de investigação, da problemática e do objetivo geral em alguns trabalhos. É uma observação valiosa, e essa dificuldade pode impactar tanto a compreensão inicial da(o) leitora(or) quanto o processo de análise da pesquisa. É importante, em um trabalho investigativo, refletir sobre como uma apresentação mais clara e explícita desses elementos desde o início pode facilitar a acessibilidade e a compreensão de quem fará a leitura.

Quanto ao objetivo geral, nem todos os trabalhos o apresentava no resumo ou na introdução. Dessa forma, foi necessário procurá-lo em outras partes do texto, assim como também **a metodologia, os objetivos específicos e os instrumentos de construção de dados** que constam no quadro do Apêndice B, página 226. A identificação desses elementos em diferentes partes dos trabalhos pode certamente ser um desafio, no entanto é um aspecto crucial para se compreender a abordagem metodológica e como os dados foram construídos e analisados.

Sabemos que a metodologia é uma seção fundamental por fornecer a base para a condução da pesquisa. Se um trabalho apresenta a metodologia ao final, poderá gerar desafios na compreensão do processo metodológico desde o início da leitura. Nesse sentido, a leitura da parte metodológica dos trabalhos contribuiu para definir os nossos instrumentos, pois vimos nas discussões das pesquisas a importância das entrevistas narrativas. E foi por meio dessa

leitura que decidimos utilizar o Diário Reflexivo nos Ateliês Formativos desenvolvidos com as(os) docentes.

Reforçando, Porto e Gurgel (2018) recomendam que a síntese das partes de um trabalho científico esteja na introdução para que se haja clareza sobre a estrutura da investigação. Depreendemos que a ordem e a objetividade na apresentação das seções em um trabalho acadêmico são fatores essenciais para facilitar a compreensão da(o) leitora(or).

Esse trabalho de análise facilitou o conhecimento dos referenciais para revermos os nossos e seguirmos por outras bases epistemológicas mais coerentes à discussão da temática, porque, ao considerar esses aspectos, ficamos em uma posição mais segura para fundamentar e orientar a pesquisa, integrando as contribuições valiosas da literatura existente.

Os elementos abordados nos quadros constituem pontos essenciais em uma produção acadêmica, assim como os demais apresentados ao longo desta seção. Dessa forma, quando optamos por essa perspectiva de busca e análise, o EQ desvelou o quanto se exige da(o) pesquisadora(or). Não é somente uma tarefa de pesquisa por trabalhos, exige-se muito mais. Diante dessa assertiva, Lopes, Nóbrega-Therrien e Almeida (2018, p. 67) destacam serem fundamentais alguns atributos para quem se dedica a esse tipo de trabalho:

[...] sensibilidade, criatividade, desenvolvimento da análise crítica, tempo, dedicação, estratégias de organização para os dados, domínio na manipulação das bases de dados e, acima de tudo, entender que o caminho da escrita é específico para cada aluno pesquisador, cada um podendo traçar sua narrativa, conforme considera necessário para desenvolver a escrita.

A citação nos representa nesse percurso pelo EQ, pois, como enfatizam as autoras, contribuiu para que alcançássemos o domínio conceitual para a construção do objeto de estudo.

Analisando o quadro do Apêndice C, página 230, que traz **a metodologia de análise, os participantes e os principais referenciais**, observamos que alguns trabalhos não explicitaram qual seria a metodologia de análise. Pelas leituras realizadas até o momento, percebemos que há pouca preocupação das(os) investigadoras(es) em deixar clara essa questão.

Outro ponto identificado refere-se aos referenciais teóricos principais, utilizados na discussão dos conceitos inerentes ao tema. Algumas(uns) autoras(es) não apresentaram a síntese dessas referências no início da pesquisa, somente as citaram no decorrer da escrita do texto. Vale ressaltar que a análise dos referenciais teóricos é uma parte crucial do processo, por fundamentarem a pesquisa e estabelecerem as bases conceituais para a discussão.

Entendemos que os referenciais utilizados por outras(os) autoras(es) são importantes para nos situarmos no campo epistemológico do nosso objeto de estudo – histórias de

vida/narrativas. Então, tivemos a ideia de adentrar a seção das referências a fim de termos um panorama dos aportes teóricos presentes na discussão das dissertações e teses e que nos auxiliariam no percurso de construção desta pesquisa. Vale salientar que buscamos somente os referenciais que estavam mais direcionados às questões inerentes à nossa temática.

Paralelo a essa pesquisa pelos referenciais, percebemos a necessidade de listar algumas produções a serem consultadas no decorrer da escrita da tese como meio de elucidar algumas dúvidas, ampliar nossos conhecimentos sobre temas discutidos na pesquisa e conhecer outros aportes teóricos que poderiam enriquecer nossas discussões e reflexões críticas.

Organizamos no Quadro 3, *Referenciais teóricos dos trabalhos analisados*, informações sobre as temáticas inerentes ao estudo com as histórias de vida como também autoras(es) que discutem sobre cada assunto, com o objetivo de sintetizar o que foi identificado na seção das referências das produções examinadas.

Quadro 3 – Referenciais teóricos dos trabalhos analisados

Temática	Obras de autores(as)
Reflexão de professoras(es)	Alarcão; Schön; Zeichner; Pimenta e Ghedin.
Análise de dados	Bardin; Campos.
Pesquisa qualitativa/metodologia de pesquisa	Bogdan e Biklen; Creswell; Gil; Hernández, Fernández e Baptista; Gamboa; Ludke e André; Severino; Bauer e Gaskell; Minayo; Kincheloe; Trivinos; Amado.
Experiência, memória e narrativa	Larrosa; Bosi; Catani; Ricoeur, Souza; Galvão; Prado e Soligo; Nacaratto; Cavaco.
Escola – espaço de formação docente	Canário; Warschauer; Alvarado Prada; Linhares.
Formação docente	Freire; Libâneo; Nóvoa; Tardif; André; Sacristán.
Formação contínua/continuada	Gatti; Imbernón; Candau; Marin.
História de vida (geral e de professoras(es))	Huberman; Nóvoa; Bragança; Catani; Goodson; Josso; Bolívar.
Subjetividade/sentido/significados	Deleuze; González-Rey; Foucault.
Pesquisa narrativa, (auto)biográfica	Abrahão; Clandinin e Conelly; Delory-Momberger; Pineau e Le Grand; Souza; Dominicé; Ferrarotti; Passeggi; Finger.
Desenvolvimento profissional e saberes docentes	Tardif; Brzezinski; Pimenta; Morin; Marcelo Garcia.
História oral	Delgado; Meihy; Magalhães; Thompson; Garnica.

Fonte: Elaborado pela autora com base na leitura dos trabalhos. Período: junho/2024.

Essas informações evidenciam uma ampla lista de autoras(es) que pesquisam e estudam algumas temáticas inerentes ao tema. No entanto, a procura por outros referenciais se tornou uma tarefa necessária para o enriquecimento teórico da nossa investigação. Ademais, essa parte de análise das produções instigou nossa curiosidade por algumas leituras e mostrou a sintonia dos nossos referenciais com os trabalhos analisados.

Finalizando o trabalho de análise nesse percurso do EQ, percebemos que, para a continuidade da pesquisa, havia a possibilidade de retornar às ideias iniciais (Lopes; Nóbrega-

Therrien; Almeida, 2018) para, assim, reestruturar o estudo inicial. O quadro do Apêndice D, página 232, mostra um fator importante: **as contribuições** de cada trabalho.

Para a construção da análise constante nesse quadro, consultamos primeiramente a conclusão do trabalho, pois em seu resumo e introdução não estavam registradas as contribuições da pesquisa às(aos) participantes e ao contexto. As contribuições de cada trabalho foram mais no sentido de promover reflexões unicamente para quem lê o trabalho, sem que fosse prevista a devolutiva ao lócus e aos sujeitos envolvidos, configurando-se assim como uma “coleta de dados”, o que pode evidenciar uma desconexão entre a academia e a prática educacional na escola.

A falta de uma conexão clara entre a academia e a prática educacional pode, de fato, criar uma barreira para a participação efetiva das(os) professoras(es) da educação básica em pesquisas acadêmicas. Essa desconexão pode decorrer de uma abordagem mais teórica e distante das realidades práticas das escolas. Então, considerar formas de tornar as pesquisas mais aplicáveis e úteis para as(os) profissionais da educação pode ser uma abordagem valiosa.

Enfim, o percurso pelo EQ nos alertou para muitos detalhes a serem revistos e reformulados neste estudo. Como bem enfatizam Lopes, Nóbrega-Therrien e Almeida (2018, p.70), “[...] a condução do EQ não é uma “fórmula mágica” única a ser seguida. Ela demonstra um modo de caminhar. O formato e os meios de condução desse caminho partirão muito do condutor”.

3.3 As contribuições de um diálogo com as produções científicas por meio do EQ

A elaboração e escrita desta seção representaram mais do que uma simples busca por trabalhos acadêmicos. A construção do Estado da Questão nos revelou a vastidão do conhecimento e seu potencial transformador na vida de cada pessoa que se dedica a produzi-lo. Como destacam Droescher e Silva (2014), o conhecimento produzido é público, voltado para a sociedade como um todo, e não apenas para o crescimento individual da(o) autora(or) ou da(o) pesquisadora(or).

Os conhecimentos produzidos são registrados nas diversas produções científicas presentes nos acervos acadêmicos. Daí a importância da divulgação e popularização desses trabalhos, pois, como afirmam Droescher e Silva (2014, p. 171), “o registro da ciência é essencial à conservação e preservação de resultados, observações, cálculos, teorias etc., possibilitando, assim, a crítica, aceitação ou não, e aperfeiçoamentos posteriores”. Nessa perspectiva, compreendemos que a busca analítica e reflexiva por trabalhos acadêmicos,

especialmente no início de um processo investigativo, constitui uma estratégia valiosa para fundamentar, orientar e enriquecer a pesquisa, oferecendo uma base sólida para a construção do conhecimento.

Retomando o questionamento inicial desta seção – Por que realizar uma busca analítica e reflexiva de trabalhos acadêmicos ao iniciar um processo investigativo? – destacamos, em primeiro lugar, a relevância dessa prática para obtenção de melhores informações sobre os trabalhos científicos. Em segundo lugar, compreendemos que ela contribuiu de forma significativa para o crescimento e o aprimoramento das pesquisadoras. Trata-se de um percurso que amplia a compreensão sobre a temática investigada e possibilita enxergar além do que está explicitamente registrado nas produções analisadas.

Dessa forma, compreendemos que o Estado da Questão não se limita a uma etapa inicial do processo investigativo, mas se configura como um eixo contínuo que orienta, sustenta e enriquece o desenvolvimento da pesquisa. Ao revisitar produções anteriores, dialogar com diferentes autoras(es) e identificar lacunas e contribuições, consolidamos uma base teórico-metodológica sólida que nos permitiu construir novos olhares sobre o objeto de estudo. Desse modo, reafirmamos a importância dessa etapa não apenas como requisito acadêmico, mas como um verdadeiro exercício formativo e epistemológico para a(o) pesquisadora(or).

Nessa imersão mais profunda e reflexiva sobre as produções analisadas, conseguimos compreender com maior clareza nosso objeto de estudo, o que nos possibilitou planejar melhor a estrutura e as reformulações da pesquisa, definindo com mais solidez cada etapa da investigação. Vale destacar que, entre as diferentes formas de levantamento de trabalhos, optamos pelo Estado da Questão por se tratar, conforme afirmam Evêncio e Borges (2021, p. 7), de “uma estratégia metodológica rigorosa e sistemática, que permite ao pesquisador afinar seu objeto de estudo, (re)definir seus objetivos de pesquisa, metodologia, além de permear todo o processo de pesquisa”.

Foi exatamente isso que ocorreu neste trabalho. As leituras possibilitaram idas e voltas ao que nos propusemos a fazer. A cada trabalho lido e analisado, uma tempestade de ideias, dúvidas e incertezas surgia. Contudo, foi por meio desse mapeamento que conseguimos reestruturar o desenvolvimento da pesquisa. É claro que esse processo não se finalizou nesta seção, dado que fazer pesquisa é, na verdade, isto: recuar, avançar, construir, desconstruir, escrever, reescrever, transformar e, acima de tudo, surgir com um olhar renovado sobre ideias já trabalhadas por outras(os) autoras(es). A partir desse trabalho de busca para construir o Estado da Questão, conseguimos estruturar uma proposta explicativa de pesquisa, com o intuito de provocar reflexões contínuas, tanto em nós mesmas quanto nas(os) pesquisadoras(es) e

leitoras(es) deste estudo. Além disso, conseguimos registrar as valiosas contribuições desses trabalhos para as nossas discussões teóricas.

Nesse sentido, após o processo de pesquisa, reflexão e análise dos trabalhos selecionados, conseguimos elaborar, com mais clareza e segurança, as etapas de um estudo acadêmico, conforme apresentado na Figura 10, que traz o *Esquema para um projeto de pesquisa*.

Figura 10 – Esquema para um projeto de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora com base nas leituras realizadas e análise dos trabalhos. Período: janeiro/2024.

Foi por meio da análise dos trabalhos que conseguimos reorganizar os elementos essenciais de uma pesquisa e delinear o caminho a ser percorrido. Observamos que, em alguns estudos, havia a ausência de um ou mais desses elementos. Por isso, tivemos o cuidado de assegurar e registrar a presença de todos esses componentes no esquema apresentado na Figura 10.

Reorganizar e construir um esquema que incorpore os elementos essenciais para uma pesquisa é uma abordagem valiosa. Ao identificar lacunas em alguns estudos, estamos contribuindo para uma compreensão mais abrangente e estruturada da pesquisa na área de formação contínua de professoras(es) e das histórias de vida das(os) docentes. Entendemos que a coerência e pertinência da apresentação desses elementos é fundamental para alcançar a

compreensão das(os) leitoras(es), sejam elas(es) da comunidade acadêmica ou profissionais da educação.

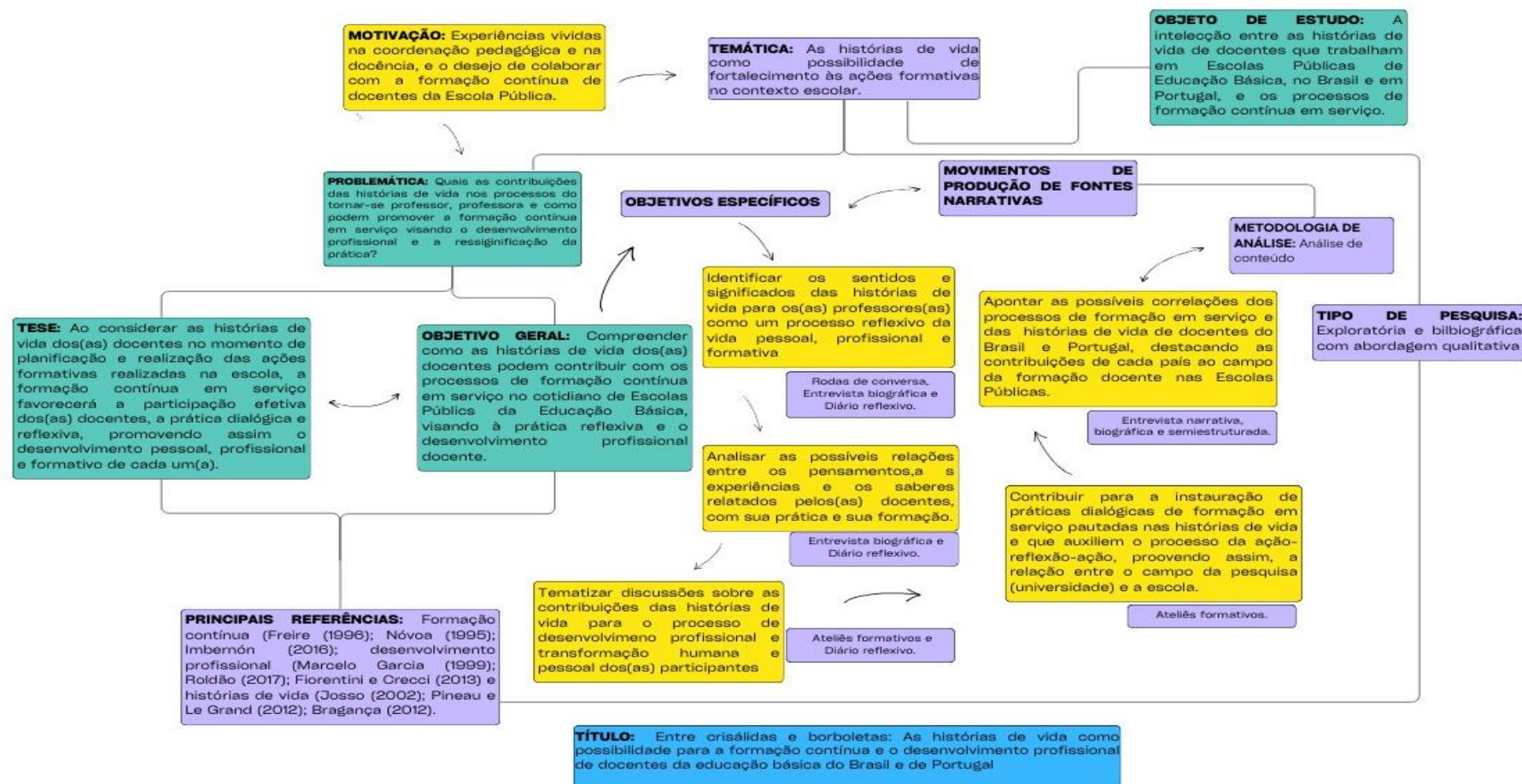
A análise do Estado da Questão foi uma etapa desafiadora, que exigiu reflexão e critério. No entanto, com o apoio dos referenciais teóricos e das ideias que foram surgindo ao longo desse percurso, essa foi a abordagem escolhida para direcionar e construir o texto sobre o Estado da Questão (Lopes; Nóbrega-Therrien; Almeida, 2018). Nesse sentido, foi preciso reconhecer as lacunas e as áreas a serem aprimoradas tanto na estratégia adotada quanto na escrita do texto. Além disso, foi importante apreender as contribuições dos trabalhos analisados para a pesquisa em questão.

Enfatizamos que, após a leitura crítica dos 11 trabalhos, muitas foram as aprendizagens e reflexões que nos direcionaram na reformulação da pesquisa. Dessa forma, conseguimos estruturá-la de maneira mais clara, objetiva e coerente, além de obter maior segurança teórica nas discussões.

Posteriormente estabelecemos um diálogo com investigadoras(es) nacionais e internacionais da área, por meio de correspondência eletrônica, enviando a constituição da estrutura da nossa investigação para apreciação e contribuições. Entre essas(es) pesquisadoras(es), destacam-se Antônio Nóvoa, Cecília Galvão e Maria João Mogarro, da Universidade de Lisboa, em Portugal; Cecília Warschauer, da Universidade de São Paulo; Inês Bragança, da Universidade Estadual de Campinas; Vanessa T. Bueno Campos, da Universidade Federal de Uberlândia; Elizeu Clementino, da Universidade do Estado da Bahia; Selva Guimarães, da Universidade de Uberaba, no Brasil; e Gaston Pineau e Hervé Breton, da Universidade de Tours, na França. Dessa forma, a pesquisa foi estruturada a partir das considerações e sugestões de algumas(ns) delas(es).

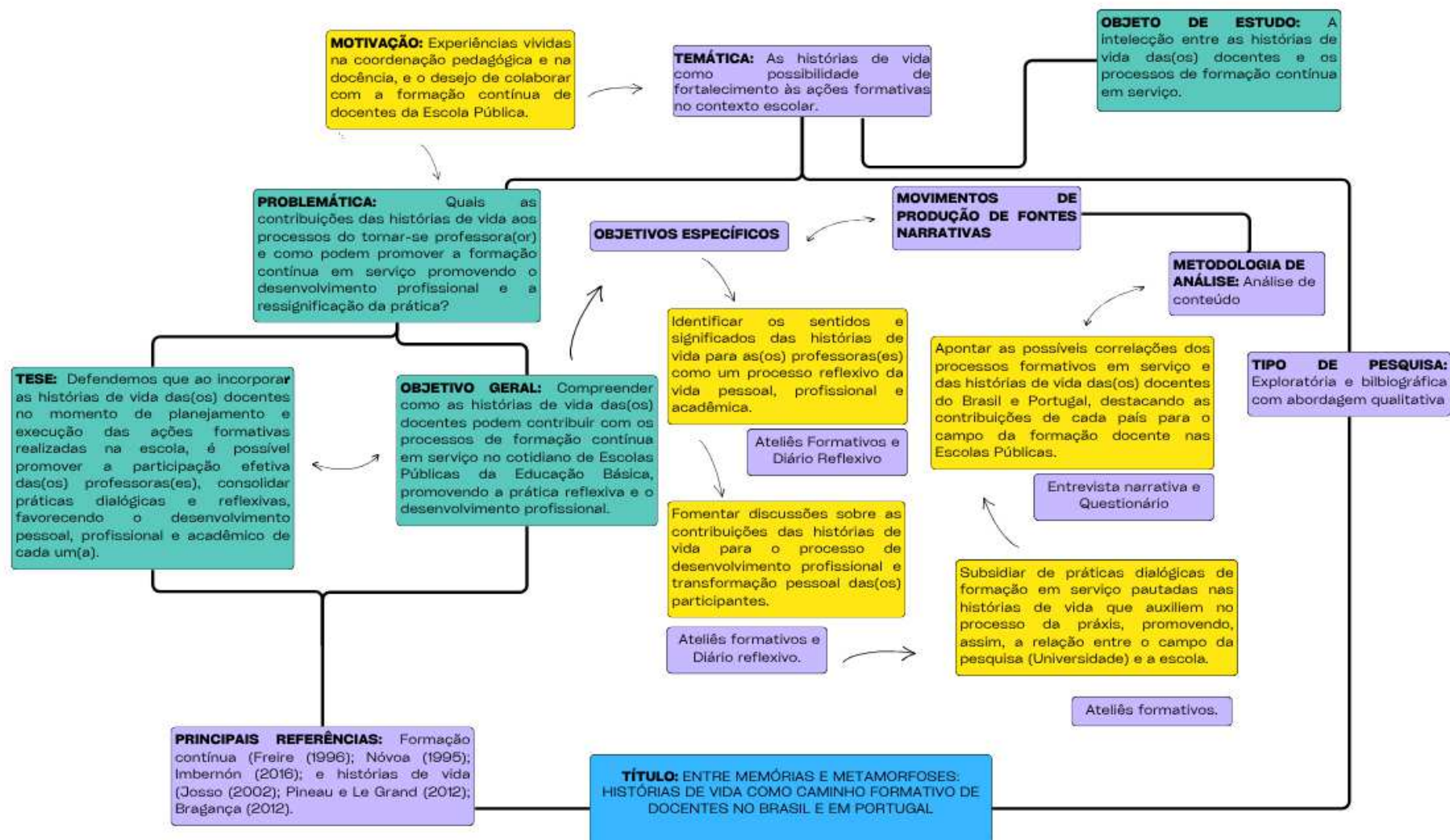
Vale ressaltar que apresentamos duas imagens. A Figura 11, página 94 que traz o *Esquema de investigação da pesquisa antes do Exame de Qualificação*, foi elaborada especificamente para o momento da qualificação. Após as contribuições da banca, consideramos oportuno realizar as adequações necessárias e incluir a nova versão junto à anterior, de modo a permitir a visualização das diferenças entre ambas. Essa nova versão está apresentada na Figura 12, página 95 que traz o *Esquema de investigação da pesquisa após o Exame de Qualificação*.

Figura 11 – Esquema de investigação da pesquisa antes do Exame de Qualificação.



Fonte: Elaborado pela autora. Período: fevereiro/2024.

Figura 12 – Esquema de investigação da pesquisa após o Exame de Qualificação.



Fonte: Elaborado pela autora. Período: abril/2025.

A reconstrução da pesquisa só se tornou possível a partir do conhecimento dos trabalhos e das contribuições das(os) pesquisadoras(es) anteriormente citadas(os). Sem dúvida, esse percurso nos auxiliou no aprofundamento dos elementos essenciais de uma investigação, e, sobretudo, proporcionou aprendizagens significativas, contribuindo para o enriquecimento epistemológico do estudo.

Compreendemos a necessidade da formação contínua em serviço e que a escola seja o *lócus* privilegiado desse processo, atendendo às necessidades dos contextos e das(os) professoras(es). Nesse sentido, entendemos que a implementação de processos formativos que viabilizem o trabalho colaborativo em contraposição ao trabalho isolado torna-se uma possibilidade viável de enriquecimento ao desenvolvimento profissional das(os) professoras(es). Para tanto, acreditamos na estruturação de políticas públicas centradas nas escolas e nas(os) professoras(es) (Conte, 2021; Saraiva, 2020).

Os trabalhos analisados deixaram evidente que a sobrecarga e as atividades cotidianas provocam o isolamento intelectual, fragilizando a troca entre os pares e a reflexão crítica da prática. Assim, há a necessidade de haver espaços que possibilitem o diálogo entre as(os) docentes para ocorrer a ação transformada (Alves, 2020).

Para conhecer as necessidades dessas(es) profissionais, a pesquisa narrativa é um dos caminhos possíveis para captar as experiências de vida, porque a(o) pesquisadora(or) se aproxima dos sujeitos para ouvir suas opiniões, suas histórias, suas experiências, suas memórias e tem a oportunidade de narrar a sua própria história e se encantar pelo objeto de estudo (Bairros, 2018).

Além desses aspectos, a pesquisa que utiliza as narrativas das(os) docentes possibilita o ressignificar das práticas e promove transformações nos processos formativos, ao trazer a formação para uma perspectiva mais humana. Isso se torna especialmente relevante em um contexto escolar em que, muitas vezes, há um certo desprezo pela formação continuada, que acaba se afastando de seus objetivos centrais. Como consequência, as escolas deixam de ser espaços de autonomia e de vivência do processo de ação-reflexão-ação (Leal, 2019).

Essa análise nos permitiu perceber como é possível o entrelaçamento dos ensinamentos freireanos e as narrativas docentes, ao tratarem a formação como eixo emancipatório e dialógico para o desenvolvimento profissional (Sales, 2021). Além disto, esse entrelaçamento pode favorecer a autonomia docente e a reflexão crítica sobre a prática, contribuindo para o processo de autoformação por meio da rememoração da própria história de vida e formação do sujeito (Ferreira, 2021).

O desenvolvimento profissional, nessa perspectiva, evidencia como as trajetórias formativas estão intrinsecamente relacionadas às histórias de vida, às experiências de formação e à atuação docente. Esse processo envolve um movimento contínuo de reconhecimento e ressignificação das vivências pessoais e coletivas, contribuindo para a revisão e (re)construção da vida pessoal e profissional (Soares, 2019).

As experiências narradas pelos sujeitos são elaboradas com respeito às dimensões ética e estética, funcionando como oficinas de experimentação que favorecem a criação de novas realidades. Por meio desse processo, acessam-se aspectos da constituição dos próprios sujeitos, que, possivelmente não seriam alcançados de outra forma (Tizzo, 2019).

Trabalhar com as narrativas é entender que as pessoas transbordam experiências que muitas vezes são ignoradas em nome de uma formação formalizada, padronizada e unilateral. Ao narrar suas histórias de sala de aula, de socialização com os pares e com as(os) estudantes, as(os) docentes são protagonistas do seu próprio percurso de formação (Christofoli, 2021).

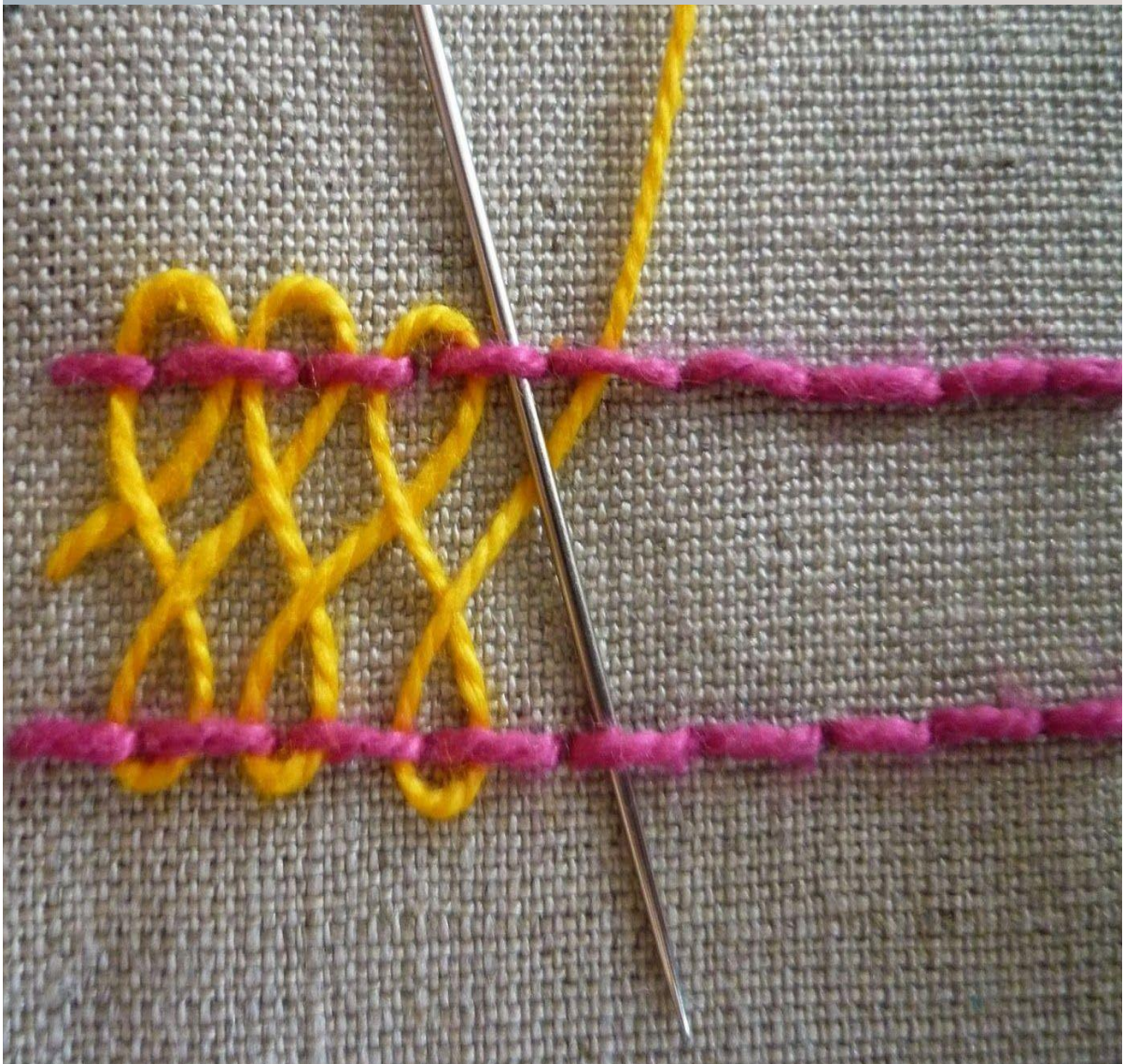
Ademais, a análise dos trabalhos evidenciou a importância de utilizar as narrativas como ferramenta formativa na formação de professoras(es), destacando a diversidade de formas que podem assumir, como portfólios, diários, entrevistas, cartas, recorrendo tanto à escrita como à oralidade (Xavier, 2019).

Ao concluir esta etapa da tese, podemos, enfim, registrar o novo olhar que ela proporciona sobre o nosso objeto de estudo, já discutido por diferentes autoras(es). Primeiro, no que diz respeito ao contexto: a investigação envolveu professoras(es) do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio de uma Escola Pública estadual no Brasil, bem como docentes do 1º e 2º ciclos do ensino básico e do secundário, em escolas Públicas de Portugal.

Em segundo lugar, a pesquisa se fundamentou nas histórias de vida das(os) participantes e nas informações produzidas por meio das Entrevistas e dos Diários Reflexivos, os quais subsidiaram a elaboração dos Ateliês Formativos com as(os) docentes. Dessa forma, o estudo contribuiu para a consolidação da formação contínua em serviço no contexto escolar, tendo as(os) docentes como protagonistas do processo formativo. De fato, as narrativas foram utilizadas com fins formativos tanto para os próprios sujeitos quanto para a pesquisadora, e não apenas como objeto de análise.

E agora, para termos esse novo olhar e apresentarmos algo novo, foi imprescindível um cuidado especial e criterioso quanto aos processos metodológicos utilizados. Então, as(os) convidamos para conhecer esses processos, os quais contribuíram para a concretização de uma pesquisa coerente e com grandes descobertas.

4 - O ALINHAVO: (re)criando os caminhos metodológicos



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/435301120224328880/>.

4 O ALINHAVO: (RE)CRIANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

*Dessa forma, eu vou me arriscando nos traços,
o melhor que posso, e alguns saem bons, outros maus,
e tenho a esperança de que no geral
eu consiga manter uma boa média
(Saint-Exupéry, 2022, p. 19).*

4.1 Um panorama da investigação

Fazer pesquisa é uma ação que requer ousadia para traçar diferentes estratégias, escrever, apagar, mudar, assim como narra o Pequeno Príncipe, que fazia e refazia seus desenhos para ser entendido pelos adultos. A construção de um processo de estudo oscila por conta das singularidades e complexidades do processo de intelecção e construção do objeto de estudo.

A pesquisa nos possibilita entrar em contato com desafios, dúvidas, incertezas, mas ao final pode surgir algo significativo que movimente as intenções da(o) pesquisadora(or). Afinal, como afirma Bragança (2012, p. 34), “É preciso saber administrar e viver o tempo de cada um dos ingredientes da pesquisa, que juntos, dialeticamente, se articulam e dão sabor ao trabalho”.

Por conseguinte, quando pensamos em um plano ou ação a realizar na vida pessoal, profissional ou acadêmica, desde as tarefas mais simples às mais complexas, é importante escolhermos as melhores estratégias para sua execução levar a resultados que atendam nossas pretensões. Objetivamos nesta seção divulgar as estratégias metodológicas que direcionaram a pesquisa e fizeram dela um processo coerente de conhecimento, aprendizagem e formação (Josso, 2002).

Inicialmente, convém registrar algumas considerações a respeito de nossas intenções de método e metodologia desenvolvidos na pesquisa, ou seja, que postura investigativa foi direcionadora da escolha dos referenciais, das formas de trabalhar e analisar os dados. Também explicitaremos a maneira de elaboração das discussões e reflexões críticas construídas ao longo desse processo de produção epistemológica.

Entendemos por método o caminho a ser seguido para a construção do conhecimento. Porém, é oportuno esclarecer a diferença entre método e metodologia. Souza, Magalhães e Guimarães (2011, p. 49) afirmam que

[...] o método é assumido como a compreensão ampla e articulada da qualidade da relação entre sujeito e objeto na produção do conhecimento; ou se quisermos, representa o “caminho” a ser trilhado na construção

conhecimento. E a metodologia, por sua vez, refere-se à organização racional da investigação; decisões específicas, tomadas e justificadas no contexto de uma determinada perspectiva (grifos dos autores).

Nessa perspectiva, não tivemos a pretensão de seguir um método em sua íntegra ou adotar um como regra, porque, se assim o fizéssemos, poderíamos ser incoerentes em um ou outro ponto da investigação. Optamos por, no percurso de pesquisa, fazer “aproximações” com o método do Materialismo Histórico-dialético, procurando trazer ao longo do trabalho suas categorias, pois, para Marx: “[...] o método não é um conjunto de regras formais que se ‘aplicam’ a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme sua vontade [...]” (Paulo Netto, 2011, p. 52, grifos do autor).

Entendemos que, para a compreensão do fenômeno investigado, o direcionamento por um método de investigação se torna essencial para o trabalho da(o) investigadora(or), visto que contribui para o abandono de ideias pré-estabelecidas. Um abandono que dá lugar às ideias de construção crítica do conhecimento. A esse respeito, Gatti (2002, p. 55) destaca que:

[...] os métodos, para além da lógica, são vivências do próprio pesquisador com o que é pesquisado. Não são externos, independentes de quem lhe dá existência no ato de praticá-lo. Os métodos de trabalho precisam ser vivenciados em toda a sua extensão, pela experiência continuada, pelas trocas, pelos tropeços, pelas críticas, pela sua integração mediada pelo próprio modo de ser do pesquisador enquanto pessoa. Sem estas condições falta aquele toque que traz a marca de quem cria, e cria porque integra subjetivamente e criticamente o que uma tradição em certa área de investigação produz historicamente.

A assertiva da autora nos orienta para uma ética consciente diante das concepções e dos saberes teóricos. No entanto, entendemos que a ousadia, a criatividade e a marca singular de cada pesquisadora(or) precisam estar evidentes no processo investigativo. A pesquisa tem mais sentido quando representa a “alma” de quem a constrói.

De acordo com nossos objetivos iniciais, decidimos seguir o percurso de trabalho pelos pressupostos de uma pesquisa exploratória e bibliográfica, com uma abordagem qualitativa, pois, como asseveram Bogdan e Biklen (2013, p. 70),

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humana. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana.

A opção pela pesquisa bibliográfica oportuniza um aprofundamento do tema, uma vez que, de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 183), “Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]”. É um tipo de pesquisa na qual buscamos mais informações sobre o objeto de estudo a fim de responder ao problema levantado (Gil, 2008).

Tendo intrínseca relação com as ideias da pesquisa bibliográfica, a do tipo exploratória auxilia nessa ampliação do campo investigado. Segundo Gil (2008, p. 27), “As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos [...]”. Esse tipo de pesquisa é realizado com o intuito de “[...] corrigir o viés do pesquisador e, assim, aumentar o grau de objetividade da própria pesquisa, tornando-a mais consentânea com a realidade” (Piovesan; Temporini, 1995, p. 321).

Os caminhos metodológicos fornecem um delineamento para a condução da pesquisa, porém são caminhos que não permanecem intactos e padronizados do início ao fim do estudo. Não são verdades intocáveis. O ato de fazer pesquisa é mais do que isso. Segundo Silva e Gamboa (2014, p. 50), fazer pesquisa “[...] é encontrar respostas temporárias para questões que necessitam ser suficientemente resolvidas, a partir da utilização apropriada de métodos científicos de acordo com cada situação-problema levantada”.

Independentemente do método ou da metodologia utilizadas, a pesquisa ocorre em movimento, em um vai e vem constante. Ela vai se refazendo a cada instante, no contato com os referenciais, no encontro com outras(os) pesquisadoras(es), na formulação das reflexões etc.

Nesse nosso caminhar de pensares e “repensares”, optamos pela abordagem qualitativa para direcionar a pesquisa, pois, segundo Severino (2017), quando a pesquisa busca compreender questões relativas à humanidade, a perspectiva qualitativa é a mais indicada, uma vez que a investigação não trata de algo do mundo físico, mas do mundo humano. Ampliando essa ideia, Bogdan e Biklen (2013, p. 16) esclarecem que essa abordagem “[...] não é feita com o objetivo de responder questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegia essencialmente a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”.

Diante das discussões sobre a escolha do método e da metodologia, é importante registrar nossos direcionamentos teóricos. Com o propósito de aprofundar os conhecimentos sobre alguns conceitos inerentes ao objeto de estudo, que subsidiaram as discussões, análises e reflexões das informações construídas e o movimento da investigação, dialogamos com Bragança (2012), Freire (1996), Imbernón (2016), Josso (2002), Loss (2017), Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (2013), Pimenta (2012), Pineau e Le Grand (2012), entre outras(os) autoras(es)

que surgiram a partir do amadurecimento da temática e das reflexões ocorridas durante o processo de investigação.

Mesmo optando pela pesquisa exploratória e bibliográfica durante o percurso investigativo e a realização dos movimentos de produção de fontes narrativas para a construção dos dados, a pesquisa também contou com o suporte da metodologia das histórias de vida (Bragança, 2012; Josso, 2002; Pineau; Le Grand, 2012), buscando algumas considerações da história oral (Ferreira; Fernandes; Alberti, 2000; Meihy, 2005) e das concepções dos estudos de abordagem (auto)biográfica (Delory-Momberger, 2024; Nóvoa; Finger, 2014), além de se amparar nas contribuições de uma pesquisa-formação (Bragança, 2012; Josso, 2002).

Vale ressaltar que, a história oral e a abordagem (auto)biográfica, são tomadas aqui como suporte de entendimento das narrativas, pois as duas admitem a expressão oral pelo sujeito da sua própria formação.

A pesquisa intencionou trabalhar com as histórias de vida como uma possibilidade de formação de professoras(es) no contexto escolar. Elas podem fornecer informações importantes para a discussão da trajetória de vida e formação, e instigar à compreensão dessas histórias e experiências ocorridas no passado, mas que reverberam na ação pessoal, profissional e acadêmica no tempo presente.

As histórias de vida são um recurso metodológico já utilizado por diversas(os) autoras(es) (Bragança, 2012; Josso, 2002; Pineau; Le Grand, 2012) como estratégia para a formação de adultos por meio de relatos narrativos das trajetórias pessoais e profissionais. De acordo com Bragança (2012, p. 85-86), “A narrativa oral e/ou escrita da trajetória de vida coloca o sujeito frente aos movimentos formativos de sua existência, potencializando as relações com o saber e a responsabilidade quanto aos projetos de futuro”.

Ademais, a utilização das histórias de vida na pesquisa sobre formação de professoras(es) se torna uma possibilidade de emancipação docente e, nas ideias de Josso (2002), é uma metodologia de investigação e de formação. Para embasar nossas escolhas, pretensões e discussões, apoiamo-nos em Bragança (2012, p. 74), ao enfatizar que:

No contexto da formação de professores, a abordagem das histórias de vida se coloca também no movimento de mudança paradigmática; um novo olhar sobre o/a professor/a e sua prática vai sendo tecido, indicando mudanças no campo da formação, da investigação e das práticas.

Como é uma estratégia de pesquisa que faz utilização das narrativas, inclusive orais, é pertinente apresentar os principais conceitos sobre a história oral a fim de melhor embasar

nossas discussões. E é pertinente o entendimento da subjetividade dos relatos no momento de realização dos movimentos de construção dos dados.

De acordo com Meihy (2005), a história oral possui várias definições, porém, consoante a nossa proposta e objetivos, pautamo-nos na que define a HO como “[...] prática de apreensão de narrativas feitas através do uso de meios eletrônicos e destinada a recolher testemunhos, promover análises de processos sociais do presente e facilitar o conhecimento do meio imediato” (Meihy, 2005, p. 17).

É um processo em que o indivíduo é ator de sua história, porque nem sempre o que registramos em escritos e documentos consegue representar o significado do que falamos. Nesse sentido, Joutard (2000, p. 34) afirma:

É através do oral que se pode apreender com mais clareza as verdadeiras razões de uma decisão; que se descobre o valor de malhas tão eficientes quanto as estruturas oficialmente reconhecidas e visíveis; que se penetra no mundo do imaginário e do simbólico, que é tanto motor e criador da história quanto do universo racional.

Essas abordagens se entrelaçam e se complementam, por utilizarem os relatos das histórias de vida para dar visibilidade ao sujeito e possibilitar compreender como se dá a formação em toda a sua complexidade. Afinal, ao narrar a vida, as histórias e as memórias, o indivíduo se torna capaz de falar de si, de se (auto)biografar para se (auto)transformar, (auto)formar-se. Nesse sentido, a abordagem (auto)biográfica está presente nas diversas formas de construção das narrativas de vida. Delory-Momberger (2012, p. 71) assevera que “O objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência”.

É uma abordagem que, segundo Nóvoa e Finger (2014, p. 21), “[...] permite que seja concebida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam [...]”. Afinal, trabalhar com as histórias de vida é entender a vida em todas as suas dimensões: antropológica (origem do homem), ontológica (realidade, existência) e axiológica (valores). É ter, no nosso caso, as(os) professoras(es) como objeto e sujeito da formação.

Tomando como base as ideias principais dessas abordagens, observamos que elas nos encaminharam para o propósito desta investigação e motivação: a formação de professoras(es) no contexto de trabalho. Trabalhar com as histórias de vida, as narrativas e as memórias dessas(es) profissionais oportunizou desenvolver uma pesquisa-formação ou

“pesquisaformação”²⁸ (Bragança, 2018), na qual sujeitos e pesquisadora se (trans)formam no movimento de construção da pesquisa.

A pesquisa-formação tem sua raiz epistemológica na pesquisa-ação e na relação dialética proposta por Marx (Bragança, 2009), em que os sujeitos podem transformar o mundo adotando uma postura de análise reflexiva da tríade prática-teoria-prática, valorizando o saber da experiência (Josso, 1991).

De acordo com Motta e Bragança (2019, p. 1039), “[...] os sentidos da pesquisaformação, no contexto do campo da formação das/os professoras/es, fundamentam-se, em grande medida, em uma pesquisa sobre a experiência, sobre o saber da experiência”.

É nessa abordagem de investigação que esta pesquisa se embasou, para que, de fato, ela possibilitasse a formação da pesquisadora e das(os) docentes, promovendo uma busca pela transformação de si, do meio e da prática, valorizando a subjetividade do ser humano. Bragança (2009, p. 42) ressalta que “Em um contexto de interação efetivamente humana, o desenvolvimento do trabalho de investigação, nessa abordagem, produz, assim, um movimento de formação, de autodesenvolvimento para o investigador e para os que participam como sujeitos da pesquisa”.

Na inter-relação entre as abordagens é que os nossos objetivos se situaram. Ao utilizarmos o suporte teórico-metodológico de cada uma, fomos ao encontro do nosso objeto de estudo: as histórias de vida das(os) professoras(es). Histórias que poderão se tornar instrumentos direcionadores dos processos formativos em serviço nas Escolas Públicas de Educação Básica.

No entanto, os caminhos metodológicos se consolidam durante a caminhada, no contato com o objeto de estudo e com o campo de realização, já que é no decorrer dessa caminhada que vamos construindo informações, aprendendo com o processo, refazendo o que nos propomos a fazer, retocando o que é pensado (Freire, 1997).

Dessa maneira, foi somente no percurso da investigação que o objeto da pesquisa – as histórias de vida e os processos de formação contínua em serviço – começou a ser compreendido e delineado. Na condução do estudo, essa construção exigiu revisão de caminhos e questionamentos, até que o essencial fosse distinguido do que era acessório.

Por conseguinte, para alcançar a intelecção do objeto de estudo e dos objetivos, os movimentos de produção de fontes narrativas para a construção dos dados foram desenvolvidos

²⁸ A forma de apresentar ambos os conceitos centrais como ‘*pesquisaformação*’ é uma opção metodológica utilizada pela autora em seus estudos, recentemente, com base em autoras(es) que discutem sobre os cotidianos. O objetivo é ressaltar a indissociabilidade entre pesquisa e formação.

mediante a realização de quatro fontes narrativas: a) a Entrevista Narrativa; b) os Ateliês Formativos; c) o Diário Reflexivo e d) o Questionário, os quais serão detalhados mais à frente.

4.2 Contextos e sujeitos da pesquisa no Brasil e em Portugal

4.2.1 No Brasil

Com o propósito de contribuir de forma significativa para o campo científico, esta pesquisa investigou as histórias de vida de docentes e os processos de formação contínua em contextos de trabalho, com o intuito de aprimorar e qualificar a prática docente. O estudo foi desenvolvido em uma escola estadual de Educação Básica, localizada em um município do estado de Goiás, Brasil – espaço público que representa o lugar onde nos constituímos como sujeitos humanos e profissionais.

O estado de Goiás, localizado na região Centro-Oeste do Brasil, contava, em 2022, com uma população de 7.056.495 habitantes distribuídos entre os 246 municípios, conforme dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023). No campo educacional, em 2023, o número total de matrículas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, considerando as três redes públicas de ensino (municipal, estadual e federal), foi de 1.092.352. No que diz respeito ao corpo docente, o estado registrava 56.560 professoras(es) atuando nessas duas etapas da Educação Básica.

A investigação se efetivou no município de Itumbiara, localizado ao sul do estado de Goiás, na divisa com Minas Gerais. Segundo o Censo de 2022, a cidade contava com uma população de 107.970 habitantes, havendo 16.434 alunas(os) matriculadas(os) no Ensino Fundamental e Médio, e 1.023 docentes atuando nesses níveis de ensino (IBGE, 2023).

Os mapas apresentados na Figura 13, página 106, trazem a *Localização de Goiás e Itumbiara no Mapa do Brasil*.

Figura 13 – Localização de Goiás e Itumbiara no Mapa do Brasil



Fonte: <https://encurtador.com.br/WaXYV> e <https://encurtador.com.br/f7fRc>. Acesso em: 29 de abril de 2025.

A escola participante da pesquisa integra a rede estadual de ensino e, para melhor contextualização no âmbito estadual, é importante apresentar algumas informações sobre o município. Segundo a Coordenação Regional de Educação de Itumbiara (CRE), ele conta com 11 escolas que oferecem as três modalidades de ensino disponibilizadas pelo estado: Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando em dois ou três turnos. Dentre essas instituições, destacam-se quatro unidades de tempo integral e um colégio militar. Essas escolas contam com professoras(es) efetivas(os), embora ainda haja docentes contratados em regime temporário.

A escolha da unidade escolar foi motivada pelo fato de ser uma Escola Pública localizada em uma área periférica. Segundo informações fornecidas pela secretaria da escola, ela atende aproximadamente 724 estudantes nos níveis de Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas etapas II e III. O quadro docente é composto por 31 professoras(es), entre efetivas(os) e temporárias(os), que atuam nas três modalidades e nos turnos matutino, vespertino e noturno. Vale destacar que as(os) docentes que lecionam no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio enfrentam o desafio de trabalhar com uma média de 40 alunos por sala, o que dificulta a implementação de uma ação pedagógica de qualidade.

A unidade escolar dispõe de oito salas de aula, uma biblioteca integrada a um laboratório de informática, cozinha, quadra coberta, sala de professoras(es), sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala de coordenação vinculada à direção, secretaria, banheiros, pátio, água encanada e rede de esgoto. A escola também possui rede de internet, que

é utilizada tanto para fins administrativos quanto pedagógicos. As instalações são bem conservadas, com serviços de manutenção realizados de forma regular a cada ano.

Para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, a escola conta com uma diretora, três coordenadoras pedagógicas, três coordenadoras de turno e três bibliotecárias, sendo uma para cada turno. Além disso, há seis profissionais de Apoio Escolar e uma professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Considerando essa realidade e o fato de a escola atender estudantes oriundas(os) de famílias com dificuldades econômicas e sociais, acreditamos que a ação docente deva priorizar por um processo de ensino-aprendizagem que favoreça a construção da autonomia e emancipação das(os) estudantes.

Diante dessas demandas, das exigências governamentais e da realidade cotidiana enfrentada pelas(os) docentes, especialmente em salas de aula superlotadas, é essencial um processo de diálogo e escuta das histórias de vida, com o objetivo de contribuir para a formação contínua das(os) professoras(es). Dessa forma, elas(es) poderão enfrentar o contexto e as adversidades da prática pedagógica com mais otimismo e segurança.

Na delimitação da amostra²⁹ de participantes, inicialmente optamos por dialogar exclusivamente com as(os) professoras(es) efetivas(os) do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) dos turnos matutino e vespertino, totalizando 11 docentes, além de quatro que atuavam na 1ª série do Ensino Médio. A escolha dessa amostra foi motivada pelo fato de essas(es) profissionais trabalharem com estudantes que estão no início do Ensino Fundamental II (6º ano) e início do Ensino Médio (1ª série). Essas(es) alunas(os), oriundas(os) de escolas municipais e estaduais, frequentemente enfrentam dificuldades de adaptação e de aprendizagem.

No entanto, durante a apresentação do trabalho ao grupo docente, em janeiro de 2024, outras(os) professoras(es) demonstraram interesse e manifestaram o desejo de participar. Considerando que a proposta visava contribuir com a formação docente na escola participante e promover o autoconhecimento de cada professora(or) para sua (auto)transformação, decidimos que seria oportuno estender a participação a todas(os) as(os) interessadas(os). Além das(os) docentes, duas coordenadoras – uma pedagógica e uma de turno – também demonstraram grande interesse em participar e questionaram se poderiam se envolver.

²⁹ Por se tratar de um estudo baseado em narrativas, o termo “amostra” não é comumente utilizado. Entretanto, neste contexto, compreendemos “amostra” como a parte representativa do grupo de docentes envolvidos na pesquisa. Ressaltamos que o critério de definição dessa “amostra” não se deu por inclusão ou exclusão de participantes, mas sim pelo interesse manifestado por cada sujeito em integrar o estudo.

Vale destacar que, em conversas informais com a gestora, coordenadoras e docentes, percebemos que a carga excessiva de atividades e a extensão da jornada de trabalho dificultaram o envolvimento na pesquisa. Muitas(os) delas(es) nos informaram, por meio de mensagens, que gostariam de participar, porém a rotina diária impedia sua adesão. Diante disso, convidamos todas(os) as(os) docentes presentes no momento da apresentação da pesquisa e deixamos a decisão de participar ou não completamente livre.

Indiscutivelmente, a delimitação da amostra de participantes da pesquisa foi relevante para atingirmos uma compreensão mais profunda sobre o objeto de estudo. No entanto, destacamos que, ao desenvolver uma pesquisa com abordagem qualitativa, não seria necessário estabelecer índices estatísticos, pois, como afirma Godoy (1995, p. 58),

A pesquisa qualitativa não busca enumerar ou medir os eventos estudados, não aplica instrumental estatístico na análise dos dados, mas sim, parte de questões de interesses amplos, que vão se definindo na medida em que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Desse modo, acreditamos que a pesquisa esteja alinhada com o referencial teórico-metodológico adotado. Contudo, reconhecemos a importância da recomendação do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos no Brasil, que orienta a adotar rigor na composição da amostra.

Conforme Pires (2008), estabelecemos duas abordagens para a definição amostral: a primeira entende a amostra como o resultado de um procedimento que visa analisar o todo a partir da seleção de uma parte; a segunda, de forma mais ampla, considera a amostra como a constituição do corpus empírico de uma pesquisa. Independentemente da abordagem adotada pela(o) pesquisadora(or), esse processo é flexível, permitindo sua redefinição ao longo do desenvolvimento da investigação. Como ressalta o autor, o planejamento para a construção do objeto de pesquisa como um todo é mais relevante do que a definição estrita do processo de amostragem (Pires, 2008).

Por conseguinte, em consonância com as proposições de Richardson (2012), reiteramos que a validade da pesquisa qualitativa não se fundamenta apenas no tamanho da amostra, como ocorre na pesquisa quantitativa, mas sim na profundidade com que o estudo é realizado, pois

[...] o objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de

entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno (Richardson, 2012, p. 102).

Orientadas por essas premissas, no que tange à abordagem qualitativa, definimos o número de docentes com as(os) quais pretendíamos dialogar a partir do modelo de amostragem estratificada proporcional, conforme proposto por Creswell (2010). Essa técnica recomenda dividir o objeto de estudo – a população de docentes – em subgrupos ou estratos distintos, selecionando posteriormente uma amostra proporcional ao total de participantes de cada estrato.

Para facilitar a compreensão, a Tabela 7 apresenta os *Participantes da pesquisa no Brasil*, detalhando a composição da amostra utilizada no estudo.

Tabela 7 – Participantes da pesquisa no Brasil

Docentes por modalidade de ensino	Ensino Fundamental II	Ensino Médio	Educação de Jovens e Adultos	Total	Total de participantes da pesquisa		
Número de docentes	11	14	06	31	Docentes	Outros	Total
Estimativa de participação – 25%	2,75 = 03	3,5 = 04	1,5 = 02	09	09		09
No momento inicial da pesquisa	10	08	05	23	23	03	26
Adesão à pesquisa	08	02	03	13	13	02	15
Nos encontros informais	03	02	02	07	07	02	09
Na entrevista narrativa	05	02	02	10	10	02	11
Nos Ateliês formativos	06	02	02	10	10	01	11 ³⁰

Fonte: Elaborado pela pesquisadora conforme informações fornecidas pela secretaria da escola e pela pesquisa. Período: junho/2024.

Nossa proposta consistiu em investigar e analisar as relações entre as histórias de vida das(os) professoras(es) e suas práticas, como também os processos de formação contínua em serviço, contando com a participação daquelas(es) que aceitaram integrar a pesquisa realizada no Brasil. Entretanto, consideramos oportuno realizar uma estimativa da participação para verificar se alcançaríamos a meta proposta para o envolvimento das(os) participantes.

Após apresentar as informações sobre a participação das(os) docentes brasileiras(os), planejamos e organizamos as etapas necessárias para uma execução estruturada, com o objetivo de direcionar os trabalhos subsequentes.

³⁰ Desse total, houve três participantes de outras escolas Públicas, pois, como a ação foi cadastrada como Curso/Oficina juntamente SIEX - UFU, foi aberta para a comunidade externa.

Esta investigação foi desenvolvida em oito etapas, conforme apresentado no Quadro 4, *Etapas de realização da pesquisa*, que detalha as fases de sua execução.

Quadro 4 – Etapas de realização da pesquisa

Etapa	Descrição
1	Contato com o órgão Regional de Educação da Secretaria Estadual de Educação, para apresentação da pesquisa e solicitação de autorização para sua realização;
2	Contato com a equipe gestora da Unidade Escolar com o objetivo de obter, junto à diretora, o consentimento para o desenvolvimento da pesquisa e a utilização das dependências físicas para sua realização;
3	Organização da pesquisa conforme as orientações e as diretrizes do Comitê de Ética da universidade;
4	Apresentação da pesquisa a todas(os) as(os) docentes da escola, por aproximadamente 30 minutos, no momento de trabalho coletivo, juntamente com a equipe de coordenadoras e gestora escolar. Nesse momento, foram esclarecidos os motivos da escolha do público participante, com o registro da lista das(os) interessadas(os) e as informações sobre o TCLE;
5	Realização de dois encontros informais com as(os) participantes no intervalo de 15 dias, ou seja, quinzenalmente. Eles tiveram duração máxima de 50 minutos e foram realizados de forma <i>online</i> , pela Plataforma do <i>Google Meet</i> .
6	Realização da entrevista narrativa, de forma individual, presencial ou <i>online</i> , conforme escolha da(o) participante. Será seguida uma assertiva geral para todas(os): “Fale sobre sua história de vida”. Elas tiveram a duração de no máximo 50 minutos e foram gravadas com a utilização da ferramenta do <i>Google Meet</i> ou de áudio do <i>WhatsApp</i> . Os áudios foram transcritos e armazenados no <i>Google Drive</i> da pesquisadora por até 5 anos após a conclusão da pesquisa, conforme as recomendações do CEP;
7	Realização da análise, da transcrição da entrevista narrativa e da organização do texto final de cada uma. Envio a cada participante para aprovação na publicação de partes dela na tese;
8	Desenvolvimento dos Ateliês Formativos com as(os) professoras(es) com base em uma pré-análise dos dados anteriores obtidos nos encontros informais e nas Entrevistas. A proposta dos Ateliês foi elaborada com o apoio de referenciais sobre as histórias de vida, das ideias e das sugestões das(os) docentes e com o direcionamento dos registros feitos pelas pesquisadoras. A pretensão foi de realizar, no mínimo, quatro encontros, com duração de três horas cada um. Nesses ateliês também foram construídos o Diário Reflexivo para os registros individuais de cada participante.

Fonte: Elaborado pela autora. Período: novembro/2022.

4.2.2 Em Portugal

Como parte da pesquisa foi realizada em Portugal, consideramos oportuno apresentar informações contextuais sobre o país lusitano. Localizado na Península Ibérica, a oeste do continente europeu, Portugal é banhado pelo oceano Atlântico e faz fronteira apenas com a Espanha. Reconhecido como um dos países mais antigos da Europa, tem como capital Lisboa, cidade que concentra a maior parte da população. Segundo dados do último Censo, realizado em 2021 e divulgado em dezembro de 2024, o país contava com uma população de 10.343.066 habitantes e uma extensão de 92.391 km².

Portugal é um país que recebe um número significativo de imigrantes, especialmente provenientes de países africanos. Muitos desses imigrantes buscam melhores condições de vida,

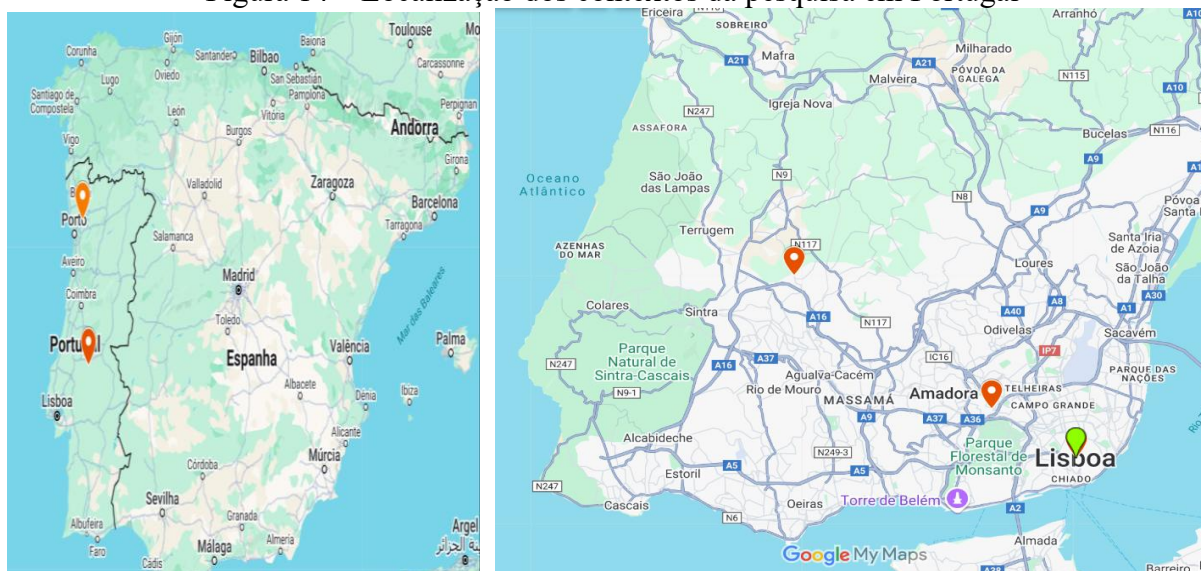
frequentemente em decorrência de contextos marcados por conflitos armados e instabilidade socioeconômica em seus países de origem.

Diante desse cenário, observamos que há um esforço institucional para atender às necessidades de crianças e jovens imigrantes que frequentam as escolas em Portugal. Esse movimento envolve a preparação das(os) docentes e a promoção de uma formação contínua, com o objetivo de apoiar a adaptação das(os) profissionais e das(os) estudantes, frente às diversidades culturais, linguísticas e sociais presentes no ambiente escolar.

A etapa da pesquisa realizada em Portugal envolveu a cidade de Lisboa e algumas sub-regiões próximas. As entrevistas com as(os) diretoras(es) dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAEs) e das instituições escolares abrangeram Lisboa, um município e duas sub-regiões, além de um outro situado na região do Porto.

Apresentamos, na Figura 14, imagens que ilustram a *Localização dos contextos da pesquisa em Portugal*. O primeiro mapa mostra a localização de Portugal no contexto europeu, com destaque para São Tomé de Negrelos, no município do Porto. O segundo mapa ilustra os contextos pesquisados na região de Lisboa, incluindo os municípios de Sintra, a sub-região dos Lagos e Santarém.

Figura 14 – Localização dos contextos da pesquisa em Portugal



Fonte: <https://encurtador.com.br/wuKQu>. Acesso em: 29 abr. 2025.

Lisboa é a capital e a maior cidade de Portugal, com aproximadamente 588 mil habitantes (estimativa de 2024), distribuídos em uma área de 84,6 km². Situada às margens do Rio Tejo, Lisboa destaca-se por sua cultura diversificada e por ser uma das cidades portuguesas

que mais recebe estudantes imigrantes. Conta com diversas instituições de ensino nos níveis primário, básico e secundário, além de universidades públicas e privadas.

De acordo com as informações contidas no site da Federação Nacional dos Professores (FENPROF), uma parte das instituições escolares de educação básica em Lisboa funciona em regime integral, o que contribui para facilitar a rotina de pais e mães trabalhadoras(es). A educação é reconhecida pela sua qualidade, fator que tem atraído estudantes de diversas partes do mundo para suas universidades.

O ano letivo em Lisboa, assim como no restante de Portugal, difere do calendário brasileiro. As aulas começam em setembro e terminam em junho, com jornada escolar geralmente das 9h às 16h. O sistema público de ensino também apresenta diferenças em relação ao modelo brasileiro. Embora não haja cobrança de mensalidades, os pais são responsáveis pelo pagamento da alimentação e do material escolar, valores esses que variam conforme a renda familiar.

Devido ao tempo reduzido de permanência no país, aliado às demandas pessoais e acadêmicas, não foi possível aplicar, às(aos) professoras(es) de Portugal, todas as estratégias utilizadas com as(os) participantes no Brasil. Diante da necessidade de compreender a realidade educacional portuguesa e a estrutura da formação contínua em serviço, optamos por adotar algumas estratégias específicas que nos possibilitassem acessar essas informações, de modo a subsidiar as discussões nesta pesquisa.

As atividades de trabalho foram elaboradas com a finalidade de ampliar os conhecimentos, favorecer o aprofundamento teórico e conhecer os processos de formação contínua de professoras(es) realizados nas unidades escolares portuguesas.

Vale salientar que, na realização do Doutorado Intercalar em Portugal, foi necessária a elaboração de um Plano de Trabalho sob a orientação da professora Dra. Maria João Mogarro incluindo todas as tarefas que seriam desenvolvidas nesse período. O Plano constava de um título, um tema, uma introdução, um objetivo geral, objetivos específicos e um cronograma de atividades. No Apêndice E, página 233, consta apenas a relação das atividades realizadas.

Foram feitas visitas a escolas, entrevistas com coordenadoras(es) de departamento, diretoras(es) dos CFAE's, além das atividades de aprofundamento epistemológico no Doutorado em Formação de Professores e Supervisão e nas reuniões do grupo de pesquisa STudIE. Nas escolas portuguesas, em geral, não há a função de coordenador pedagógico como no Brasil. A(o) diretora(or) assume boa parte do acompanhamento pedagógico das(os) professoras(es) e a formação contínua é administrada pelos Centros de Formação de Agrupamentos de Escolas. Existe o cargo de coordenadora(or) de área, exercido por uma(um)

professora(or) por área de conhecimento que trabalha mais diretamente com as(os) outras(os) docentes.

No entanto, como nosso objetivo era fazer um paralelo entre as histórias de vida de professoras(es) brasileiras(os) e portuguesas(es), as entrevistas narrativas foram realizadas da mesma forma que no Brasil.

Para otimizar o tempo e o trabalho de acesso às unidades escolares, assim como o contato com as(os) professoras(es) e diretoras(es) dos Centros de Formação de Agrupamento de Escolas, contamos com o apoio da professora Maria João Mogarro, do IE, que nos indicou profissionais que podiam contribuir com a pesquisa e o grupo de colegas do Doutorado em Formação de Professores e Supervisão e do grupo STudIE que intermediaram as visitas às escolas em que trabalhavam, o contato com as(os) diretoras(es) de departamento para as entrevistas, além de aceitarem participar da entrevista narrativa.

Estabelecemos o contato com essas(es) profissionais para organizar as entrevistas e as visitas às escolas. Foi um processo demorado, porque era preciso a locomoção de transporte público até as unidades escolares, o que demandava tempo. Apesar dessa dificuldade, conseguimos visitar três instituições de ensino. Essas visitas foram agendadas por duas colegas do doutorado que intermediaram os trâmites com a diretora de cada instituição. Somente em uma unidade, localizada na cidade do Porto, é que agendamos a visita por *e-mail*.

Durante as visitas, nosso propósito era conhecer a realidade da escola, observando semelhanças e diferenças com as unidades escolares brasileiras, para construirmos reflexões críticas sobre as duas realidades e verificar quais ideias poderíamos agregar às nossas discussões. As visitas foram conduzidas por uma professora na escola São João³¹, por uma coordenadora pedagógica na Vila Nova e por dois alunos na unidade escolar Comunidade. Vale ressaltar que as escolas Vila Nova e Comunidade eram das poucas que tinham a função de coordenador pedagógico.

Durante esse processo de acompanhamento, as(os) anfitriãs(ões) apresentavam as dependências da instituição, informavam sobre as atividades desenvolvidas e explicavam como era a organização da escola. Visitamos algumas turmas que estavam em aula e as(os) estudantes explicavam sobre as atividades que estavam sendo desenvolvidas naquele momento. Nesse dia, aproveitamos para fazer a entrevista com a(o) coordenadora(or) pedagógica(o) ou diretora(or) de departamento de cada unidade escolar, conforme consta no Apêndice F, página 235.

³¹ Para preservar o anonimato das escolas, os nomes são fictícios.

Concomitante às visitas, realizamos também a entrevista com uma diretora e um diretor do CFAE, ambos colegas do grupo STudIE. A proposta seguiu um roteiro de perguntas, conforme Apêndice G, página 237, tendo sido enviada com antecedência à(ao) entrevistada(o). A entrevista foi realizada pela Plataforma do *Google Meet*, sendo gravada para posterior transcrição e consulta de informações importantes ao nosso estudo.

Elas tiveram a duração de no máximo 50 minutos e objetivaram abordar a discussão e a reflexão sobre a formação contínua de professoras(es) em Portugal. Informamos que as gravações foram arquivadas no *drive* da pesquisadora e ficarão disponíveis pelo período de até 5 anos, conforme orientações do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP).

Após essa etapa entrevistas informativas, organizamos o envio do convite às(aos) professoras(es) colaboradoras(es) da pesquisa. Devido a já estarmos no Brasil, o convite foi feito por mensagem do aplicativo *WhatsApp* a colegas do doutoramento e do grupo STudIE. Elas(es) participaram da entrevista narrativa, feita virtualmente.

Conforme informamos, em Portugal não foi possível realizar os ateliês formativos em função do tempo de permanência no país. Diante disso, optamos pela aplicação de um questionário, com perguntas abertas, conforme Apêndice H, página 239, elaborado no *Google Forms*, que abordou algumas temáticas discutidas nos ateliês.

O objetivo foi identificar as concepções das(os) professoras(es), especialmente no que diz respeito às histórias de vida, à reflexão sobre a trajetória pessoal e profissional e ao hábito de registrar suas próprias vivências.

A Tabela 8, que apresenta as *Profissionais e quantitativo de participantes em Portugal*, expõe um panorama das(os) participantes colaboradoras(es) da pesquisa³².

Tabela 8 – Profissionais e quantitativo de participantes em Portugal

Categoria	Estimativa	Quantidade de participantes
Coordenadoras(es) pedagógicas(os) ou diretoras(es) de departamento	02	03
Diretoras(es) dos CFAEs	02	02
Professoras(es)	03	11
Entrevista narrativa	03	07
Questionário	03	07

Fonte: Elaborado pela autora. Período: junho/2024.

³² Convém explicar que a estimativa aqui se referiu ao que foi planejado no Plano de Trabalho exigido no Doutorado Intercalar.

Da mesma forma que no Brasil, as entrevistas com as(os) professoras(es) foram gravadas, transcritas e enviadas a cada participante para liberação da publicação de alguns trechos.

Finalizando a identificação dos contextos envolvidos na pesquisa, informamos que as narrativas apresentadas ao longo deste trabalho — especialmente na seção de análise dos dados — foram produzidas por 15 professoras(es) do Brasil, das quais três são externas à escola participante, e por 7 professoras(es) de Portugal, conforme detalhado ao longo do texto. No Quadro 5, que apresenta a *Relação de participantes da pesquisa nos dois países*.

Quadro 5 – Relação de participantes da pesquisa nos dois países

País	Pseudônimo	Gênero	Idade	Tempo de docência	Participação	Cargo
BRASIL	1 - Aysha	Feminino	45	28 anos	Ateliês	Coordenadora
	2 - Bia Bel	Feminino	52	21 anos	Entrevista e Ateliês	Professora
	3 - Borboleta ativa	Feminino	51	26 anos	Ateliês	Professora
	4 - Lindinha	Feminino	57	24 anos	Entrevista	Professora
	5 - Lispector	Feminino	53	29 anos	Ateliês	Professora
	6 - Maria	Feminino	46	28 anos	Entrevista	Professora
	7 - Orquídea	Feminino	50	25 anos	Entrevista	Coordenadora
	8 - Pérola	Feminino	59	34 anos	Entrevista e Ateliês	Professora
	9 - Sementinha	Feminino	47	10 anos	Entrevista e Ateliês	Professora
	10 - Sílvia	Feminino	50	25 anos	Entrevista e Ateliês	Professora de AEE
	11 - Sol	Feminino	40	18 anos	Entrevista e Ateliês	Professora
	12 - Tempestade	Feminino	54	25 anos	Entrevista e Ateliês	Professora
	13 - Violeta	Feminino	56	17 anos	Entrevista	Coordenadora e professora
	14 - Capitu	Feminino	61	30 anos	Ateliês	Professora
	15 - Coliseu	Masculino	49	15 anos	Entrevista e Ateliês	Professor
PORTUGAL	1 - Ana Maria Franco	Feminino	51	30 anos	Entrevista e Questionário	Professora
	2 - Conceição	Feminino	27	5 anos	Entrevista e Questionário	Professora
	3 - Graciliano	Masculino	47	24 anos	Entrevista e Questionário	Professor e coordenador
	4 - Margarida	Feminino	37	16 anos	Entrevista e Questionário	Professora
	5 - Minie	Feminino	56	30 anos	Entrevista e Questionário	Professora
	6 - Santos	Masculino	56	35 anos	Entrevista e Questionário	Professor
	7 - Rachel	Feminino	42	04 anos	Entrevista e Questionário	Professora

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações dos(as) participantes. Período: fevereiro/2025.

4.3 Os movimentos de produção das fontes narrativas no Brasil e em Portugal

Desde a Antiguidade dos povos, a linguagem oral era utilizada para a comunicação em grupos, em aldeias, na relação humana das diferentes civilizações e culturas. A oralidade, desde então, passou a ser objeto de estudo por teóricos e pesquisadoras(es) que vêm se dedicando a pesquisas que discutem sobre a importância dessa prática e o seu uso como técnica de investigação, principalmente nas que trabalham com seres humanos.

Antes da realização da entrevista, houve dois encontros informais com as(os) participantes do Brasil. Eles foram realizados de forma *online*, uma vez que o prazo ficaria curto se postergado para depois do retorno de Portugal. Anteriormente a esses encontros, fizemos uma breve apresentação virtual sobre o panorama da pesquisa ao grupo docente da escola participante. Essa ação ocorreu em um momento de reunião coletiva da equipe no mês de janeiro de 2024, quando explicamos sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)³³, que está no Anexo B, página 249, e registramos os nomes das(os) docentes dispostas(os) a participarem da pesquisa. No caso das(os) participantes de Portugal, o TCLE foi enviado por e-mail para solicitação da assinatura e devolução à pesquisadora.

Organizamos o grupo das(os) participantes (Brasil) pelo aplicativo do *WhatsApp* para facilitar a comunicação entre sujeitos e investigadora. Realizamos dois encontros informais com o grupo de professoras(es), com duração de 50 minutos, em horário acordado com elas(es), de forma *online*. A escolha do dia e horário foi feita mediante pesquisa pelo próprio aplicativo. Ao final da consulta, não conseguimos reunir o grupo todo em um único dia devido à rotina de trabalho de cada uma(um). Então, tivemos a ideia de fazer os encontros em dois dias diferentes para alcançar a todas(os).

Nessa primeira etapa, os encontros ocorreram nos dias 04 e 07 de março de 2024, tendo a participação de cinco professoras. Já na segunda etapa, foram realizados nos dias 18 e 21 de março de 2024 com a participação de oito professoras. Nesses dois dias conversamos um pouco sobre o que são as memórias e as histórias de vida, falando da importância de recuperar e refletir sobre a nossa trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Dialogamos sobre o hábito do registro escrito de nosso percurso de vida.

Esses encontros foram realizados para apresentar de forma mais detalhada a pesquisa em geral, obter informações sobre as histórias de vida e sentir as primeiras impressões a respeito

³³ O TCLE contido nos anexos foi elaborado baseado nas ideias iniciais do projeto de pesquisa. Dessa forma, algumas informações estão diferentes da proposta atual, porém isso em nada compromete a seriedade e a ética da pesquisa.

do tema por parte das(os) participantes. Isso nos ajudaria no momento da exposição de cada uma(um), na entrevista narrativa e na preparação dos Ateliês. Nos dias dos encontros, seguimos um planejamento antecipado, constando de um roteiro pré-estabelecido com apontamentos sobre registro da vida, memórias, tempo para falar de si etc. Porém, ao longo dos diálogos, outros assuntos surgiram e fomos dinamizando de maneira que a prática reflexiva fosse instaurada. O diálogo foi direcionado pela pesquisadora de modo a promover a reflexão crítica das práticas de vida pessoal e profissional, para que as(os) professoras(es) percebessem as influências causadas por suas histórias de vida no ser e fazer individual, profissional, coletivo e formativo.

Essa conversa informal se tornou um movimento importante na construção de dados na pesquisa, como também na continuidade e preparação das etapas seguintes, visto que oportunizou a investigação das concepções e saberes das(os) docentes sobre as temáticas discutidas. As reflexões e discussões promovidas no grupo – pontos-chave e informações relevantes – foram registradas por escrito através da transcrição da gravação das reuniões, gravadas na Plataforma do *Google Meet* para posterior consulta das informações para o processo investigativo.

Agora passamos ao detalhamento das fontes narrativas utilizadas com as(os) participantes da pesquisa.

4.3.1 A Entrevista Narrativa

O ato de narrar é uma forma de expressão oral já utilizada desde a Poética de Aristóteles e os discursos dos filósofos da Antiguidade. Desde então, o estudo das narrativas vem crescendo e se ampliou no âmbito das Ciências Sociais como técnica de investigação nas pesquisas qualitativas. Nos estudos biográficos, a entrevista narrativa, os relatos das histórias de vida e a entrevista (auto)biográfica, têm sido utilizados como ferramentas de construção de fontes narrativas porque “[...] através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 91).

Conforme as discussões de Jovchelovitch e Bauer (2002), a entrevista narrativa objetiva instigar a(o) entrevistada(o) a narrar sobre sua história de vida, sobre um fato importante, um acontecimento. Ela se difundiu na Alemanha na década de 1980 e veio como crítica ao esquema de perguntas e respostas presente na maioria das entrevistas. Nas proposições de Muylaert *et*

al. (2014, p. 194), “As entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional”.

Nesse tipo de entrevista, a(o) entrevistadora(or) lança uma proposta e a(o) entrevistada(o) tem a liberdade de narrar de maneira informal. Ravagnoli (2018, p. 2) esclarece que

A característica principal da entrevista narrativa é a não interferência do pesquisador durante o relato do entrevistado. O papel do pesquisador é apresentar ao entrevistado uma questão gerativa não direcionada a respostas pontuais e que encoraje uma narração extemporânea, ou seja, improvisada, não previamente elaborada.

Conforme o estudo de Jovchelovitch e Bauer (2002), a entrevista narrativa se organiza em cinco fases. Com base nas orientações dos autores, estruturamos a que foi utilizada nesta pesquisa, conforme apresentado no Quadro 6 – *Fases da Entrevista Narrativa*.

Quadro 6 – Fases da Entrevista Narrativa

Fases	Desenvolvimento
1 – Preparação	Após algumas leituras sobre as histórias de vida e a análise dos objetivos da pesquisa, preparamo-nos para a entrevista.
2 – Iniciação	Explicamos em breves palavras as características da entrevista narrativa. Formulamos o tópico de motivação à narrativa com a seguinte assertiva: “Fale, conte sobre sua história de vida. Os fatos e acontecimentos que perpassaram sua formação pessoal e profissional”.
3 – Narração central	Deixamos a(o) participante à vontade para falar o que quisesse sobre o tópico proposto. Não fizemos interrupções nem perguntas, somente gestos faciais de admiração, alegria e comoção diante dos fatos narrados.
4 – Fase de perguntas	Em alguns casos, questionamos se a(o) entrevistada(o) queria continuar, se tinha algo mais a falar.
5 – Fala conclusiva	Perguntamos à(ao) participante se havia terminado e paramos a gravação. Logo em seguida, fizemos o registro de algumas informações importantes.

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97). Período: junho/2024.

Após a realização dos encontros informais e da leitura cuidadosa e reflexiva das anotações (gravação transcrita), nos preparamos para a realização das entrevistas. Elas foram utilizadas com o intuito de obter informações por parte das(os) entrevistadas(os) sobre suas histórias de vida que pudessem contribuir para o entendimento do problema da pesquisa.

Após a leitura de referenciais sobre entrevista narrativa, elaboramos a proposta inicial: “Fale sobre a sua história de vida”. Tivemos o cuidado em iniciar essa etapa dando liberdade de expressão às(aos) participantes e estabelecendo um clima tranquilo, afinal, como resalta Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 102) “A maneira como o entrevistador inicia sua entrevista implica na qualidade da entrevista”. Além do mais a entrevista narrativa requer um espaço de

confiança e espontaneidade, no qual o sujeito possa organizar suas memórias e experiências de acordo com seu próprio ritmo e perspectiva.

As(os) participantes apresentaram certa dificuldade em iniciar a narrativa de sua história de vida. Nesse momento, realizamos pequenas intervenções por meio de observações que incentivaram o processo narrativo. Essa etapa mostrou-se enriquecedora para o percurso investigativo, pois favoreceu uma maior aproximação entre participantes e pesquisadora, além de configurar-se como um momento de aprendizagem a partir das histórias compartilhadas. Contribuiu, ainda, para articular teoria e prática: de um lado, o contato direto com as trajetórias de vida narradas – dimensão prática – e, de outro, os referenciais teóricos que sustentaram nossas discussões e reflexões – dimensão teórica.

As entrevistas foram previamente agendadas com cada professora(or) e tiveram duração máxima de 50 minutos. Essa etapa exigiu flexibilidade por parte da pesquisadora, uma vez que foi necessário adequar-se à disponibilidade de cada participante, cujas agendas estavam repletas de compromissos. Somou-se a isso a diferença de fuso horário em relação às(aos) participantes de Portugal, o que demandou maior organização logística. Apesar desses desafios, foi possível realizar todas as entrevistas com êxito, conciliando as demandas docentes com o cronograma investigativo.

As entrevistas foram realizadas de forma online, respeitando a disponibilidade e a preferência de cada participante, e gravadas por meio da ferramenta *Google Meet*, o que possibilitou sua posterior transcrição. Esse processo, embora trabalhoso e demorado, revelou-se fundamental, pois permitiu um contato mais aprofundado com as histórias de vida narradas pelos sujeitos da pesquisa. Observamos que algumas entrevistas foram mais curtas, enquanto outras se estenderam por mais tempo. Esse aspecto evidencia a dificuldade que muitas pessoas enfrentam ao falar de si mesmas e, ao mesmo tempo, reforça a compreensão de que cada ser humano é constituído por uma trajetória existencial única, construída ao longo de sua vida.

Tanto as entrevistas com as(os) professoras(es) brasileiras(os) como com as(os) portuguesas(es) foram transcritas pela pesquisadora e algumas colaboradoras³⁴. Optamos por utilizar o processo manual, visto que seria uma oportunidade de conhecer melhor as histórias narradas e termos mais propriedade para discutir a respeito delas. No entanto, devido ao volume

³⁴ Na etapa de transcrição das entrevistas, contamos com o importante apoio da bolsista de Iniciação Científica Letícia Catanante, estudante do curso de Pedagogia da UFU, orientanda da professora Dra. Vanessa T. Bueno Campos, coordenadora da pesquisa subsidiada pela fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG.

de entrevistas, utilizamos o apoio de alguns programas de inteligência artificial (*@Turbo Scribe*, *@Cockatoo*, *@Notta*, *@Smart Noter*) para auxiliar na transcrição dos áudios.

Ressaltamos que após a transcrição automática, cada narrativa foi cuidadosamente revisada, com o objetivo de adequar aspectos gramaticais, corrigir vícios de linguagem e verificar a fidelidade entre o conteúdo gravado e o texto transcrito. Esse procedimento possibilitou um mergulho mais profundo nas histórias de cada participante, favorecendo tanto a compreensão quanto a interpretação dos dizeres narrados e promovendo um diálogo entre essas narrativas e os referenciais teóricos que fundamentaram o estudo. A cada leitura e releitura, novas aprendizagens foram se constituindo, ampliando as ideias e enriquecendo as reflexões ao longo do percurso investigativo.

Conforme as discussões feitas e a realização das entrevistas, entendemos que a Entrevista Narrativa é uma estratégia metodológica das pesquisas qualitativas na qual o narrador se expressa livremente. Ela possibilita a escuta atenta da(o) participante e a percepção de como o sujeito exprime sua trajetória existencial através do relato de sua história.

Ressaltamos que o arquivo de gravação das entrevistas foi armazenado em um *drive* e feito o *download* para o computador para facilitar a transcrição. As entrevistas foram digitadas em arquivo *Word* para depois serem impressas, procedimento que otimizou a análise interpretativa das narrativas. Após a transcrição, leitura e organização dos textos, cada narrativa foi encaminhada à(ao) respectiva(o) participante para validação e aprovação final.

4.3.2 Os Ateliês Formativos

Após a realização dos encontros informais e das Entrevistas Narrativas, foi o momento de contribuir com o contexto e com as(os) participantes da pesquisa. Nesse sentido, propusemos a realização dos Ateliês Formativos, objetivando fortalecer a cultura de formação contínua em serviço na Unidade Escolar, em uma perspectiva colaborativa e dialógica. Acreditamos que foi um momento de estreitar os laços entre a Universidade e a Escola, uma vez que o planejamento dos Ateliês foi elaborado com a parceria de integrantes do grupo GEPDEBS da Universidade Federal de Uberlândia (Brasil).

Tomando como referência a leitura de vários referenciais sobre Ateliês, encontramos diferentes denominações, porém todas elas com objetivos bem semelhantes. Diversos trabalhos seguem os pressupostos dos Ateliês biográficos de projeto trabalhados por Delory-Momberger (2006), mas também há o estudo de D'Ávila e Madeira (2018), que utiliza a expressão Ateliês

didáticos, Silva (2019a), Ateliês de pesquisa, Paris (2012), Ateliês (auto)formativos e Ribeiro e Nogueira (2016), Ateliês formativos.

Os estudos mencionados anteriormente e outros que discutem esse assunto têm o objetivo de trabalhar na formação das(os) participantes, sejam estudantes, professoras(es) ou outro público. Diante dessa discussão, optamos por adotar Ateliês Formativos, com base nas ideias de Delory-Momberger (2006) e de outras(os) autoras(es) que desenvolvem trabalhos com os Ateliês biográficos, visto ser uma metodologia que toma as histórias de vida como objeto de discussão e de reflexão por meio de atividades envolventes e criativas entre os membros do grupo. De acordo com a autora,

O ateliê biográfico de projeto é um procedimento que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro do sujeito e visa fazer emergir seu projeto pessoal, considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si (Delory-Momberger, 2006, p. 359).

Os Ateliês baseados nas histórias de vida favorecem o autoconhecimento, ao possibilitar que o sujeito se aproprie de sua própria trajetória para (re)construir o presente e projetar o futuro. Esses espaços podem potencializar a reflexão sobre o passado, o presente e o porvir (Sousa *et al.*, 2019).

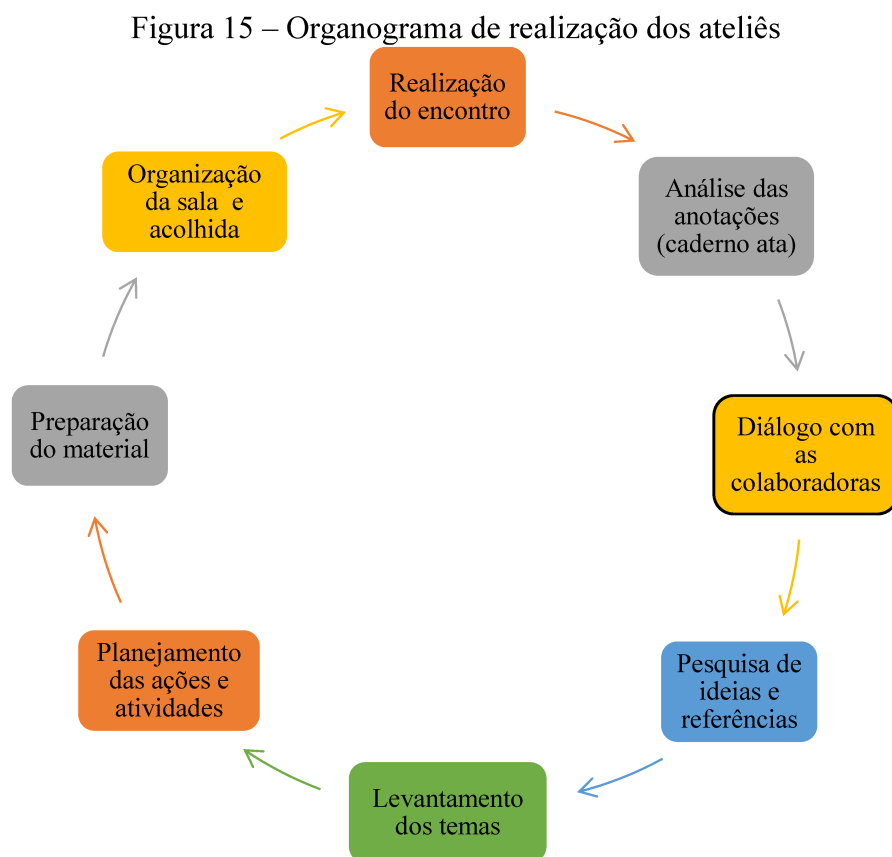
Bernardes (2016) desenvolveu um trabalho com professoras de Arte, utilizando diversas linguagens artísticas no planejamento dos Ateliês e tendo as histórias de vida como referência. Para a autora, era significativo “[...] provocar formas e modos para que as professoras pudessem iniciar um caminho de voltar para si e encontrar com a sua própria história” (Bernardes, 2016, p. 170).

Referendados nessas discussões, os Ateliês Formativos desenvolvidos em nossa pesquisa foram planejados em conjunto com o grupo de participantes do GEPDEBS – UFU e conduzidos pela pesquisadora, em uma abordagem colaborativa com as(os) participantes da investigação.

No início, a ansiedade e a preocupação estiveram presentes, sobretudo pelo receio de não contarmos com a participação das(os) professoras(es), em função das múltiplas demandas de trabalho atribuídos pela escola e secretaria de educação. Contudo, tornou-se necessário administrar esses sentimentos e não os demonstrar, de modo a garantir que a ação tivesse êxito e alcançasse os objetivos propostos. A análise das listas de presença revelou que a média de participantes variou entre seis e dez pessoas, número considerado significativo diante das circunstâncias.

Mesmo diante das preocupações, conseguimos realizar sete encontros com duração de três horas cada um, em uma sala previamente disponibilizada pela direção da escola participante. Como os encontros ultrapassavam o tempo usual de 50 minutos, foi oferecido um lanche às(aos) participantes, com custo assumido pela pesquisadora.

A Figura 15 apresenta o *Organograma de realização dos ateliês*, para uma compreensão mais clara do movimento espiral no desenvolvimento desses momentos formativos.



Fonte: Elaborado pela autora. Período: setembro/2025.

Salientamos que, na dinâmica dos Ateliês Formativos, é fundamental considerar a formação docente como um processo colaborativo e dialógico. Dessa forma, as análises das fontes narrativas anteriores e os registros dos encontros serviram como direcionadores para a elaboração das atividades realizadas com as(os) docentes.

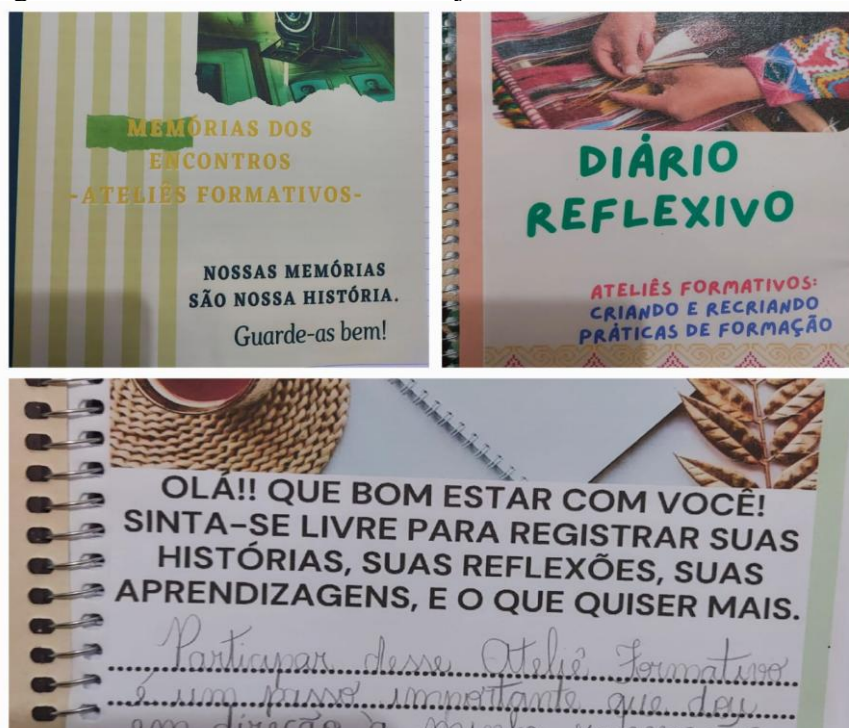
Ressaltamos que, para cada encontro, foi feito um planejamento que considerou os aportes teóricos dos estudos biográficos, as falas das(os) professoras(es) e a partilha de ideias com o grupo de colaboradoras. A construção desse planejamento será aprofundada na seção dedicada à análise dos dados.

Durante a realização dos Ateliês Formativos, que ocorreram integralmente de forma presencial, cada participante recebeu um caderno configurado como um “Diário Reflexivo”, destinado ao registro de informações relevantes para o processo de (auto)formação e (auto)transformação. Esse diário, organizado e entregue pela pesquisadora no primeiro encontro, constituiu-se em um instrumento importante para favorecer a escrita reflexiva sobre os Ateliês, as atividades desenvolvidas e, principalmente, sobre as experiências pessoais e profissionais vivenciadas. Também foi utilizado como espaço de registro livre, promovendo a reflexão sobre as histórias de vida e os momentos compartilhados ao longo dos encontros.

Destacamos que, com o intuito de incentivar a participação das(os) professoras(es) e estreitar os vínculos entre a Escola e a Universidade, optamos por cadastrar a proposta dos Ateliês Formativos como Curso/Oficina no Sistema de Informação de Extensão (SIEX) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), conforme apresentado no Anexo C, página 252.

Às(aos) participantes foi fornecido um certificado de carga horária, válido para fins de progressão na carreira docente, atendendo à exigência da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO), que solicita uma formação a cada seis meses como critério para o pagamento de bonificação mensal. Essa iniciativa fortaleceu as ações do projeto e evidenciou, às(aos) professoras(es), o compromisso e a seriedade da proposta de formação contínua no contexto escolar. Na Figura 16, página 124, que apresenta o *Material dos Ateliês – Ajuda Memória e Diário Reflexivo*, ilustramos algumas das atividades desenvolvidas durante os momentos de formação com as(os) professoras(es).

Figura 16 – Material dos Ateliês – Ajuda Memória e Diário Reflexivo



Fonte: Arquivo da própria pesquisadora. Fevereiro/2025.

Na etapa de trabalho com os Ateliês Formativos, além dos referenciais já citados, buscamos apoio nas contribuições dos aportes teóricos da pesquisa-ação (Thiollent, 1986; Barbier, 2002) e da pesquisa-formação (Bragança, 2012; Josso, 2002), objetivando fortalecer nossas intenções nesse momento da pesquisa: contribuir com a formação contínua em serviço das(os) professoras(es) de Escolas Públicas de educação básica, visando o desenvolvimento profissional docente de cada uma(um).

A busca por esses referenciais se justifica por trazerem importantes reflexões e ideias convergentes aos nossos objetivos e a nossa proposta de pesquisa nessa etapa de realização, pois, de acordo com Bragança (2012, p. 115), “[...] a pesquisa-formação coloca-se como um paradigma metodológico que procura romper com a neutralidade e objetividade das práticas de pesquisa, aproximando investigadores e participantes da dinâmica viva do conhecimento”.

Como assevera Cunha (2008, p. 20), “[...] a investigação pode, ao mesmo tempo em que produz conhecimentos, favorecer a formação. Isso porque o professor, ao ser instigado a falar sobre suas concepções e experiências, organiza seu pensamento e utiliza a narrativa como processo reflexivo”.

Diante disso, reforçamos que a forma de utilização, ampliação e substituição das fontes narrativas para o movimento das informações e dados sempre foi reavaliada, tendo em vista

alcançar os objetivos propostos e desenvolver, de fato, uma investigação que trouxesse contribuições ao contexto e às(aos) participantes da pesquisa.

4.3.3 O Diário Reflexivo

A utilização de diários como recurso narrativo tem sido recorrente em pesquisas que se dedicam a estudar sobre as histórias de vida, as (auto)biografias, as memórias, as narrativas etc. (Andrade; Almeida, 2018; Batista, 2019; Faria, 2017; Macedo, 2010; Oliveira, 2014; Reichmann, 2013). Assim como os Ateliês, os Diários recebem diferentes nomes – diário reflexivo, diário de bordo, diário de campo – segundo a visão de cada autora(or) e os objetivos da sua utilização. São usados em diferentes áreas de pesquisa e têm como intenção primordial o registro escrito das impressões e reflexões de quem os escreve, dando à(ao) participante a liberdade de colocar no papel seus pensamentos e aprendizagens a respeito de um assunto ou discussão.

Oliveira *et al.* (2013) fizeram uso do diário reflexivo com um grupo de estudantes em um curso de Especialização em Saúde da Família. Segundo os autores, o diário reflexivo cumpre “[...] um papel importante como estratégia que potencializa a construção do conhecimento de forma reflexiva, com vista a uma progressiva emancipação dos sujeitos em formação” (Oliveira *et al.*, 2013, p. 204).

De acordo com Oliveira (2014), a prática dos diários tem seu uso mesmo antes das pesquisas científicas. Foram utilizados desde o século X pelas elites, quando o registro escrito ainda era restrito a poucas pessoas. Com o desenvolvimento da escrita, vários documentos foram criados no formato de diários a partir do século XVII.

Nas pesquisas acadêmicas, o Diário é um recurso importante tanto para as(os) participantes quanto para a(o) pesquisadora(or), pois não só propicia a reflexão sobre a ação, como também fornece informações importantes para o enriquecimento da investigação. Nesse sentido, Macedo (2010, p. 134) explica que,

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista.

Conforme as ideias do autor, ao fazer uso dos Diários para o registro das reflexões elaboradas pelos sujeitos, a(o) pesquisadora(or) tem a oportunidade de perceber os significados

das situações e experiências vividas por eles. Entendemos que a prática do Diário é uma forma de praticar o processo da ação-reflexão-ação visando a transformação de pensamentos, concepções e atitudes.

Com base nas leituras sobre esse assunto, optamos, em nossa pesquisa, pelo uso do Diário Reflexivo por ser um recurso que proporciona a aprendizagem reflexiva da vida, promove o anúncio das vozes esquecidas e enriquece a formação contínua em serviço.

4.3.4 O Questionário

O questionário configura-se como uma opção metodológica amplamente utilizada em pesquisas na área da educação como também em outras áreas do conhecimento. Essa ferramenta permite a obtenção de um volume significativo de dados em um curto período, além de oferecer facilidade de aplicá-la aos sujeitos da pesquisa, especialmente com o uso dos recursos tecnológicos atualmente disponíveis.

Optamos por utilizar o questionário exclusivamente com as(os) docentes de Portugal. Como não foi possível realizar os Ateliês Formativos com esse grupo, o questionário representou uma alternativa viável para acessarmos as reflexões e concepções dessas(es) professoras(es) a respeito das temáticas abordadas ao longo dos momentos formativos

Segundo Gil (2008, p. 121), o questionário é conhecido “[...] como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc”.

As contribuições do autor são fundamentais para compreendermos a necessidade e a relevância do uso do questionário, uma vez que essa ferramenta nos possibilitou captar as reflexões elaboradas pelas(os) professoras(es) portuguesas(es) diante dos questionamentos propostos, porque “a partir da análise das respostas, torna-se possível detetar as percepções, experiência subjetiva e representações dos respondentes acerca do tema em apreço” (Amado, 2014, p. 271).

O questionário aplicado às(aos) professoras(es) de Portugal foi elaborado com base nas temáticas desenvolvidas e discutidas nos Ateliês Formativos realizados com as(os) docentes no Brasil. Tal estratégia foi adotada com o intuito de promover, junto às(aos) professoras(es) portuguesas(es), reflexões análogas àquelas fomentadas com as(os) docentes brasileiras(os).

Decidimos pela aplicação do questionário em formato *online*, por meio da plataforma *Google Forms*, considerando que não foi possível desenvolvê-lo presencialmente durante o

período do doutoramento intercalar em Lisboa. No entanto, é importante destacar que, conforme previsto em nosso Plano de Trabalho, obtivemos uma taxa de participação superior à esperada, o que reforça a efetividade da estratégia adotada.

As respostas obtidas por meio do questionário foram analisadas e incorporadas em diferentes momentos da pesquisa, contribuindo de forma significativa para as discussões e reflexões acerca das histórias de vida e da formação docente.

4.4 As tessituras criadas durante a caminhada investigativa

Planejar as etapas de uma pesquisa não é uma tarefa fácil. Requer serenidade, persistência e vontade de contribuir realmente para o campo científico. O ato de fazer pesquisa supõe muito mais do que a busca por conhecimentos através das leituras dos referenciais teóricos. Ele envolve uma dinâmica de trabalho que demanda tempo, paciência e muitas idas e vindas no percurso investigativo.

A proposta de trabalho se tornou um processo longo devido à amplitude da pesquisa. Primeiramente, com o pré-projeto em mãos, em agosto de 2022, fomos à Coordenação Regional de Educação de Itumbiara, órgão responsável pelas escolas estaduais no município. Nosso objetivo foi de apresentar a pesquisa à coordenadora geral da instituição a fim de obter a autorização, conforme Anexo D, página 259, para a realização da investigação e consentimento para adentrarmos a unidade escolar participante. Feito isso, deixamos uma cópia do estudo na CRE e pegamos a autorização por escrito e assinada.

Em posse desse documento, procuramos a gestora da escola, em novembro de 2022, expusemos o pré-projeto e o documento assinado pela responsável da Coordenação Regional de Educação. Em reunião com ela, explicamos os trâmites de realização de uma pesquisa de doutorado e a seriedade com que esse tipo de trabalho é feito. Conversamos sobre a ética na pesquisa, o sigilo quanto às(aos) participantes e à escola, e compartilhamos a Declaração Coparticipante para seu conhecimento e assinatura autorizando a realização da pesquisa na escola sob sua direção.

Tendo em mãos esses documentos, reorganizamos o projeto e os juntamos para a submissão ao Comitê de Ética e Pesquisa. É uma parte da pesquisa que exige muita resistência e persistência. Afinal, é uma etapa trabalhosa, delicada e cheia de minúcias. Mas, enfim, depois de muito tempo de trabalho, conseguimos submeter o projeto ao CEP em abril de 2023, tendo ele sido aprovado em maio do mesmo ano, conforme o Parecer de número 6.035.315.

Projeto autorizado, iniciamos a reorganização escrita da pesquisa, analisando, principalmente, os objetivos e a metodologia, para que, de fato, as nossas intenções fossem alcançadas. Não podemos deixar de mencionar que as leituras e a procura pelos referenciais teóricos foram práticas constantes durante todo o processo.

Pretendíamos iniciar a realização da pesquisa na escola, porém surgiu a oportunidade do doutorado sanduíche em Portugal. Então resolvemos dar uma pausa e esperar a realização desse processo de estudos, que poderia contribuir para o amadurecimento da temática e a reformulação das partes que compõem uma pesquisa.

A partir daí começaram as novas indagações, pois, afinal, houve muitas leituras, discussões e reflexões que nos alertaram sobre o caminho a seguir. Chegou um momento em que já não sabíamos o que pensar, o que fazer. Era preciso deletar tudo e começar de novo. Entretanto, não fizemos essa mudança brusca e radical. Acalmamo-nos e fomos construindo cada parte da pesquisa, observando os detalhes. A cada leitura, a cada partilha, a proposta era revista e as alterações eram feitas com muito cuidado e responsabilidade.

Com a pesquisa já bem estruturada após o contato e o diálogo com várias(os) pesquisadoras(es) e autoras(es), conseguimos escrever um rascunho das seções da introdução, do Estado da Questão e da metodologia. Logo em seguida, em janeiro de 2024, fizemos a apresentação à equipe docente da escola participante, de forma *online*, uma vez que a pesquisadora ainda se encontrava em Portugal. Nesse dia, houve a explicação geral sobre como seria a pesquisa, seus objetivos e a importância dela para a formação de professoras(es). Também falamos sobre o TCLE e recolhemos os nomes e assinatura das(os) docentes que se interessaram em participar da pesquisa.

Após essa etapa, iniciamos e finalizamos os encontros informais em março de 2024. E nos meses de junho e julho do mesmo ano, já em solo brasileiro, realizamos as entrevistas narrativas com as(os) participantes do Brasil e de Portugal, virtualmente. Vale ressaltar que, ao longo de todas essas etapas, a escrita da tese caminhava juntamente com as leituras dos referenciais teóricos.

No mês de agosto de 2024, iniciamos a transcrição das entrevistas com o apoio de uma bolsista de Iniciação Científica vinculada ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. Paralelamente a essa etapa, demos início à realização dos Ateliês Formativos. Ao todo, foram desenvolvidos sete encontros presenciais entre os dias 19 de agosto e 25 de novembro de 2024, conforme um dos planejamentos descrito no Apêndice I, página 240.

Com uma boa parte da escrita da tese concluída, nos preparamos para a apresentação do Relatório de Qualificação, realizada em outubro de 2024. Após essa etapa, iniciamos o processo

de reflexão, revisão e reescrita do trabalho, incorporando as valiosas considerações feitas pela banca de qualificação. Uma vez implementadas as alterações sugeridas, aprofundamos a discussão teórica e avançamos para a análise dos dados, que foram orientados pelas fontes narrativas utilizadas ao longo da pesquisa.

Chegamos, dessa forma, ao final deste percurso, embora de forma provisória, uma vez que novas teses e, a partir deste estudo, novas possibilidades de discussões e investigações poderão ser construídas. Com isso, realizamos a defesa da tese em julho de 2025.

4.5 Análise de dados

Para alcançar os objetivos propostos, analisamos diferentes fontes de dados, incluindo as anotações realizadas durante os encontros informais, os textos transcritos das entrevistas narrativas, as observações feitas no decorrer dos Ateliês Formativos – resgatadas por meio da memória dos encontros –, bem como os registros contidos nos Diários Reflexivos.

A análise dessas informações foi orientada pelos referenciais teóricos que fundamentaram o percurso da pesquisa, sendo conduzida à luz de uma abordagem hermenêutica de interpretação.

A partir de um estudo minucioso do material empírico e das contribuições teóricas construídas ao longo da pesquisa, definimos as categorias³⁵ de análise. Elas permitiram a compreensão do fenômeno investigado, conferindo visibilidade às contribuições deste estudo para a transformação da prática docente, bem como para a consolidação da formação de professoras(os) e o fortalecimento do desenvolvimento profissional

A análise dos dados foi fundamentada na técnica da Análise de Conteúdo, metodologia que pode ser aplicada tanto em pesquisas quantitativas quanto qualitativas. Originalmente utilizada na interpretação de textos sagrados, essa abordagem passou a ser sistematizada como técnica científica de investigação a partir do século XIX, consolidando-se no campo das ciências sociais no século XX (Triviños, 1987).

Embasamo-nos nos estudos de Bardin (2016) e Franco (2018), que ressaltam a importância da categorização e análise sistemática dos dados. De acordo com Bardin (2016), as mensagens analisadas exigem interpretação, especialmente porque muitas delas possuem

³⁵ Em geral, nas pesquisas que envolvem as histórias de vida, os conceitos mais utilizados na parte da análise dos dados é “temas ou dimensões”. Optamos por manter o termo “categorias” por entender que as categorias são construtos analíticos. Elas nos dão meios para descrever e discutir o fenômeno da investigação. Ver mais detalhes em Sampaio e Lycarião (2021).

duplo sentido. A significação profunda, nesses casos, só pode emergir a partir de uma observação atenta ou de uma percepção intuitiva. No discurso aparente – frequentemente simbólico e polissêmico – oculta-se um sentido que precisa ser desvelado.

Dessa forma, a metodologia de análise de dados adotada seguiu os princípios da pré-análise, conforme proposta por Bardin (2016), configurando-se como uma etapa preparatória essencial para a análise propriamente dita. De acordo com a autora, essa fase inicial compreende três tarefas fundamentais: a seleção dos documentos, a formulação dos objetivos e das hipóteses, e a definição de indicadores que nortearão a análise.

Seguindo as proposições investigativas e os estudos que discutem sobre a Análise de Conteúdo (AC), preparamos a primeira etapa: organização das fontes narrativas, retomada dos objetivos iniciais e leitura flutuante dos textos escritos. Como segunda etapa, seguimos para uma leitura mais atenta do material e marcação das categorias de análise que emergiram nos discursos e que fizeram diálogo com os objetivos da pesquisa. Finalizando, partimos para o tratamento dos resultados e sua interpretação, sem nos esquecermos de estabelecer um diálogo com os referenciais teóricos sobre a temática, pois, como enfatiza Ferreira (2023, p. 206),

É nesse momento que se busca interpretar o que os dados revelam e o que é possível se compreender a partir deles. Aqui o conhecimento teórico do analista e o seu domínio a respeito do tema tratado na pesquisa em curso são cruciais para que possa interpretar os dados com fundamentação e realizar inferências significativas, ou seja, que apresentem contribuições relevantes.

Objetivando proporcionar melhor compreensão das atividades desenvolvidas nessa etapa da pesquisa, elaboramos o Quadro 7, que apresenta as *Fases da Análise de Conteúdo na pesquisa*, no qual estão descritas as etapas e as respectivas tarefas realizadas.

Quadro 7 – Fases da Análise de Conteúdo na pesquisa.

Etapas	Descrição	Tarefas
Pré-análise	É a etapa de organização do material a ser analisado.	- Retomada dos objetivos; - Organização das fontes narrativas; - Leitura flutuante dos textos.
Exploração dos textos	É a etapa de aprofundamento ao material organizado.	- Seleção do material a ser analisado; - Segunda leitura mais atenciosa; - Marcação das ideias que chamaram a atenção ou que nos tocaram sobre a temática; - Levantamento das categorias de análise emergidas nos textos.
Tratamento dos resultados	É a etapa de análise dos dados através da interpretação que dará um significado a eles.	- Discussão dos temas; - Interpretação dos dados; - Análise embasada nos referenciais e nos dados.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bardin (2016) e em Ferreira (2023). Período: fevereiro/2025.

Direcionadas por essas ideias, compreendemos que os dados puderam fornecer indicativos de reflexão crítica, conflitos com o exercício da docência, constituição docente, identidade profissional, bem como o objetivo principal: compreender as relações entre as narrativas e a formação contínua na escola.

A análise dos dados se constituiu em importante ferramenta para a compreensão do sentido das histórias de vida na ressignificação dos processos formativos realizados nas escolas. Além disso, contribuiu para o desenvolvimento profissional das(os) docentes da rede Pública de educação e acreditamos que poderá despertar para outros direcionamentos investigativos no meio acadêmico. Essa etapa de análise dos dados também deve ser coerente com os referenciais teóricos utilizados durante a investigação. Nesse sentido, a exploração teórica de conceitos inerentes à temática é essencial para elucidar a compreensão do assunto, reverberando em novos conhecimentos. Então, convido vocês a percorrer uma viagem epistemológica para compreender um pouco mais sobre o nosso objeto de estudo.

5 - A COSTURA: percorrendo as interfaces das histórias de vida e da formação docente



Fonte: <https://quehacerenmalaga.com/evento/curso-costura/>.

5 A COSTURA: PERCORRENDO AS INTERFACES DAS HISTÓRIAS DE VIDA E DA FORMAÇÃO DOCENTE

*E eu compreendi o que ele esteve buscando.
Eu levei o balde aos seus lábios. Ele bebeu, e seus olhos se fecharam.
Era doce como o leite que sentimos numa festa.
Aquele água era realmente diferente de um líquido comum,
sua doçura havia nascido da caminhada sob as estrelas,
da canção da roldana, do meu esforço em içar o balde
(Saint-Exupéry, 2022, p. 83).*

Compreender o que buscamos, o que pesquisamos torna-nos investigadoras(es) capazes de discutir, expor e argumentar criticamente nossos pontos de vista com maior propriedade e segurança epistemológica. Uma segurança que adquirimos quando nos dispomos a caminhar e a estabelecer diálogos lógicos com diferentes fontes teóricas e com diferentes concepções sobre a temática de estudo.

Nesta seção, nosso objetivo é discorrer sobre o profícuo diálogo que estabelecemos com os referenciais teóricos que embasaram e sustentaram a pesquisa, trazendo a discussão de alguns conceitos inerentes à temática como algumas informações importantes para o entendimento do assunto.

5.1 Um panorama dos estudos biográficos na pesquisa qualitativa

A pesquisa científica tem, principalmente a partir da década de 1960, buscado novas estratégias para responder aos problemas de investigação e acompanhar as constantes transformações dos sujeitos nos contextos sociais. Para isso, pesquisadoras(es) de diferentes áreas envidaram esforços para criar várias formas de fazer pesquisa, no entanto são reinvenções de estratégias milenares de produção de conhecimento.

Bueno (2002) destaca que a insatisfação com as metodologias de pesquisa surge nas diferentes disciplinas e motiva investigadoras(es) a fazerem rupturas, mudanças. Nessa perspectiva, a autora assevera que essas mudanças “[...] dizem respeito não somente à busca de novos métodos de investigação, mas, sobretudo, a um modo novo de conceber a própria ciência” (Bueno, 2002, p. 13).

Essas ideias nos remetem ao processo de construção e desenvolvimento dos estudos biográficos ao longo da história da sociedade. Mesmo antes de ser considerada uma opção teórico-metodológica de pesquisa, esses estudos se constituíram como gênero literário visando biografar personalidades ilustres de cada período histórico. De acordo com Passeggi e Souza

(2017), as pesquisas narrativas ocorrem há quase um século na abordagem das pesquisas qualitativas. Elas se consolidaram a partir de 1980, em diferentes países, com diferentes nomes.

De acordo com Nóvoa e Finger (2014), o uso do método biográfico nas Ciências Sociais é recente. Ele surgiu na Alemanha, no século XIX, em contraposição à perspectiva positivista da época, sendo utilizado pela primeira vez por sociólogos americanos oriundos da Escola de Chicago, nos anos de 1920 e 1930.

No entanto, desde a Antiguidade, a biografia já era utilizada para retratar a vida de heróis, santos e figuras importantes do cenário político, artístico e religioso. Eram biografias que apresentavam a vida humana como algo cheio de conquistas e coisas boas, omitindo o lado sombrio e duvidoso dessas personalidades (Macedo; Goellner, 2013). Somente no período da biografia realista³⁶ é que começaram a surgir textos mostrando os erros dos biografados.

Contribuindo, Pineau e Le Grand (2012) traçam um percurso histórico da utilização do método biográfico, informando que ele já existia no período dos filósofos, na Grécia Antiga, para fazer emergir o conhecimento. Ele surge na Idade Média com os diversos tipos de gêneros literários e no Renascimento com as chamadas Confissões.

Já na década de 1940, além de ser um método utilizado na área da História, ele começa a despontar em outras áreas, com destaque para as Ciências Sociais – Psicologia e Sociologia (Santos; Oliveira; Susin, 2014). Até então, os estudos científicos seguiam basicamente os pressupostos quantitativos e racionais oriundos das áreas das Exatas e Ciências Experimentais, as quais davam destaque para a objetividade, a racionalidade e o positivismo.

Mesmo com uma posição tímida no cenário científico, os estudos biográficos vieram para combater essas ideias, dando lugar à subjetividade, aos aspectos qualitativos da pesquisa, e à consideração do sujeito como parte essencial do processo investigativo. Além disso, o método biográfico enfatizou o uso da interpretação hermenêutica das narrativas para compreender os fenômenos sociais e os sujeitos como seres da individualidade e da coletividade.

Santos, Oliveira e Susin (2014) destacam que a partir de 1950 os estudos biográficos começam a aflorar em trabalhos de sociólogos a fim de dar voz às classes subalternas e aos silenciados. No entanto, já na década de 1960, esse método começa a perder o prestígio, visto com maus olhos por parte dos historiadores e sociólogos, e a dar lugar aos estudos de cunho quantitativo (Bueno, 2002).

³⁶ A biografia realista diz respeito à divisão da biografia em três estilos temporais, de acordo com Macedo e Goellner (2013): a clássica, a romântica (realista) e a moderna. A biografia realista era a que enfatizava as virtudes dos indivíduos, mas também seus vícios e pecados.

Entretanto, a partir da década de 1980, ele ressurgiu como uma “eclosão” (Pineau, 2006) com trabalhos desenvolvidos principalmente no Canadá (Montreal), na França (Paris), na Suíça (Genebra), na Alemanha e em Portugal (Lisboa). Daí em diante, segundo o autor, os estudos biográficos se firmaram em um período de fundação (1990) e de desenvolvimento diferenciador (a partir dos anos 2000), sendo discutidos em diversos países.

Vale destacar que tivemos um grupo de pioneiros na Europa que se uniu para divulgar os estudos biográficos em diferentes países do continente: Christine Josso e Pierre Dominicé na Universidade de Genebra, Guy de Villers na Universidade Nova de Louvain, Bernadetti Courtois e Guy Bonvalot na Associação de Formação Profissional de Adultos na França, Gaston Pineau na Universidade de Montreal, Antônio Nóvoa e Mathias Finger na Universidade de Lisboa.

No decorrer da trajetória dos estudos biográficos, foram realizados vários eventos científicos sobre a temática, ocorrendo a criação de associações coordenadas pelas(os) pesquisadoras(es) pioneiras(os) nessa área, principalmente na França e no Canadá. Concomitante a esse movimento, surgem as produções de livros, revistas, trabalhos audiovisuais e outros tipos de estudos (Pineau, 2006).

No Brasil, de acordo com Medeiros e Aguiar (2018), os estudos biográficos vêm crescendo fortemente nas últimas décadas. É um método de caráter dinâmico e evolutivo, apesar das tensões e das contradições. Ele veio como instrumento de pesquisa e dispositivo de formação profissional. Os autores, com base em um levantamento de teses e dissertações que realizaram em três Universidades do Ceará, ressaltam que o método pouco tem sido utilizado como dispositivo de formação.

A utilização do método no cenário brasileiro data do ano de 1940 nas Ciências Sociais. Logo a seguir, começam a surgir as primeiras produções feitas pelos sociólogos no intuito de discutir sobre os problemas sociais enfrentados pela sociedade menos favorecida. A partir de 1970, tem início a criação de Grupos de Pesquisa e Associações que discutem e pesquisam sobre os estudos biográficos. Já em 1990 começam a ser apresentados os primeiros trabalhos acadêmicos de teses e dissertações e, em 1994, a professora Belmira Bueno, da USP, cria o Grupo de Pesquisa em Docência, Memória e Gênero.

Seguindo pelos anos 2000, ocorre uma diversificação de temas de pesquisa e o método é retomado como um dispositivo de pesquisa-formação. Além disso, como forma de divulgação e expansão dos trabalhos na área dos estudos biográficos, o Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica começa a ser realizado em diferentes cidades do Brasil a partir de 2004, tendo sua última edição em maio de 2024, em Salvador.

Com essa expansão, surgem diversos nomes de referência no contexto acadêmico brasileiro: Elizeu Clementino de Souza da Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Ecleide Furlanetto da Universidade da Cidade de São Paulo (UNICID); Maria da Conceição Passeggi da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Maria Helena Abrahão da Universidade Federal do Paraná (UFP); Inês Bragança da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Filomena Monteiro da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT); Rodrigo Matos-de-Souza da Universidade de Brasília (UnB); Rosvita Bernardes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Além dessas(es), há muitas(os) outras(os) pesquisadoras(es) que se dedicam a estudar e a difundir os conhecimentos sobre os estudos biográficos.

As pesquisas que trabalham com histórias de vida, narrativas, relatos orais e escritos, memórias, entre outros, têm se destacado em eventos científicos, produção de livros e divulgação de artigos em revistas nacionais e internacionais. De uma forma ou de outra, os estudos sobre a vida das pessoas têm se expandido no Brasil, especialmente aqueles que utilizam “[...] caminhos teóricos-metodológicos nas pesquisas em educação que valorizam a narrativa reflexiva na formação inicial e continuada da pessoa” (Abrahão, 2024, p. 5).

Seja como abordagem, método ou estratégia de construção de dados, os estudos biográficos têm uma trajetória histórica marcada por altos e baixos, mas que gradualmente vêm se consolidando como uma importante estratégia na formação de professoras(es) em diferentes contextos. Além disso, são utilizados por diversas áreas com o objetivo de conhecer as histórias de vida de determinados grupos sociais, contribuindo para discussões sobre a valorização humana em nossa sociedade.

Tentamos apresentar de forma geral, em uma linha do tempo, a trajetória dos estudos biográficos nos cenários internacional e brasileiro, com o objetivo de facilitar o acesso às informações e a compreensão sobre o tema. No entanto, é importante destacar que, dependendo do país, existem algumas diferenças nas abordagens e no desenvolvimento desses estudos.

Na Figura 17, página 137, apresentamos a *Linha do Tempo dos estudos biográficos nos contextos internacional e brasileiro*, com o objetivo de contribuir para a compreensão do percurso histórico desses estudos.

Figura 17 – Linha do Tempo dos estudos biográficos nos contextos internacional e brasileiro



Fonte: Elaborado pela autora com base nos referenciais de Josso (2002), Bueno (2002), Pineau (2006), Gaudêncio (2015), Medeiros e Aguiar (2018), Santos, Oliveira e Susin (2014), Bragança (2012), Nóvoa e Finger (2014), Pineau e Le Grand (2012), Passeggi e Souza (2017). Período: julho/2024.

O trabalho com os estudos biográficos, a cada época, sofre críticas e reformulações e, conforme a demanda social, as estratégias surgem com uma nova roupagem. É um método que, conforme Ferrarotti (2014), tem sua autonomia e auxilia a conhecer melhor o cotidiano da vida humana e dos contextos sociais.

Vale salientar que há variedade de técnicas utilizadas nos estudos biográficos, no entanto compartilham sentidos e objetivos similares na realização de uma pesquisa acadêmica. Nessa perspectiva, Medeiros e Aguiar (2018, p. 155) explicam:

Os termos biografias, (auto) biografias, histórias de vida, narrativas de formação, depoimentos orais e escritos, memórias educativas, narrativas memorialísticas, relatos de vida, entre outros, são comumente empregados nas investigações que tendenciam percorrer pelas experiências e percursos de vida tanto pessoais como profissionais de sujeitos no terreno educacional.

A assertiva dos autores nos leva a entender que, independentemente do termo utilizado pelas(os) investigadoras(es) em pesquisas pautadas na perspectiva dos estudos biográficos, as técnicas utilizam a narrativa escrita ou oral da própria vida, ou da vida do outro para a construção das fontes de informações. Vemos, assim, a importância da prática de narrar a vida e construir um sentido para ela através da ação reflexiva. Uma reflexividade para constituir um novo sujeito que tenha a oportunidade de narrar suas histórias a fim de conhecê-las com maior profundidade e valorizar cada etapa de sua vida.

5.2 A prática de narrar e refletir sobre a própria vida

O ato de contar histórias, fatos e acontecimentos já vem de longas décadas. Entre nós, aqui do Brasil, quem não se lembra das famosas rodas formadas nas pequenas propriedades rurais da época dos nossos pais e avós? Era a diversão da época. Reuniam-se para contar os famosos “causos”. Era uma forma de convívio, entretenimento e transmissão de conhecimentos, preservando a cultura e a memória coletiva. Uma figura extraordinária nessa arte foi o famoso Geraldinho Nogueira³⁷, nas décadas de 1980 e 1990. Apesar da sua simplicidade, encantava a todas(os) com sua arte de contar histórias da vida rural. Era um verdadeiro narrador da simplicidade do homem do campo e da própria vida.

³⁷ Foi um “contador de causos” e narrador oral brasileiro, reconhecido como um dos maiores representantes da cultura caipira e da tradição oral do estado de Goiás. Ver mais detalhes em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Geraldinho_Nogueira.

Nessa época, as histórias da vida eram narradas nos mais diferentes contextos, para manter vivas as memórias e as experiências vivenciadas. Segundo o dicionário Dicio – Dicionário Online de Português (2024), o verbo “narrar” tem sua origem no latim “*narrare*” e tem como significado: “Expor as sequências de um fato ou acontecimento real, ou imaginário, oralmente ou por escrito, contar, historiar, relatar”.

A figura do narrador, por conseguinte, esteve presente na história da sociedade. Bragança (2012) nos faz lembrar que a ação narrativa ou a figura do narrador já estava presente nos encontros da Grécia Antiga, na maiêutica socrática, nas Confissões de Santo Agostinho, dentre outros. Sócrates, em seu método dialético, envolvia o diálogo e a narrativa para que seus discípulos descobrissem a verdade por eles mesmos. Nas Confissões de Santo Agostinho, no início do século V, ele realizou uma narrativa autobiográfica contando sua jornada espiritual.

A tarefa de narrar sempre esteve presente em nossas vidas; contudo, conforme aponta Benjamin (1987), em sua obra *O narrador* – na qual analisa a vida e a produção do escritor russo Nikolai Leskov (1831-1895) –, o ato de narrar encontra-se em vias de desaparecer, sobretudo em razão da difusão acelerada da informação. Atualmente, são poucas as pessoas que preservam o hábito de reviver suas histórias e memórias por meio da prática narrativa.

Recorrendo à prosa de Guimarães Rosa (1986), em sua obra “Grande Sertão: Veredas”, Campos (2010) nos sensibiliza com suas reflexões poéticas e substantivas sobre a ação de narrar a vida, de rememorar as histórias, colocando sua interpretação, nos relatos de Riobaldo, o personagem da trama.

Riobaldo narra as ações da experiência, e não somente suas vivências. Riobaldo conhece sua verdade, ou aquilo que, através do processo de elaboração de sua experiência, teceu como verdade. É a sua representação sobre os fatos vividos, sobre suas ações. Mas esta verdade precisa ser revisitada, pois há pontos “encobertos” e lacunas que ainda precisam ser preenchidas e, como grande orador, Riobaldo não busca, talvez, iludir seu interlocutor, mas preencher estes pontos e, para tanto, ele arma seu discurso, primeiro com metáforas e depois com os fatos, “compondo e decompondo” suas ideias (Campos, 2010, p. 20).

Tomando como base a reflexão da autora, entendemos que esse rememorar é uma ação gerada sobre o passado para “cicatrizsar” as feridas provocadas pelas marcas ao longo do tempo e assim ajudar em uma nova formação do ser.

Como afirmam Clandinin e Connely (2015, p. 27), “As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias”. Daí a importância da ação narrativa da própria vida. É um processo pelo qual expressamos em palavras as nossas experiências. É uma dialética entre as experiências vividas e narradas (Breton, 2023).

Ao narrar a própria vida é possível perpetuar a prática de contar histórias e preservar a figura do narrador em um movimento de intercâmbio de experiências, “[...] pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois” (Benjamim, 1987, p. 37).

A prática narrativa, nessa perspectiva, se torna uma abordagem teórico-metodológica importante para despertar nos sujeitos envolvidos em uma pesquisa o desejo de se abrir à(ao) outra(o), à(ao) investigadora(or), ao diário etc. e a tantas outras formas de narrar e aprender com as experiências da vida, tanto pessoal como profissional.

5.3 As histórias de vida como abordagem teórico-metodológica e formativa na pesquisa

As pesquisas e as produções que se debruçaram a estudar e a discutir sobre a utilização e a validade das histórias de vida como estratégia metodológica e formativa em uma investigação teve seus pioneiros no contexto europeu com Christine Josso, Pierré Dominicé, Gaston Pineau, Mathias Finger, Antônio Nóvoa, entre outras(os). Vale aqui destacar, dentre diversas obras produzidas, algumas que deram respaldo ao nosso trabalho: Pineau e Le Grand (2012) e Josso (2002). Se fosse para listar as tantas obras existentes, teríamos um imenso rol, mas oportunamente elas foram consultadas e exploradas ao longo da nossa investigação.

No cenário brasileiro, encontramos, a partir de 2004, uma vasta produção de trabalhos voltados às histórias de vida como estratégia de pesquisa e formação na educação, no entanto pouco se tem utilizado essa estratégia como dispositivo de formação. Bueno (2002) destaca que, no contexto das pesquisas educacionais, os estudos com as histórias de vida vêm crescendo consideravelmente.

Bragança (2012) desenvolveu um extenso estudo com a utilização das histórias de vida de professoras(es) do Brasil e de Portugal. Na sua concepção,

A história de vida manifesta-se como movimento propriamente humano de dar sentido à vida e a sua historicidade. Constitui um enfoque teórico-metodológico que, rompendo com o paradigma lógico-formal, focaliza a vida, em suas tramas individuais e coletivas, como um locus privilegiado de compreensão dos processos sociais e históricos (Bragança, 2012, p. 49).

Nesse sentido, a utilização das histórias de vida em uma pesquisa acadêmica pode, ao mesmo tempo, promover tanto a formação das(os) participantes como a da(o) própria(o) investigadora(or). Além dessa formação mútua, é uma abordagem teórico-metodológica que,

de acordo com Goodson (2013), dá voz aos sujeitos envolvidos, estabelecendo uma relação de diálogo entre todos.

Medeiros e Aguiar (2018, p. 151) asseveram que “Não é de hoje que há na literatura acadêmica valiosas considerações a respeito do caráter formativo, heurístico e potencializador que o método (auto)biográfico e de histórias de vida tem apresentado para as pesquisas na área educacional”. É uma estratégia metodológica que traz para a pesquisa aquilo que fazemos, pensamos e falamos, pois o ato de refletir sobre si se torna um degrau para a (auto)formação e a (auto)transformação do ser humano.

Josso (2002) salienta que as histórias de vida abrangem a globalidade da vida, em todas as dimensões passadas, presentes e futuras. São essas dimensões que explicam a dinâmica de constituição da própria vida. De acordo com Pineau e Le Grand (2012, p. 37), “A história de vida é concebida como abordagem de pesquisa, mas também como prática de formação. Ela não visa apenas à teorização de práticas empíricas, mas igualmente à articulação dialética de dois polos: prático e teórico”. Desse modo, entendemos que toda teoria decorre da história de vida em suas singulares e complexas experiências humanas.

No que se refere à formação, é preciso salientar que os espaços e os contextos assumem relevante papel nas histórias de vida, uma vez que elas se constituem em uma relação entre o corpo, o organismo e o espaço. É um processo que chamamos de ecoformação, ou seja, a nossa relação com o espaço imediato.

Baseada no modelo tripolar de formação, Silva (2008, p. 100) explica que “A ecoformação não pressupõe o primado do indivíduo, do social ou do ambiente natural, mas parte da ideia de que os processos formativos constituem uma relação complexa e interdependente do homem consigo mesmo, com os outros e com o ambiente”.

Portanto, considerar todas as dimensões do indivíduo no processo da ecoformação faz com que as histórias de vida se tornem um aporte teórico-metodológico que dinamiza as pesquisas em educação, em especial na formação de professoras(es).

Trabalhar com as histórias de vida, nessa perspectiva, permite que a(o) investigadora(or) encontre informações importantes sobre um determinado fenômeno e consiga compreender algumas ações através do olhar de quem narra, descrevendo, construindo e reconstruindo as histórias dos sujeitos (Faria, 2017).

A exploração das histórias de vida das pessoas, em especial das(os) profissionais da docência, permite uma observação mais atenta sobre o passado à luz do tempo presente para enfrentar o devir, pois permite “[...] (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões

peçoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (Nóvoa, 1995, p. 25).

A partir dessa perspectiva, fica evidente que não é possível separar a investigação da formação, dado que as pesquisas com histórias de vida são (auto)formativas, tanto do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa quanto para pesquisadoras(es). Elas não são algo externo à pesquisa. Elas são a própria pesquisa, a qual é construída pelas narrativas de experiências vividas ao longo do tempo.

5.3.1 A experiência e a temporalidade nas histórias de vida

Estudar e pesquisar sobre as narrativas das histórias de vida como um recurso metodológico e uma possibilidade de formação contínua de professoras(es) requer refletir e entender alguns conceitos inerentes a essa prática de narração. Aqui, convém ressaltar a importância da experiência e da temporalidade no processo de interpretação das histórias de vida. Diversos estudos (Benjamin, 1987; Dewey, 2010; Josso, 1991; 2002; Larrosa, 2002, dentre outros) trazem discussões relevantes sobre o conceito de experiência para compreender os processos de formação nas histórias de vida.

Nós, iniciantes no entendimento do significado das palavras, definimos experiência como algo que vivemos e fazemos durante a trajetória de vida. No campo da formação com as histórias de vida, Josso (2002, p. 31) destaca que “As experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida”.

Larrosa (2002, p. 21) define experiência como “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Ainda resalta que a experiência está cada vez mais rara devido ao excesso de informação, de opinião, de trabalho e à falta de tempo.

O autor tece reflexões sobre o que realmente é uma experiência. Ela não é construída pelas informações, pelo acúmulo de opiniões, pelo trabalho etc. Ela vai mais além de todo esse excesso, porque

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a

atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p. 24).

A assertiva do autor nos convida a analisar que a experiência está além daquilo que vivemos em nossa condição humana de relação com as pessoas e com os contextos, ou seja, estamos atravessados pelos contextos sociais e pelo percurso do tempo. E é esse tempo, essa temporalidade que nos leva, de acordo com Pineau (2024), a “Lembrar o passado como um presente fundador do futuro”.

As memórias nos possibilitam olhar de outras formas a vida, a nossa trajetória existencial, por ser preciso reelaborá-las permanentemente para que elas não sejam massacradas pela realidade do mundo contemporâneo. Nesse sentido, Meihy (2005, p. 148) destaca que “A experiência deve ser, desde logo, o alvo principal das histórias orais de vida, pois não se busca a verdade e sim a versão sobre a moral existencial”.

Nessa perspectiva, Benjamin (1987), em uma de suas obras, “Experiência e pobreza”, já abordava que o homem não aspira a novas experiências. Ele aspira a ficar livre das experiências e ostentar a pobreza interna e externa, abandonando o patrimônio humano que constitui as memórias e as verdadeiras experiências. Dewey (2010), comenta sobre a busca exacerbada pelo maior número de coisas e em pouco tempo, como também fala na pobreza das experiências, visto que essas são artificiais.

Nesse sentido, é preciso interrogar o passado, partilhar e recriar as experiências para que, de fato, elas possam fazer sentido na vida humana, pois, como afirma Dewey (2010, p. 123), “Nenhuma experiência isolada tem a oportunidade de se concluir, porque o indivíduo entra em outra coisa com muita precipitação. O que é chamado de experiência fica tão misturado e disperso que mal chega a merecer esse nome”.

Tendo como base as ideias dos autores sobre o que é a experiência, entendemos que não é somente uma trajetória em um determinado percurso de tempo. Ela precisa ser algo que nos sensibilize, transforme-nos e que nos ensine a valorizar as memórias, trazendo com elas as significativas experiências da vida pessoal, profissional e acadêmica.

A experiência se constrói em um intervalo de tempo. Assim, quando trabalhamos com as histórias de vida, é preciso entender e considerar a temporalidade das coisas e dos fatos. Esse conceito está imbricado ao percurso de vida de todos os indivíduos, porque, quando analisamos a vida humana, é preciso considerar sua relação com o espaço e o tempo pois, segundo Cardoso (2021, p. 2), “É no atravessamento das temporalidades que marcam a vida do/a biografado/a, imbrincadas pelas temporalidades de quem ousa narrar a vida, que a escrita biográfica se situa”.

A ideia de temporalidade nas narrativas de vida nos leva a recorrer a algumas reflexões do filósofo e pensador francês Paul Ricoeur, em sua obra “Tempo e Narrativa” (2010). Ele analisa as obras das Confissões de Santo Agostinho e a Poética de Aristóteles para explicar que a primeira teve foco no tempo sem considerar a narrativa do sujeito. E a segunda se dedicou à narrativa sem observar a cronologia do tempo.

Ricoeur (2010) conclui que a temporalidade e a narrativa são processos imanentes que fundamentam a experiência humana e auxiliam na interpretação das histórias de vida dos sujeitos. Nas pesquisas com fontes biográficas, a questão do tempo histórico e cronológico é um fator relevante na construção das narrativas de vida para expressar as diversas dimensões do humano.

Nessa perspectiva, Souza (2014, p. 41) ressalta

[...] a temporalidade biográfica configura-se como outra vertente estruturante da experiência humana e das narrativas num tempo biográfico, ao explicitar territórios da vida individual e social, através das experiências vividas e narradas pelos sujeitos, implicando-se com princípios hermenêuticos e fenomenológicos que caracterizam a vida, o humano e suas diferentes formas de expressão e manifestação.

As ideias do autor nos sensibilizam para a responsabilidade, enquanto pesquisadoras(es) das fontes biográficas, de interpretar, compreender e analisar as histórias de vida considerando o contexto social, cultural, histórico e político em que foram construídas por suas(seus) narradoras(es) porque “Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 48).

A temporalidade e a experiência são dois elementos essenciais no estudo e na pesquisa com as histórias de vida. Elas possibilitam enxergar a história de cada sujeito ao longo do tempo e observar como ela foi se formando e se constituindo através das experiências vividas nos diferentes contextos e relações sociais.

5.3.2 A abordagem hermenêutica e a subjetividade dos sujeitos nas narrativas

É comum, em geral, encontrar nos estudos (auto)biográficos e nas pesquisas em educação, diferentes discussões sobre a forma de interpretar e compreender as falas, os discursos, as histórias das(os) participantes de uma investigação. E uma das formas de interpretar que é bem utilizada nesses estudos é a abordagem hermenêutica ou a perspectiva hermenêutica.

Ao procurar o significado de hermenêutica em dicionários, livros, artigos etc., serão encontradas algumas definições que são apresentadas conforme o período histórico em que se encontram e as concepções de quem discute o conceito. No entanto, nesta pesquisa entendemos a hermenêutica como a capacidade ou arte de interpretar as palavras ditas e escritas pelas(os) participantes colaboradoras(es), observando o contexto e a realidade onde foram construídas suas narrativas para extrair os sentidos e significados dessas falas.

A hermenêutica é uma temática bem discutida na obra *Verdade e Método I* (2005) de Hans-Georg Gadamer (1900-2002), considerado um teórico referência nos estudos sobre a hermenêutica como possibilidade metodológica na pesquisa. O autor discute sobre a introdução da hermenêutica nos estudos investigativos, que se contrapõe ao reducionismo metódico e à objetividade positiva, destacando o esquecimento do SER. Por isso, segundo o autor, é uma abordagem utilizada nas pesquisas qualitativas, desde o levantamento da problemática até a análise dos dados.

Ela se fez presente nas diferentes áreas do conhecimento ao longo dos períodos históricos, desde a interpretação de textos sagrados até a compreensão de um fenômeno social da atualidade. Pesquisadoras(es) a utilizam como possibilidade metodológica para entender o que se produziu com os sujeitos em um processo investigativo. Nesse sentido, Sidi e Conte (2017, p. 1945) asseveram que:

A hermenêutica pode ser compreendida como a maneira pela qual interpretamos algo no movimento que interessa e constitui o ser humano, de formar-se e educar-se. A interpretação decorre de um texto, um gesto, uma atitude, uma palavra de abertura e relação com o outro, que é capaz de se comunicar, de interagir. A hermenêutica busca uma reflexão e uma compreensão sobre aquilo que vemos, lemos, vivenciamos, criando uma cultura imersa em diferentes tradições e experiências.

As autoras esclarecem o quanto a arte de compreender o que o outro diz, o que o outro expressa pode contribuir para a interpretação das ideias expostas pelos sujeitos em uma pesquisa científica. Afinal, “Na perspectiva da hermenêutica filosófica, a linguagem só tem sentido de ser quando pensada a partir da revelação do ser” (Zambam, 2020, p. 666).

A hermenêutica é utilizada em pesquisas qualitativas que estudam, especialmente, as falas, as narrativas, os textos escritos etc. produzidos pelas(os) participantes que contribuem com suas histórias de vida na produção de conhecimento e de significados ao que é invisível em uma primeira leitura. É uma abordagem que considera a subjetividade no processo de interpretação das experiências. Hermann (2002, p. 15) ressalta que,

A hermenêutica tem que desconstruir uma racionalidade que, colocada sob limites estreitos, quer mais a certeza de que a verdade, e demonstrar a impossibilidade de reduzir a experiência da verdade a uma aplicação metódica, porque a verdade encontra-se imersa na dinâmica do tempo.

A hermenêutica se opõe ao objetivismo, trazendo uma perspectiva do interpretar, da produção de sentido e da unicidade do sujeito com o mundo que o rodeia (Hermann, 2002), compreendendo a hermenêutica em um contexto histórico e social para uma leitura crítica da realidade.

Ainda nas palavras de Alves e Garcia (1991, p. 54), “Esta abordagem parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado”.

A utilização da hermenêutica nas pesquisas em educação que trabalham com as narrativas de professoras(es) pode contribuir para a compreensão das histórias, das experiências, valorizando a subjetividade do sujeito no entendimento da realidade vivida, porque “[...] a hermenêutica carrega consigo a ideia de tornar explícito o implícito, de descobrir a mensagem, de torná-la compreensível, envolvendo a linguagem nesse processo” (Hermann, 2002, p. 24).

Logo, depreendemos que a hermenêutica e a subjetividade caminham juntas, uma vez que a interpretação hermenêutica propicia a compreensão crítica da subjetividade do sujeito, estabelecendo uma relação dialética entre discurso, sujeito e realidade. Reforçando essa concepção de possível correlação, Minayo (2007, p. 227) ressalta que:

A união da hermenêutica com a dialética leva o intérprete a entender o texto, a fala, o depoimento, como resultado de um processo social (trabalho e dominação) e processo de conhecimento (expresso em linguagem), ambos frutos de múltiplas determinações, mas com significado específico.

A hermenêutica auxilia na interpretação das narrativas desde que consideremos que a subjetividade do sujeito é construída conforme o contexto histórico e social em que ele vive, pois, as histórias de cada um “[...] são expressões e relatos carregados de sentido subjetivo” (González Rey, 2005, p. 131). O autor argumenta que relatos abertos, marcados por emoção e experiências vividas, favorecem a emergência de expressões que permitem compreender as configurações de sentido dos sujeitos estudados. Esses relatos evidenciam as pessoas como produtoras de suas próprias experiências, e não como emissores de respostas pontuais induzidas por lógicas ou sensibilidades alheias às que vivenciam.

Por conseguinte, as ponderações do autor contribuem para compreendermos que a subjetividade do sujeito o constitui como um ser construtor de conhecimento. Além disso, é por meio da hermenêutica que se torna possível interpretar essa subjetividade de forma mais fiel. Para aprofundarmos o entendimento do que se entende por subjetividade, González Rey (2002, p. 36-37) esclarece que:

[...] é um sistema complexo de significações e sentidos subjetivos produzidos na vida cultural humana, e ela se define ontologicamente como diferente dos elementos sociais, biológicos, ecológicos e de qualquer outro tipo, relacionados entre si no complexo processo de seu desenvolvimento.

O estudo da hermenêutica e da subjetividade, em síntese, exige das(os) pesquisadoras(es) um aprofundamento teórico e crítico significativo, de modo a permitir inferências e compreensões coerentes no trabalho com narrativas, especialmente em pesquisas de abordagem qualitativa. Conhecer a realidade das(os) participantes possibilita que a investigação contribua socialmente para a resolução de problemas, promovendo a transição de uma postura conservadora e liberal para uma postura ativa, protagonista construtiva da autonomia e emancipação.

5.4 As nuances da formação contínua no Brasil

Enfaticamente, Paulo Freire (2000a, p. 67) anuncia: “se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. O autor nos faz pensar na presença frequente do *slogan* “a educação muda o mundo”, presente em discursos políticos, estudos acadêmicos, discussões científicas, entre outros. Acreditamos que ela tem esse poder, sim, porém, ao longo dos anos, a educação tem sofrido diversas intervenções e é assunto de debates nas pautas políticas, mas apenas como um ato retórico. Na prática, o que vemos são inúmeras dificuldades e desafios vividos por quem se dedica de perto a lutar pela melhoria do sistema educacional: as(os) trabalhadoras(es) da educação.

Contudo, diversas pesquisas e estudos evidenciam que a formação inicial no Brasil não é adequada para contribuir para o processo de construção de conhecimentos, saberes necessários à promoção da autonomia e emancipação de docentes para o exercício da profissão na educação básica e superior.

Consoante o estudo de Melo e Santos (2020), a formação de professoras(es) no Brasil é marcada por avanços e retrocessos ao longo da história educacional e a preocupação com a formação contínua ainda é bem recente. Vários decretos e leis foram elaborados e instituídos

na tentativa de promover inovações e mudanças na formação de professoras(es). A própria LDB 9394/96 contém vários artigos sobre a formação contínua, como os de nº 61, 67 e 87. Aqui apresentamos o que diz o Artigo 61:

art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; (Brasil, 1996, art. 61).

Podemos observar que, já na proposta da Lei, ela prevê uma formação pautada na interrelação entre a teoria e a prática, em detrimento de uma formação tecnicista e pragmática. Ainda ressalta que a formação contínua ocorra em serviço, ou seja, considerando os sujeitos e os contextos em que se dá o processo de ensino e aprendizagem.

Caminhando por esse conjunto de leis e resoluções, encontramos, na CNE/CP n.º 1/2002, a disposição de que a formação contínua,

[...] deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa, uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada se estenda às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe (Brasil, 2002, p. 70).

Discutir sobre a formação contínua no cenário brasileiro implica estar atenta(o) a tantas legislações e projetos que direcionam essa ação. A propósito, são documentos que apresentam mudanças, porém são mudanças que não surtem efeito na atual realidade da profissão docente no Brasil, como, por exemplo, os relatórios e orientações elaborados pelos organismos internacionais – OCDE, UNESCO, Banco Mundial, Projeto Talis³⁸, dentre outros.

O processo formativo não caminha para uma alternativa realmente propositiva para qualificar a educação em geral. Nesse sentido, Saviani (2009, p. 148) enfatiza que,

[...] ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim

³⁸ O Projeto TALIS 2018, promovido pela OCDE, é um inquérito internacional em larga escala sobre professoras(es), diretoras(es) e ambientes de aprendizagem existentes nas escolas. Ver mais detalhes em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/talis/resultados>.

e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

As proposições do autor nos permitem compreender que o cenário brasileiro é atravessado por propostas e programas de formação contínua que são instituídos pelas instâncias governamentais no intuito de atender às lacunas deixadas pela formação inicial e às demandas e necessidades das(os) docentes. No entanto, essa formação encontra obstáculos e resistências para a sua realização. Imbernón (2016) destaca haver um processo de desorientação por parte das instituições, das(os) dirigentes e das escolas, e ressalta que isso ocorre nas unidades escolares

[...] em virtude das múltiplas atribuições e informações que recebem, do excesso de responsabilidades que se deposita nelas e, finalmente, da análise crítica de que são objeto pela obsessão política e midiática com os resultados obtidos. Há uma obsessão mais com a medição que com a melhoria social (Imbernón, 2016, p. 106-107).

A denúncia do autor nos remete às discussões já mencionada anteriormente e deixa claro que a formação contínua como um processo sistematizado e planejado fica, em geral, relegada ao segundo plano. Consideramos haver uma tentativa por parte das instâncias governamentais, das instituições de educação superior e das escolas de amenizar os diversos problemas de uma formação inicial deficitária, e para isso empreendem esforços na realização de ações de formação contínua em diferentes contextos. No entanto, o que de fato presenciamos são políticas públicas e propostas formativas que levam à desvalorização do diálogo, da criatividade e da humanização entre as(os) docentes. Uma formação, como destaca Saviani (2009), dissociada das condições de trabalho das(os) envolvidas(os) na carreira docente.

Nesse sentido, é preciso reinventar essa formação, pois uma formação de professoras(es) realmente eficaz pode promover a melhoria da ação pedagógica. Para isso, temos, como ressalta Bragança (2012, p. 27), “[...] a necessidade de uma formação menos retórica e externa aos sujeitos, uma formação instituinte de novas imagens, saberes e práticas. Uma formação mais ligada à vida e às suas complexidades”.

De fato, as organizações internacionais realizam pesquisas e estudos na tentativa de melhorar a formação das(os) professoras(es) e consequentemente a qualidade da aprendizagem das(os) estudantes. No entanto, o que vemos é uma preocupação crescente com os *rankings*, tendo uma educação que promove o sistema de recompensas a partir de avaliações de desempenho tanto de estudantes quanto de professoras(os). Isso faz germinar na realidade

escolar um espírito de competitividade em detrimento do desenvolvimento de uma formação emancipatória, humana e crítica.

Diante desse cenário, a formação contínua de professoras(es) vem sendo deixada de lado e entendida como um processo isolado, solitário e individual de formação. Porém defendemos uma formação contínua em serviço que considere a realidade das(os) docentes e os momentos de reflexão crítica sobre a prática e suas histórias de vida. Uma formação que tenha “[...] como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho” (Imbernón, 2011, p. 51).

Ademais, a formação contínua precisa estar atrelada às experiências das(os) docentes e pautada em uma postura colaborativa e dialógica de aprendizagem. Afinal, como ressalta Nóvoa (2014, p. 153), “As histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia de que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”.

Entendemos que a pesquisa que trabalha com as narrativas docentes conduz as(os) professoras(es) a um processo de (auto)formação e (auto)transformação, contribuindo significativamente para as propostas de formação contínua nos mais diversos contextos escolares.

5.4.1 A formação contínua de professoras(es) em Goiás

A formação docente no Brasil é uma temática já contemplada pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação, sendo vigente a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as normas e orientações sobre como deve ocorrer essa formação, bem como define seus objetivos essenciais.

No estado de Goiás, no tocante à formação inicial de professoras(es), este tema tem sido objeto de estudo de diversas(os) pesquisadoras(es): Queiroz (2021), Alves; Faria (2016), Camargo; Almeida; Guimarães (2017). Ao longo dos anos, essa formação vem passando por mudanças e alterações em sua organização e efetivação.

Ela é ofertada nos cursos de licenciatura das universidades e faculdades públicas e privadas do estado. Além disso, há um número significativo de instituições que oferecem cursos na modalidade de Ensino a Distância (EaD), nas quais a prática do Estágio Supervisionado – essencial para o início da carreira docente – é insuficiente.

Apesar dos avanços, o processo de formação docente em Goiás ainda enfrenta desafios significativos relacionados à qualidade dos cursos, à infraestrutura das instituições formadoras, à valorização da profissão e à crescente precarização do trabalho das(os) professoras(es). Essas questões comprometem não apenas a formação inicial e contínua, mas também as condições de permanência e desenvolvimento profissional das(os) docentes no sistema educacional.

No que se refere à formação contínua, também é contemplada pela legislação educacional brasileira. No entanto, persiste uma distância significativa entre o que está prescrito nas normativas legais e o que, de fato, é instituído e implementado nas práticas escolares. Em outras palavras, muito se constrói em termos legais e teóricos, mas pouco se concretiza na realidade educacional das escolas brasileiras. Feitosa (2014, p. 16) ressalta essa contradição ao afirmar: “Todavia, se a LDB tem de um lado a sua importância, por outro marca uma distância enorme em relação à realidade concreta do trabalho docente em inúmeras escolas do nosso país [...]”.

Diversas propostas de formação contínua têm sido elaboradas pelas Secretarias de Educação dos estados brasileiros, com o objetivo de qualificar e atualizar a prática docente. No entanto, conforme apontam estudos de Imbernón (2016) e Tardif (2014), muitas dessas propostas são elaboradas por profissionais que, em grande parte, desconhecem a realidade cotidiana das escolas de Educação Básica. Isso resulta em programas formativos distanciados das reais necessidades e dos saberes construídos pelas(os) docentes em sua prática diária, comprometendo a efetividade e a relevância das ações formativas no contexto escolar.

No estado de Goiás, a situação não é diferente. Ao longo dos anos, a formação contínua – especialmente a formação em serviço – tem sido pauta recorrente nos discursos políticos e em documentos oficiais. Contudo, a cada novo governo, essas propostas sofrem modificações, sem que haja uma sistematização ou continuidade efetiva das ações formativas. Além disso, muitas das iniciativas e inovações são implementadas de forma dissociada das condições reais de trabalho das(os) professoras(es), frequentemente sem a participação efetiva dessas(es) profissionais na concepção e no desenvolvimento das políticas.

Atualmente, o estado de Goiás conta com o Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (Cepfor), órgão vinculado à Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-GO). O Cepfor é o órgão responsável pelo planejamento e pela organização das políticas e programas de formação continuada, ofertados tanto na modalidade presencial quanto a distância. Compete a esse centro a realização de ações formativas voltadas para gestoras(es), coordenadoras(es) pedagógicas(os), professoras(es) e demais profissionais que atuam nas

Coordenações Regionais de Educação, distribuídas pelas diversas regiões geográficas do estado.

O Cepfor oferece, às(aos) docentes vinculadas(os) à SEDUC-GO, cursos de curta duração como parte das ações de formação contínua. Esses cursos são disponibilizados por meio de plataformas virtuais e têm como objetivos tanto a atualização profissional quanto a progressão na carreira, além de servirem como critério para o recebimento de bonificações

No entanto, conforme aponta a pesquisa de Silva (2019b), há uma insatisfação significativa por parte das(os) docentes em relação à formação contínua em serviço. Essa insatisfação decorre, em grande medida, do fato de que essa formação raramente ocorre no próprio contexto escolar. Os momentos coletivos, como as reuniões pedagógicas, são majoritariamente voltados à análise de gráficos de desempenho, à proposição de ações direcionadas às(aos) estudantes e ao aumento das demandas de trabalho das(os) professoras(es) em sala de aula, o que limita o espaço para reflexões formativas mais significativas e contextualizadas.

Conforme a pesquisa publicada no site da SEDUC-GO e as análises que desenvolvemos, constatamos que a formação contínua não ocorre de modo a valorizar o diálogo entre as(os) docentes, tampouco incentiva a discussão entre os pares ou considera as reais necessidades dessas(es) profissionais. Isso porque a própria Secretaria de Educação define e organiza uma pauta única de reuniões a ser cumprida por todas as unidades escolares, o que dificulta a promoção de uma formação colaborativa, autônoma e significativa para as(os) professoras(es).

A formação contínua de professoras(es) no estado de Goiás ainda precisa, de fato, implementar políticas e propostas de formação em serviço que estejam pautadas nas necessidades cotidianas de trabalho das(os) docentes, reconhecendo a importância desse processo formativo no contexto concreto da escola (Lemos; Faleiro, 2023).

Nesse sentido, Feitosa (2014) afirma que as políticas de formação no estado são elaboradas desconsiderando os sujeitos do processo: professoras(es) e estudantes. Ela destaca que isso se torna contraditório, especialmente porque uma política pública educacional só se torna efetiva quando há diálogo e participação desses sujeitos. Nessa perspectiva, Rios (1999, p. 24) ressalta que “[...] as políticas serão verdadeiramente fecundas se criarem espaços para o desenvolvimento de projetos que mobilizem todos os sujeitos envolvidos no processo”.

A formação contínua em serviço, nesse sentido, só terá efetividade se for concebida a partir da realidade concreta de cada unidade escolar. Para isso, é essencial que seja mediada por encontros dialógicos e colaborativos entre as(os) docentes da própria escola, contando com o apoio de profissionais da comunidade local. Essa proposta precisa considerar, entre outros

aspectos, as demandas de trabalho enfrentadas pelas(os) professoras(es) e as pressões por cumprimento de metas, de modo a tornar o processo formativo mais sensível, viável e significativo.

5.5 A formação docente em Portugal

Em Portugal, a formação inicial de professoras(es), oferecida de forma institucionalizada, surgiu com a Escola Normal Primária de Lisboa, em 1862. Após a Reforma de 1911, essas escolas se transformaram nas Escolas Primárias Superiores (Mogarro, 2018). Com a criação das escolas superiores de educação, na década de 1980, essa formação passou a ser ofertada nessas instituições. Com o passar dos anos e das mudanças políticas ocorridas no país lusitano, os processos relativos à formação docente também sofreram diversas transformações. Como afirmam Pintassilgo e Oliveira (2013, p. 26-27),

Em traços gerais, a formação de professores caracterizou-se, em Portugal, no que se refere às últimas décadas do século XX e aos primeiros anos do século XXI, pela coexistência de uma diversidade de modelos, consoante as instituições (universitárias ou politécnicas, públicas ou privadas) e os momentos de início de vigência.

As mudanças ocorreram em diferentes épocas e momentos históricos-políticos do país. Após o processo de Bolonha, ocorrido em 1999, foi publicado o Decreto Lei n.º 43/2007 (Portugal, 2007) para uniformizar a formação inicial de professoras(es) na União Europeia.

Atualmente, as(os) professoras(es) portuguesas(es) estudam em média de quatro a cinco anos (graduação e mestrado) para ingressar na carreira docente do 1º e 2º ciclos para o ensino primário, e no secundário, através de concurso público ou contratação temporária. No entanto, ainda há críticas aos modelos anteriores e atuais no tocante à formação prática e à relação entre teoria e prática.

Estudos e pesquisas realizados no âmbito acadêmico das universidades portuguesas defendem uma formação que parta da prática vivenciada pelos docentes e de suas necessidades profissionais. Sobre essa questão Leite (2005, p. 376) sugere que “[...] a formação siga um modelo que se afaste da racionalidade científico-técnica e que, pelo contrário, se estruture a partir da reflexão contextualizada das situações profissionais e onde os processos que vão sendo desenvolvidos são sujeitos a uma contínua regulação”. A autora também enfatiza que a formação contínua muitas vezes está cumprindo resultados prescritos nas agendas governamentais.

A formação contínua em Portugal apresenta algumas diferenças das propostas brasileiras. Por ser um país com uma área territorial pequena em relação ao Brasil, ele possui uma centralidade no Ministério da Educação que dialoga com os Centros de Formação de Associação de Escolas situados por regiões. Esses têm como referência legal a Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86 de 14 de outubro (Portugal, 1986) e as demais leis complementares que trazem as alterações ocorridas ao longo dos anos.

Conforme explica Costa e Silva (2000), essa lei garante o direito à formação contínua a todas(os) as(os) educadoras(es), professoras(es) e profissionais da educação portuguesa. Ela apresenta em seu Artigo n.º 35, no ponto de n.º 2 que “[...] a formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira” (Portugal, 1986, p. 3076).

A formação é entendida como um processo de aprendizagem permanente que se dá ao longo da vida, entendida como conceito e prática. Nessa questão, Costa e Silva (2000, p. 104) enfatiza que:

[...] pensámos pertinente orientar as práticas de formação contínua de professores, as quais deverão integrar não só a racionalidade técnica, mas também a racionalidade prática e crítica que permitam aos formandos – aos professores – a sua actualização contínua, não exclusivamente numa perspectiva de aquisição (de conhecimentos, de qualificações), mas fundamentalmente de desenvolvimento profissional e pessoal.

Como já mencionado anteriormente, a formação contínua no país fica a cargo dos Centros de Formação de Associações de Escolas. De acordo com informações da Federação Nacional dos Professores (FENPROF), uma entidade sindical em Portugal, o país conta com 92 Centros de Formação. Eles se instalam em uma das unidades escolares do seu agrupamento, sendo organizados por uma equipe de profissionais oriundos das próprias instituições escolares do grupo.

Os dados do Relatório Talis 2018, disponível na página da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), informam que nove em cada 10 professoras(es) participaram em atividades de desenvolvimento profissional e 81,9% consideraram que essa formação teve impacto na prática docente (OECD, 2018).

Nesse sentido, tanto os sindicatos quanto os CFAEs defendem a formação contínua centrada na escola e que parta das necessidades das(os) profissionais da docência. São esses Centros de Formação que elaboram, conforme as demandas das instituições escolares, as ações de formação de cada ano, porém precisam atender às exigências do Ministério da Educação.

Cada Centro de Formação atende um número de escolas em seu entorno. Eles contam com a presença de uma(um) diretora(or) e membros responsáveis pela parte administrativa, financeira e pedagógica. Todos os centros dependem de financiamento do Ministério da Educação, porém têm a autonomia de estabelecer parcerias com entidades públicas e privadas para a realização de cursos e ações formativas.

Algumas das ações contidas no plano³⁹ dos CFAEs são realizadas virtualmente e outras presencialmente nos próprios centros, oferecendo a certificação para progressão na carreira. Também contam com propostas desenvolvidas pelas unidades escolares, porém a formação é realizada fora do horário de trabalho e não há dispensa das(os) professoras(es) para participarem, conforme dados do FENPROF, o que tem acarretado a sobrecarga de trabalho a essas(es) profissionais.

Quanto à formação realizada no próprio ambiente escolar, esta costuma ser planejada pela(o) diretora(or) geral da unidade e pelas(os) diretoras(es) de departamento de cada componente curricular. Em muitas escolas, há a previsão de um turno – geralmente no período da tarde, em um dia da semana – destinado a reuniões administrativas e pedagógicas com a participação das(os) docentes. A adesão costuma ser significativa, uma vez que, nesse dia, a maioria das(os) professoras(es) encontra-se na instituição, já que grande parte delas(es) atua exclusivamente em uma única escola. No entanto, persiste uma insatisfação por parte das(os) docentes, pois esses encontros ocorrem, em muitos casos, fora da carga horária regular de trabalho.

Vale ressaltar que a maioria das(os) docentes atua sob o regime de dedicação exclusiva, pois grande parte das unidades escolares é de tempo integral. Diante disso, a administração pública de ensino de Portugal não aceita que a(o) professora(or) tenha outro vínculo empregatício e somente no caso de não existir carga completa em uma escola há abertura para complementar em outra do mesmo agrupamento. Isso tem contribuído para a efetivação da formação no contexto escolar.

Compreendemos que a formação contínua em serviço, tanto no Brasil quanto em Portugal, pode ser ressignificada por meio de uma ação dialógica entre as(os) docentes, valorizando as histórias de vida narradas por essas(es) profissionais. Essa perspectiva contribui para a atribuição de novos sentidos ao processo formativo, fortalecendo o vínculo entre a experiência vivida e a construção do conhecimento pedagógico.

³⁹ Para conhecer com mais detalhes a estrutura dos CFAEs, acessar: <https://cflt.cfae.pt/> e <https://centroruigracio.cfae.pt/>, que foram os dois centros cujos diretores entrevistamos.

5.6 A narrativa das histórias de vida na formação contínua de professoras(es)

A narrativa das histórias de vida, as palavras escritas e ouvidas, utilizadas como suporte na formação de professoras(es), é uma estratégia defendida por Pineau e Le Grand (2012), Josso (2002), Bragança (2012), Nóvoa, (2013), Loss (2017), entre outras(os). Embasamo-nos em suas ideias com o propósito de dar maior significado aos processos formativos e consolidar sua eficácia no desenvolvimento profissional de cada docente. É uma estratégia utilizada em diversas áreas além da história e da literatura, e surge através das memórias de uma lembrança, de um objeto, de um fato etc.

Na área da educação, encontramos diversas pesquisas que utilizam as histórias de vida como estratégia de formação, por serem possibilidades de emancipação docente. Ademais, Dominicé (2014, p. 188) assevera que

[...] a história de vida é outra maneira de considerar a educação. Já não se trata de aproximar a educação da vida, como nas perspectivas da educação nova ou da pedagogia ativa, mas de considerar a vida como o espaço de formação. A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional, e em consequência beneficia de tempos de formação contínua. A educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida.

Segundo as ideias suscitadas pela colocação do autor, depreendemos que, nos processos formativos, a narrativa das nossas histórias de vida permite desenvolver o registro reflexivo e a consciência das correlações dessa formação com os aspectos sociais, culturais, históricos, humanos e experienciais na constituição da docência ao longo da vida. Além disso, esses relatos permitem fazer rupturas colocando a formação mais próxima à vida da(o) docente, porque, de acordo com Bragança (2012, p. 32), partem do princípio de “[...] uma formação mais humana, amorosa, compartilhada, com a incorporação dialética da complexidade da prática, articulando movimentos de reflexão, pesquisa e formação”.

Por conseguinte, a prática de rememorar o passado para entender o presente e projetar o futuro na ação pedagógica, profissional e pessoal de docentes proporciona ao grupo atribuir um novo sentido ao magistério em sua amplitude e complexidade. Nesse sentido, Mogarro (2005, p. 13) enfatiza a importância dessas experiências e memórias na constituição de cada uma(um), uma vez que “[...] recoloca os indivíduos no centro da história sociocultural e confere uma atenção renovada aos seus percursos de vida, como entradas privilegiadas para a compreensão das realidades educativas”.

Passeggi e Souza (2017) destacam que essas práticas dão forma às experiências e sentido a nossa existência, por oferecerem a possibilidade de instigar o autoconhecimento, a reflexão crítica compartilhada das ações desenvolvidas no cotidiano escolar, contribuindo para a ressignificação da prática individual e coletiva das(os) docentes. Isso porque, de acordo com Bueno (2002, p. 23), “[...] ao voltar-se para seu passado e reconstituir seu percurso de vida, o indivíduo exercita sua reflexão e é levado a uma tomada de consciência tanto no plano individual como no coletivo”.

Dessa forma, as histórias de vida, ao mesmo tempo em que são estratégias de pesquisa, também assumem um caráter formativo na vida profissional e pessoal de indivíduos de diferentes áreas, por favorecerem a mobilização das histórias para a transformação das práticas. Dessa forma, entendemos que as histórias de vida são formadoras da nossa existência. É o próprio saber da vida. É por meio delas que conseguimos construir sentido sobre a própria vida, pois as histórias narradas podem mobilizar e provocar reflexões em quem conta e em quem ouve. Afinal, é preciso escutar para entender a subjetividade da(o) outra(o).

As histórias de vida como movimento de produção de fontes narrativas em uma pesquisa atuam como mobilizadoras das experiências e dos saberes construídos ao longo da vida pessoal e profissional. Elas exercem significativa influência no ser e no fazer docentes. São experiências e histórias rememoradas pelas(os) docentes que trazem um sentido formativo às suas vidas, desvelando os saberes, as dificuldades, os anseios e a busca por práticas que tenham mais sentido na ação pedagógica com as(os) educandas(os).

No processo narrativo da própria vida, afirma Elbaz (2002) que a(o) docente se sente como alguém que tem voz e que sua opinião, suas suposições e reflexões serão reconhecidas ou até mesmo valorizadas pela(o) outra(o), seja uma(um) colega de trabalho ou uma(um) profissional formadora(or). Reforçando essa ideia, Prado e Soligo (2005) enfatizam que a escrita de uma narrativa de vida, além de favorecer a reflexão da ação por parte das(os) professoras(es), é uma importante ferramenta na formação contínua em serviço, no contexto escolar.

Consideramos relevante proporcionar uma formação que rompa com concepções conservadoras e liberais, superando hierarquias e modelos pré-estabelecidos, para favorecer um processo de reinvenção da vida humana e profissional, pautado na construção do saber pedagógico em diálogo e em permanente conversação, valorizando as pessoas com sensibilidade e cuidado. Afinal, a formação só se concretiza na partilha, quando um saber singular se transforma em um saber coletivo.

No movimento de aprendizagem colaborativa de formação, o relato das histórias de vida é construído considerando não apenas o aspecto cognitivo, mas também o ético e o político (Pineau, 2006), porque estamos envolvidos nas “crises das reformas” em que as instâncias governamentais ignoram o que as(os) professoras(es) sentem, dizem e vivem no contexto escolar (Goodson, 1992).

Como assevera Josso (2002, p. 33), é preciso “[...] formar alguém enquanto sujeito consciente da sua formação”. E, para haver essa formação consciente através das nossas histórias de vida, é preciso conhecer a fundo a própria trajetória existencial. Quem não conhece algo, ou seja, a própria vida, não tem o poder de transformá-la. E não basta somente conhecê-la, visto que, na concepção de Pineau (2006, p. 337), “Vinte e cinco anos de vida não se transformam automaticamente em história. É preciso, como disse Paul Ricoeur, articulá-los narrativamente, ou seja, refletir sobre essa vida, dizê-la e, sobretudo, escrevê-la”.

A utilização das histórias de vida de professoras(es) nos processos de formação contínua no contexto escolar se torna uma possibilidade de transformação das ações formativas desenvolvidas na escola, uma vez que as(os) docentes assumem um papel ativo na própria formação, uma formação pautada na Teoria Tripolar de Formação, elaborada por Pineau (2023) e discutida por outras(os) autoras(es) (Cavaco, 2015; Galvani, 2002).

Essa teoria foi desenvolvida por Gaston Pineau em 1989 e até hoje ainda é uma referência para quem se dedica a estudar e pesquisar sobre a formação docente pautada nas histórias de vida de professoras(es).

De acordo com Cavaco (2015, p. 80), os estudos biográficos colocam em evidência essa teoria

[...] ao destacar a importância das pessoas com as quais nos cruzamos, nos vários contextos, ao longo da vida, o que constitui a heteroformação; a relevância dos contextos na realização de uma grande diversidade de aprendizagens, a designada ecoformação; e o carácter essencial da apropriação do vivido por parte do sujeito implicado – a autoformação.

Corroborando essa perspectiva, Galvani (2002) afirma que a formação não é um processo isolado, tampouco uma “egoformação”. Trata-se de um processo tripolar, fundamentado no percurso antropológico da autoformação. A autora discute três polos fundamentais da formação: a autoformação, a heteroformação e a ecoformação, que representam, respectivamente, a relação consigo mesmo, com o outro e com o meio.

Esses polos simbolizam a natureza intersubjetiva e contextual da formação, destacando a importância de experiências compartilhadas e da interação com o ambiente na construção do

saber docente. Assim, a formação contínua em serviço ganha significado quando reconhece essa complexidade e promove espaços de escuta, reflexão coletiva e diálogo entre os sujeitos da prática educativa, considerando o contexto sociocultural da escola e os desafios concretos enfrentados no cotidiano docente. Trata-se, portanto, de uma concepção de formação que ultrapassa a lógica técnica e burocrática, valorizando a dimensão ética, política e humana do ser professora(or).

5.7 Uma tríade de conexões: histórias de vida, formação docente e desenvolvimento profissional

Quando elaboramos a seção do referencial teórico em uma investigação, percebemos a necessidade de retornar constantemente aos objetivos, às hipóteses (futura tese) e aos conceitos inerentes ao objeto de pesquisa. Tentamos aqui discutir sobre esses conceitos, por estarem explícitos na nossa temática e no título que criamos para este trabalho.

A pesquisa, de maneira global, caminha para estabelecer uma conexão, uma intersecção entre as histórias de vida, a formação docente e o desenvolvimento profissional, visando a melhoria da ação pedagógica e da ação humana no contexto social.

Para compreender essa conexão, apresentamos no Quadro 8, página 160, as *Interrelações entre os conceitos fundantes da tese*, acompanhadas de discussões e reflexões com base na perspectiva dos principais referenciais teóricos utilizados. Dessa forma, é possível evidenciar as articulações existentes entre os conceitos e a maneira como se complementam na construção da investigação.

Quadro 8 – Interrelações entre os conceitos fundantes da tese

Histórias de vida	Formação docente	Desenvolvimento profissional
“[...] busca e construção de sentido a partir de fatos temporais pessoais, envolve um processo de expressão da experiência ” (Pineau; Le Grand, 2012, p. 15).	“[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática . É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 39).	“[...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual , organizacional e orientado para a mudança ” (Marcelo Garcia, 1999, p. 137).
“[...] abarcam a globalidade da vida em todos os seus registos, todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras e na sua dinâmica própria” (Josso, 2002, p. 21).	“[...] a nova formação não apenas deveria partir do ponto de vista dos especialistas, mas da grande contribuição da reflexão prática teórica que o professorado realiza sobre sua própria prática” (Imbernón, 2016, p. 147).	“[...] o termo desenvolvimento profissional (DP) tende a ser associado ao processo de constituição do sujeito , dentro de um campo específico. Um processo, portanto, de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa” (Fiorentini; Crecci, 2013, p. 13).
“[...] caminho para repensar a formação de professores com base em uma epistemologia instituinte, na qual saberes científicos, culturais, pedagógicos e existenciais se encontram em polifonia ” (Bragança, 2012, p. 34).	“A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1995, p. 25).	“O desenvolvimento profissional implica um processo de crescimento do profissional , por ele gerido e direcionado, na interface das fontes e contextos geradores do saber profissional” (Roldão, 2017, p. 201).

Fonte: Elaborado pela autora com base na leitura das obras citadas. Período: julho/2024.

Ao elaborar o Quadro 8 e realizar uma breve análise, identificamos algumas palavras-chave que se destacam em cada definição apresentada. Observamos que as ideias principais dos conceitos relacionados à nossa pesquisa se inter-relacionam e dialogam entre si. Embora sejam autoras(es) que tratam de temáticas distintas, suas reflexões remetem à complexidade da formação e à necessidade de compreendê-la dentro de um contexto mais amplo – vinculado à vida, à reflexão e à transformação. Essa interconexão evidencia que a formação docente não pode ser pensada de forma fragmentada ou descolada da experiência humana, mas sim como um processo contínuo, integrado e situado.

Na Figura 18, página 161, intitulada *Conexão de ideias fundantes da tese*, apresentamos um esquema que sintetiza a relação intrínseca entre os conceitos inerentes às histórias de vida, à formação docente e ao desenvolvimento profissional, evidenciando como esses elementos se articulam no contexto da pesquisa.

Figura 18 – Conexão de ideias fundantes



Fonte: Elaborado pela autora. Período: agosto/2024.

Tomando como base o esquema da figura, entendemos que a formação contínua é caracterizada pelo fato de a(o) docente desenvolver processos formativos na profissão, estar em formação constante nas atividades que desenvolve, realizando, assim, uma reflexão **na** e **sobre** a prática. E na relação da unidade teoria-prática, essa formação envolve aspectos da prática, do conhecimento e do ser docente em uma perspectiva de reflexão por meio da *práxis*.

Logo, a formação exige o desenvolvimento permanente, na qual as(os) professoras(es) estejam em contínua busca pelo aprimoramento do seu fazer e ser pedagógico, visto que, conforme enfatizado por Cunha e Isaia (2006, p. 375),

[...] o desenvolvimento profissional e formação entrelaçam-se em um intrincado processo, a partir do qual o docente vai-se construindo pouco a pouco. O saber e o saber fazer da profissão não são dados *a priori*, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente.

As autoras enfatizam a conexão entre a formação e o desenvolvimento profissional e a presença dos saberes construídos ao longo da nossa trajetória experiencial, da nossa história de vida e formação, os quais são essenciais à atuação docente.

Uma formação que promova saberes necessários à prática educativa (Freire, 1996). E esses saberes, de acordo com Campos (2017, p. 10), “[...] são conhecimentos elaborados, incorporados no processo do fazer docente, que só têm sentido quando se desvela o campo em que essas práticas se constituem e são constituídas”. A autora ainda reforça que a transformação da ação docente para se alcançar a *práxis* é contínua, ou seja, a profissão docente está em constante desenvolvimento.

Ademais, o processo formativo ao longo da vida pressupõe que os saberes estão em constante transformação, em intenso movimento de acordo com a realidade vivida e sentida pelas(os) docentes no exercício de suas funções cognitivas, pedagógicas, formativas, sociais, culturais e políticas. Esses e outros saberes são indispensáveis à prática docente de profissionais críticos, como reafirma Freire (1996), e vão sendo fortalecidos pela ação dialógica e dialética dos momentos de formação contínua em serviço.

No movimento de transformações, a formação docente é permanente, porque a aprendizagem da profissão extrapola as barreiras estabelecidas socialmente e se expressa em um *continuum* de experiências pessoais e profissionais. A esse respeito, Freire (2001, p. 37) afirma:

A melhora da qualidade da Educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida.

O autor destaca mais uma vez a importância da formação das(os) professoras(es) para haver uma educação de qualidade. Uma formação que preze pela reflexão das práticas e que considere as histórias contidas por trás das vivências docentes. Porque são essas histórias que constituem a identidade de cada profissional e poderão auxiliar na ressignificação das ações formativas, pois, como afirma Bueno (2002, p. 23), “[...] o método autobiográfico apresenta-se como alternativa que oferece possibilidades várias para se repensar e renovar as formas de educação de adultos, abrindo também, dessa forma, a possibilidade de se construir uma teoria sobre essa formação”.

Uma formação que considere as realidades vividas, os contextos e as necessidades docentes. Uma formação que promova o desenvolvimento profissional continuamente. Nesse sentido, Bueno (2002, p. 22) assevera que,

Fundamentalmente, é preciso pensar a formação do professor como um processo, cujo início se situa muito antes do ingresso nos cursos de habilitação – ou seja, desde os primórdios de sua escolarização e até mesmo antes – e que depois destes tem prosseguimento durante todo o percurso profissional do docente.

No entanto, para esse desenvolvimento permanente da profissão, ele precisa, segundo Almeida (2004), estar articulado à proposta de trabalho da escola e aos projetos desenvolvidos por ela, porque, de acordo com a autora, “O desenvolvimento profissional do professor e a melhoria institucional escolar são duas faces da mesma moeda” (Almeida, 2004, p. 174).

O desenvolvimento profissional docente presume evoluir, aprender, reforçar as práticas, reconstruir a identidade, aprender ao longo da vida em uma perspectiva colaborativa e em diferentes contextos de formação formal e informal.

Nesse sentido, as histórias de vida das(os) docentes se tornam uma possibilidade de transformação e ressignificação da formação contínua em serviço, por colocar as(os) professoras(es) como sujeitos reflexivos de suas experiências e práticas vivenciadas ao longo da trajetória pessoal e profissional. Desse modo, em uma ação colaborativa e dialógica de aprendizagem sobre as tarefas do ser e fazer docentes, elas(es) podem promover o seu desenvolvimento profissional.

Então, com o objetivo de respaldar nossas discussões epistemológicas e as reflexões que construímos até este momento, agora apresentamos o que a pesquisa conseguiu produzir na interação entre participantes e pesquisadora por meio de uma interação dialógica e reflexiva com as fontes narrativas.

6 - A COLCHA: entrelaçando memórias, partilhas e aprendizagens



Fonte: <https://elname1.blogspot.com/2012/11/colcha-de-retalhos-retalhos-de-vida.html>.

6 A COLCHA: ENTRELAÇANDO MEMÓRIAS, PARTILHAS E APRENDIZAGENS

*[...] — é somente com o coração que podemos ver corretamente;
o essencial é invisível aos olhos.
— Mas os olhos são cegos, devemos contemplar com o coração...
— O que é importante é aquilo que não se vê...
(Saint-Exupéry, 2022, p. 75-83-89).*

O propósito da nossa pesquisa foi entrelaçar a rigorosidade científica com a arte, com a sensibilidade. Trabalhar a temática com as histórias de vida nos encaminha para entender a subjetividade dos sujeitos, a relação sensível da pesquisa e a compreensão do ser humano em todas as suas dimensões. Para tanto é preciso ir além do que vemos, enxergar com o coração, como nos ensina o Pequeno Príncipe. É preciso contemplar a importância do humano, a sua constituição ao longo do tempo, já que só assim veremos as nuances invisíveis aos olhos e as entrelinhas contidas nas linhas narradas das histórias de vida.

O objetivo desta seção é apresentar as percepções que tivemos, as interpretações que fizemos e as reflexões despertadas nos movimentos de produção das fontes narrativas que foram os pilares da pesquisa, sem nos esquecermos de estabelecer um diálogo com os nossos referenciais e sempre retomando aos objetivos propostos na investigação. Afinal, quando traçamos esses objetivos, já é preciso ter em mente de que forma eles serão alcançados para ocorrer a produção de conhecimentos e de novas concepções epistemológicas. Ferreira (2024) nos orienta que é preciso ler o texto, o contexto e o pretexto, pois, para o que as nossas lentes não veem, precisamos das lentes teóricas.

Chegando nesse momento de escrever as análises e interpretações das informações e dados construídos com as(os) participantes durante o percurso investigativo, a cabeça dá um nó e ficamos a pensar e repensar em como expor as riquezas dos conhecimentos construídos, das aprendizagens adquiridas e das reflexões realizadas com os sujeitos da pesquisa. Uma certeza nós temos. Foi preciso parar, pensar, refletir, retomar os objetivos e as questões iniciais para que, de fato, eles fossem respondidos com coerência, embasamento teórico e comprovação nos dados.

6.1 A organização da análise e as(os) participantes colaboradoras(es)

A fim de contribuir com o campo científico, resolvemos registrar aqui algumas informações para que, de maneira simples, possam auxiliar outras(os) pesquisadoras(es) a trilharem pelo caminho da Análise dos Dados em uma pesquisa acadêmica, pois, como ressalta

Ferreira (2023, p. 203), “[...] ao buscar uma metodologia para a análise dos dados coletados, observou-se que nem sempre as pesquisas esclarecem como os dados foram analisados”.

Nesta parte da pesquisa os referenciais de Bardin (2016) e de Franco (2018) nos orientaram para trabalhar com a técnica da Análise de Conteúdo, além de termos o apoio nos referenciais utilizados ao longo desta pesquisa e por autoras(es) que discutem sobre a interpretação e análise de narrativas.

Para construir essa seção, traçamos algumas estratégias a fim de facilitar o trabalho de análise e de escrita do texto. Não podemos afirmar que foi o caminho mais adequado, no entanto foi a forma de demonstrar nossas opções. Assim, seguimos por algumas fases, como apresentamos no Quadro 9, que traz as *Etapas orientadoras da Análise dos Dados*.

Quadro 9 – Etapas orientadoras da Análise dos Dados

Etapas	Tarefas
1 ^a	Construímos um quadro das tarefas para o direcionamento de análise e escrita;
2 ^a	Elaboramos uma pequena introdução falando dos sujeitos da pesquisa e das atividades realizadas;
3 ^a	Fizemos a leitura da seção de Análise dos Dados dos 11 trabalhos apresentados no Estado da Questão a fim de trazer ideias e reflexões para a nossa análise;
4 ^a	Retomamos todos os registros escritos da pesquisa que poderiam conter dados e informações importantes para a análise: os registros dos encontros informais, as Entrevistas Narrativas, os planejamentos dos Ateliês Formativos, os Diários Reflexivos, o caderno de registro das memórias dos ateliês, a avaliação dos encontros formativos, o padlet trabalhado durante a realização dos momentos formativos e o questionário respondido pelas(os) docentes de Portugal;
5 ^a	Elencamos, em cada uma dessas fontes, os temas de análise com base nos objetivos da pesquisa. Foram elas: histórias de vida, prática reflexiva, formação docente e transformação;
6 ^a	Revisitamos cada fonte que utilizamos e fizemos a observação de cada categoria analisada, como também destacamos quais informações respondiam aos objetivos, o que foi repetido, o que não foi comum e o que nos chamou a atenção;
7 ^a	Começamos a construir cada parte desta seção dialogando com os referenciais teóricos da pesquisa, com as informações que construímos com as(os) participantes, com os objetivos do nosso estudo e sempre lendo e relendo as partes da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora. Período: fevereiro/2025.

A partir da definição das etapas, iniciamos a escrita deste texto com o desejo de estabelecer um diálogo narrativo com o que realizamos no percurso teórico e nos momentos de aprendizagem colaborativa com as(os) participantes. Afinal, este trabalho contribuiu para a nossa formação e para o fortalecimento da prática reflexiva da vida pessoal e profissional de cada uma(um). No Quadro 9 apresentamos uma síntese do percurso para proceder à análise dos dados, dos movimentos que as narrativas provocaram ao longo da investigação e de que forma esses dados contribuíram para o campo da formação contínua em serviço de professoras(es). Porém, a ação de construir e reconstruir a caminhada foi uma prática constante, porque, a cada análise, novas ideias surgiam e iam movimentando nossas reflexões.

Conforme destacamos na seção da metodologia, utilizamos quatro fontes narrativas para a construção dos dados: a Entrevista Narrativa, os Ateliês Formativos, o Diário Reflexivo e o Questionário. No entanto, ao longo do percurso de realização dos ateliês, houve registros escritos que foram importantes por fornecer relatos relevantes para as nossas discussões: a avaliação dos encontros (Formulário no *Google forms*), as atas dos ateliês (caderno de memórias) e o *padlet*.

Nesta seção há trechos extraídos dessas alternativas de registro das narrativas. Na entrevista, no diário reflexivo e no questionário, as(os) participantes serão identificadas(os) por um pseudônimo escolhido por cada uma(um). Já os trechos do caderno de memórias dos ateliês, das atividades neles realizadas, da avaliação dos encontros e do recurso do *padlet* serão mencionados sem autoria, pois, para dar maior liberdade de expor suas palavras e opiniões à pesquisadora, achamos oportuno não haver identificação. Mesmo assim, algumas(uns) das(os) participantes optaram por se identificarem com pseudônimo. Ao longo do processo de análise dos dados, as fontes narrativas não foram examinadas isoladamente, pois optamos pela utilização da triangulação de dados, conforme propõem Minayo; Souza; Assis (2010) e Marcondes; Brisola (2014), o que possibilitou a realização de uma análise e discussão sob múltiplos ângulos.

A triangulação configura-se como um procedimento analítico que “[...] permite que o pesquisador possa lançar mão de três técnicas ou mais com vistas a ampliar o universo informacional em torno de seu objeto de pesquisa, utilizando-se, para isso, por exemplo, do grupo focal, entrevista, aplicação de questionário, entre outros” (Marcondes; Brisola, 2014, p. 203). Para diferenciar as fontes das falas narradas e escritas pelas(os) participantes da pesquisa, utilizamos os códigos apresentados no Quadro 10, que explicita a *Identificação das fontes narrativas*.

Quadro 10 – Identificação das fontes narrativas

Fonte das narrativas	Código	Identificação dos sujeitos
Entrevista Narrativa	EN	sim
Ateliês Formativos	AF	às vezes
Diário Reflexivo	DR	sim
Caderno de memórias dos ateliês	CMA	não
Padlet	PD	às vezes
Avaliação dos encontros	AV	não
Questionário	QS	sim

Fonte: Elaborado pela autora. Período: março/2025.

A caracterização das(os) participantes constitui etapa fundamental para a compreensão do contexto no qual esta investigação se desenvolve. Ao delinear o perfil de cada uma(um),

buscamos situar suas trajetórias profissionais e pessoais, o que auxilia na análise dos dados e possibilita compreender como determinadas experiências, vivências e condições estruturais influenciam as percepções e práticas relatadas ao longo da pesquisa. A seguir, apresentamos o grupo investigado, no Quadro 11, *Participantes da pesquisa*, destacando informações relevantes para o entendimento de sua inserção no campo de pesquisa.

Quadro 11 – Participantes da pesquisa

Pseudônimo	Gênero	Idade	Tempo de docência
1 - Aysha	Feminino	45	28 anos
2 - Bia Bel	Feminino	52	21 anos
3 - Borboleta ativa	Feminino	51	26 anos
4 - Lindinha	Feminino	57	24 anos
5 - Lispector	Feminino	53	29 anos
6 - Maria	Feminino	46	28 anos
7 - Orquídea	Feminino	50	25 anos
8 - Pérola	Feminino	59	34 anos
9 - Sementinha	Feminino	47	10 anos
10 - Sílvia	Feminino	50	25 anos
11 - Sol	Feminino	40	18 anos
12 - Tempestade	Feminino	54	25 anos
13 - Violeta	Feminino	56	17 anos
14 - Capitu	Feminino	61	30 anos
15 - Coliseu	Masculino	49	15 anos
16 - Ana Maria Franco	Feminino	51	30 anos
17 - Conceição	Feminino	27	5 anos
18 - Graciliano	Masculino	47	24 anos
19 - Margarida	Feminino	37	16 anos
20 - Minie	Feminino	56	30 anos
21 - Santos	Masculino	56	35 anos
22 - Rachel	Feminino	42	04 anos

Fonte: Elaborado pela autora. Período: março/2025.

A partir das informações apresentadas no Quadro 11, observamos que a profissão docente ainda é majoritariamente exercida por mulheres, o que corrobora os dados já apontados por Silva (2019b). Além disso, a maioria das(os) participantes encontra-se na faixa etária dos 40 anos ou mais, o que levanta preocupações quanto à renovação do corpo docente nos próximos anos. Essa questão foi até mesmo mencionada por uma das participantes durante a entrevista narrativa: “[...] a educação trilhou por um caminho que é preocupante, preocupa-se com professores e com a escassez de professores que já é uma previsão para daqui a dez anos, que é colapsar a educação” (Tempestade – EN).

Após expor algumas informações relevantes para esta parte da pesquisa e fazer o trabalho de leitura cuidadosa das fontes narrativas, definimos as categorias de análise que serão discutidas ao longo desta seção. A escolha foi feita com base nos objetivos e nos referenciais teóricos que embasaram este processo investigativo. Desse modo trabalhamos as análises

organizando-as pelas categorias evidenciadas nas fontes narrativas, dialogando com os objetivos da pesquisa. Foram elas: **histórias de vida, prática reflexiva, formação docente e transformação**. Essas categorias estarão implícitas ou explicitamente em cada um dos movimentos produzidos pelas fontes narrativas.

Convém informar que, visando maior coerência na pesquisa, retomamos o Estado da Questão e a Introdução, a fim de relacionar três elementos nesta etapa de análise dos dados: os descritores de busca, os objetivos específicos e as categorias de análise. Para facilitar a compreensão, apresentamos o Quadro 12, que traz a *Correlação entre objetivos, descritores e categorias de análise*.

Quadro 12 – Correlação entre objetivos, descritores e categorias de análise

Objetivos específicos	Descritores de busca	Temas de análise
- Identificar os sentidos e significados das histórias de vida para os(as) professores(as) como um processo reflexivo da vida pessoal, profissional e acadêmica; - Propiciar discussões sobre as contribuições das histórias de vida para o processo de desenvolvimento profissional e transformação pessoal dos(as) participantes; - Contribuir para a proposição de práticas dialógicas de formação em serviço pautadas nas histórias de vida e que auxiliem no processo da ação-reflexão- ação, promovendo, assim, a relação entre o campo da pesquisa (Universidade) e a escola; - Apontar as possíveis correlações dos processos formativos em serviço e das histórias de vida dos(as) docentes do Brasil e Portugal, destacando as contribuições de cada país para o campo da formação docente nas Escolas Públicas.	- <u>Repositórios Latinoamericanos</u>: formação, professores, narrativas, escolas; - <u>RCAAP</u>: formação contínua de professores, narrativas docentes; - <u>Capes e BDBT</u>: formação docente na escola, ações formativas aos professores, formação docente em serviço, narrativas na formação docente; - <u>Repositório da UFU</u>: formação de professores, formação docente, formação contínua, narrativas docentes.	- Histórias de vida; - Prática reflexiva; - Formação docente; - Transformação.

Fonte: Elaborado pela autora. Período: março/2025.

O Quadro 12 nos mostra que os temas **histórias de vida, formação docente e prática reflexiva** estão expostas de forma explícita nos objetivos e nos descritores. E entendemos que o tema **transformação** aparece de forma implícita por ser um resultado da conexão das anteriores. Isso demonstra a nossa preocupação em desenvolver uma pesquisa de forma coerente, em que as partes se entrelaçam para a produção de novos conhecimentos.

Nas linhas escritas a seguir, optamos por “contar” as memórias e histórias que construímos com as(os) participantes como forma de comprovar as nossas discussões e

intenções investigativas e de tornar a leitura como a de uma verdadeira narrativa docente entre participantes, pesquisadora e leitoras(es).

6.2 Os movimentos construídos pelas fontes narrativas e os temas de análise

6.2.1 Histórias de vida: ressignificando as memórias e as experiências

A nossa história começou em junho de 2024, com um grupo de 11 professoras(es) de uma escola de educação básica da rede Pública estadual de Goiás, no Brasil, e 07 professoras(es) de Escolas Públicas de Lisboa, em Portugal. Elas(es) conheceram a pesquisa e aceitaram participar da Entrevista Narrativa, tanto as(os) do Brasil como as(os) de Portugal. Depois, já em agosto do mesmo ano, fizemos o convite para a participação nos Ateliês Formativos. Nessa etapa, participaram somente as(os) professoras(es) do Brasil.

Nos Ateliês Formativo houve a desistência de três participantes e a entrada de três docentes de outras Escolas Públicas da cidade. Então, nessa história, 11 professoras(es) do Brasil aceitaram participar dos momentos formativos, em que suas histórias de vida pessoal e profissional seriam a base das discussões e reflexões. Estavam dispostas(os) a construir uma nova concepção sobre a formação contínua em serviço na escola onde trabalhavam e assim dar um novo sentido às suas histórias de vida pessoal e profissional.

Certo dia, dialogamos com elas(es) afirmando que, em nossas discussões, defendemos o quanto o ato de narrar a história da vida nos faz refletir sobre ela e dar um novo sentido ao que vivemos, por ser um processo que nos oportuniza repensar sobre o vivido para reconfigurar o devir. A narrativa de vida, portanto, tem um papel fundamental na transformação do eu e do outro, pois, segundo Cunha (1997b, p. 188),

[...] provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao “ouvir” a si mesmo ou ao “ler” seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. É claro que esta possibilidade requer algumas condições. É preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enfiadamente afetivos presentes na caminhada, a pôr em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a des-construir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo.

Trabalhar com as histórias de vida contribuiu para que as(os) participantes recuperassem suas experiências para entenderem os fatos e, assim, poderem construir uma nova história, além

de aprenderem com o relato dessa narrativa. O depoimento da docente portuguesa Conceição (QS) exemplifica esse processo ao responder à seguinte questão: “Ao rememorar a sua história de vida pessoal, profissional e acadêmica, quais ensinamentos você traz para a sua prática docente atual?”

Inúmeros. Aprendo sobre quem sou a nível individual e profissional. A minha história conta como cheguei a esta profissão e explica por que faço as coisas do modo que faço. Também me ajuda a curar certas feridas individuais em relação à escola. Os professores que tive nunca acreditaram em mim, cheguei a ser verbalmente desvalorizada, de modo tanto direto como subtil enquanto fui aluna adolescente. Hoje, quando valorizo os meus alunos e confio nas capacidades deles, no seu poder de crescimento e desenvolvimento, quando lhes dou apoio e os fortaleço a nível emocional, sinto que estou a curar feridas, a remediar erros do passado e a deixar algo positivo nestes adolescentes... sinto que estou a conseguir superar e romper com a cultura escolar à qual sempre estive ligada.

A fala da participante Conceição destaca a importância de retomar nossas memórias, refletir sobre nossas experiências e, a partir delas, construir significados para a vida presente. Na profissão docente, a rememoração de vivências passadas permite evitar a repetição de erros dos quais fomos vítimas ao longo da nossa trajetória.

Com as atividades realizadas, com o registro nos diários e com a entrevista narrativa, as(os) professoras(es) conseguiram perceber a importância das nossas histórias para a transformação da prática pessoal e profissional. Alguns relatos comprovam essa importância.

As histórias de vida são a base para a construção de nosso ser pessoal, profissional e formativo (DR - Sementinha);

As histórias nos constituem em todos os aspectos de nossa vida. Não existe sentido se não houver história e nem memória. Além disso, na vida pessoal e profissional, somos povo de deixar legado, por isso nossa vida formativa conta muito, em especial, como professores (DR – Lispector);

As histórias de vida no processo formativo nos levam a uma reflexão da prática docente, dos pontos positivos e negativos (DR – Sol).

Corroborando os depoimentos, Josso (2002) se refere ao “caminhar para si” como uma viagem feita por cada um de nós ao interior da nossa vida para sermos sujeitos exploradores de uma trajetória vivida onde viagem e viajante são a mesma pessoa que consegue,

[...] começando por reconstruir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e as actividades que lhe permitem não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui e agora, mas ainda compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem,

recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e comportamentos (Josso, 2002, p. 43).

A autora enfatiza o poder que tem o rememorar das nossas histórias, incluindo detalhes ocorridos, uma vez que é essa globalidade que nos constitui como ser humano em uma singularidade. Memórias que nos fazem perceber a importância dos momentos vividos no passado para a constituição do nosso presente e futuro, como coloca o docente português Graciliano (QS): “A reflexão sobre tudo isto ajuda-nos a sermos melhores pessoas e, consequentemente, melhores professores. Essa humanidade que a IA (Inteligência Artificial) não pode substituir”.

Dessa forma, são as nossas histórias de vida que nos constituem como pessoa e profissional que somos hoje, pois, como ressalta Sales (2021, p. 68),

[...] a pesquisa narrativa vincula-se a uma oportunidade inigualável de revisitar lembranças e vivências que nos marcaram em nossa trajetória, traçando um paralelo com a atualidade, mirando o amanhã; um momento propício para refletir sobre a vida, os sonhos e as possibilidades de concretizá-los.

A autora reforça a ideia de que, ao rememorar nossas memórias, refletimos sobre o que vivemos e teremos a possibilidade de traçar novos horizontes e ações, tanto na vida pessoal quanto na profissional.

No entanto, falar sobre si, sobre as nossas histórias não é uma tarefa fácil, porque, como afirma Benjamin (1987), a prática de narrar está prestes a entrar em extinção. Fato é que, durante a realização da entrevista narrativa, observamos que as(os) participantes tiveram dificuldade de falar sobre si. Ficaram em dúvida sobre por qual a fase da vida começaria a narrativa: “E pode começar da infância?” (Violeta, EN); “Sei lá, nem sei por onde começar” (Margarida, EN); “Pensar um pouco por onde começar” (Lindinha, EN).

No diálogo com as(os) docentes, observamos que relataram sobre suas qualidades, suas dificuldades, seus sonhos, sem se ater aos acontecimentos que fizeram parte da sua vida. Entendemos que essa dificuldade é comum ao ser humano, visto que os momentos de lembrar o passado, as histórias vividas, as aprendizagens construídas, as transformações ocorridas, não são, em geral, recorrentes na vida cotidiana.

A pesquisa evidenciou ser preciso fomentar essa ideia nas relações sociais, nos ambientes escolares, na vida pessoal e profissional para movimentar reflexões e mostrar o quanto o “narrar” da própria vida pode nos tornar seres mais humanos e compreensivos a respeito da vida da(o) outra(o) em qualquer ambiente social, pois, como enfatiza Josso (2002, p.142), a narrativa escrita “[...] fornece no próprio movimento da sua escrita factos tangíveis,

estados de espírito, sensibilidades, pensamentos a propósito de emoções e sentimentos, bem como atribuições de valores”.

A professora portuguesa Rachel (EN) expressa o quanto foi importante esse momento: “[...] está a ser assim um reencontro com uma parte de mim que, na verdade, estava muito esquecida, mas que me faz vibrar. É assim, muito bom. Pronto, e acho que é isto que eu tenho para contar”.

Uma outra participante também comentou sobre a experiência de contar a própria história, destacando o quanto esse processo mobilizou suas lembranças: “Isso parece muito sessão de terapia, que a gente vai lembrando e mexendo com a gente [...]” (Tempestade – EN).

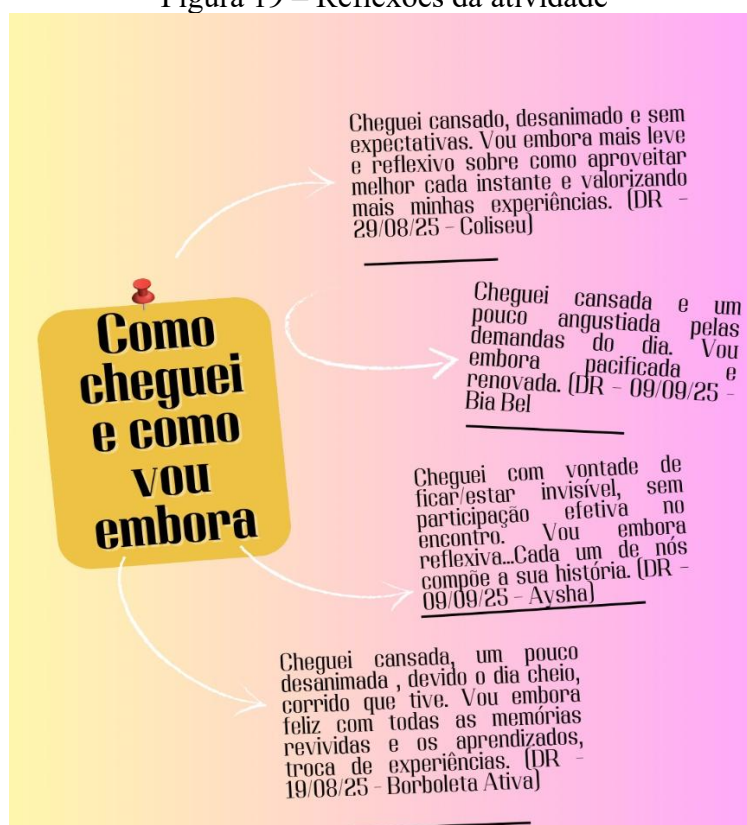
Corroborando a importância das histórias de vida no processo de redescoberta, de observação da própria vida, os estudos (auto)biográficos são uma alternativa de pesquisa que, na visão de Amado (2014, p. 169),

[...] visa captar, através de um relato ou narrativa, a interpretação que determinada pessoa faz do seu percurso de vida, com a respetiva diversidade de experiências e sentimentos pessoais que tiveram lugar ao longo do tempo e por fases, nas mais diversas circunstâncias ou contextos e em ligação com uma multiplicidade de sujeitos (e.g., pais, irmãos, colegas, patrões) e de sistemas (e.g., família, escola, emprego).

Relacionando as ideias do autor com esta pesquisa, observamos que o narrar das histórias de vida, das experiências, as lembranças rememoradas, os momentos vividos em família, na escola, no grupo de amigos, na profissão docente etc., possibilitam o autoconhecimento e, ao serem rememorados, podem despertar sentimentos de alegria, sensibilidade e leveza física e emocional, como identificamos na Figura 19, página 174 por meio do registro dos relatos de docentes sobre a reflexão de como chegaram ao encontro e de como saíram.

A Figura 19, página 174 – *Reflexões da atividade*, apresenta trechos de relatos construídos a partir da atividade “Como cheguei e como vou embora”, evidenciando as reflexões decorrentes dessa experiência formativa.

Figura 19 – Reflexões da atividade



Fonte: Elaborado pela autora. Período: março/2025.

Os relatos evidenciaram que uma proposta de formação pautada no acolhimento e na valorização do ser humano como pessoa e profissional pode trazer benefícios tanto emocionais como para a prática em sala de aula. Percebemos o quanto os momentos dos ateliês foram uma alternativa de formação contínua em serviço bem aceita pelas(os) docentes, sendo uma oportunidade de aliviar as desesperanças e dar um novo sentido às histórias de vida de cada uma(um).

Para exemplificar essa análise, as(os) participantes brasileiras(os) realizaram uma avaliação dos momentos vivenciados, compartilhando o que sentiram, o que aprenderam e como experienciaram cada etapa. A seguir, apresentamos algumas falas significativas.

Senti grande saudade de algumas fases vividas através das vivências trabalhadas, também através das experiências dos colegas pude fazer muitas reflexões e até mesmo adotar algumas dessas experiências para minha prática diária, momentos de muita aprendizagem (AV).

Muita emoção ao vivenciar lembranças e ao ouvir as músicas. Aprendi que a poesia está na nossa vida sempre e em todo lugar (AV).

As atividades trouxeram o resgate de lembranças e senti-me feliz por tudo que vivi nos encontros e na análise da minha vida pessoal e profissional. Aprendi

que o que vivemos nos molda, e é sempre importante refletir e registrar sobre nossas experiências (AV).

Senti, vivi e percebi a importância das emoções no processo educativo (AV).

Nesse sentido, a realização das atividades contribuiu para que as(os) professoras(es) apresentassem memórias de momentos vividos, principalmente da infância e adolescência, significativos para a vida pessoal e profissional, porque as memórias podem ser aguçadas e elevadas para além de um registro, de uma fala, de um cheiro, de uma música, de um objeto, de um livro etc. Para exemplificar essa ideia, realizamos uma roda de conversa sobre as memórias com a leitura. Os relatos proporcionaram momentos de descontração e reflexão às ações do presente: *“Eu lia escondido do meu pai, no quarto, à luz de vela e toalha na porta para não passar a claridade”*; *“Eu me lembro de ter que ler obrigado quando fazia o ensino médio”*; *“Eu me sentia feia e lia para me sentir melhor (feia, mas inteligente)”*; *“Minha memória de leitura foi meu encontro com Ana Maria Machado em um congresso que participei”*; *“Falando em leitura, minhas memórias são lembrar da Coleção Vaga-lume, todo mundo já havia lido um livro dessa coleção”*.

Os narrados que já estavam esquecidos, ao serem movimentados, instigados na conversa durante as atividades realizadas, foram revisitados e sensibilizaram a(o) narradora(or) por ter a oportunidade de falar sobre suas experiências e aprender com elas. Corroborando essa ideia, Cunha (1997b, p. 189) enfatiza que

O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. Através da narrativa ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo.

Analisando os relatos e a assertiva da autora, observamos que, ao narrar fatos importantes, experiências vividas, o sujeito pode reconstruir suas ações. No caso exemplificado sobre as memórias com a leitura, as(os) professoras(es) trouxeram reflexões para a prática atual em sala de aula e os desafios que enfrentam quanto ao hábito da leitura com as(os) estudantes. Nesse momento, também relataram experiências de leitura em sala de aula e assim puderam compartilhar ideias e discutir sobre esses desafios.

Percebemos, pelas falas das(os) participantes, que faltam oportunidades de diálogo e de escuta do outro. Espaços onde possam contar suas histórias e, na partilha, aprender com as

experiências narradas e em colaboração com quem esteja à sua volta. Essa constatação também foi revelada pelas entrevistas narrativas por parte das(os) participantes dos dois países.

Nessa perspectiva, Josso (2002, p. 34) afirma que

Falar de suas experiências formadoras é, pois, uma certa maneira de contar a si mesmo a sua própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Mas é também uma certa maneira de representarmos o facto que, neste *continuum* temporal, algumas vivências têm a intensidade particular que se impõe à nossa consciência da qual ela extrairá as informações úteis às nossas transacções conosco próprios e/ou com o nosso meio humano e natural.

Retomando um dos objetivos específicos da pesquisa – apontar as possíveis correlações nas histórias de vida de docentes no Brasil e em Portugal –, recorreremos às entrevistas narrativas realizadas, que constam no Anexo E, página 260, a síntese de cada uma delas. Após a transcrição e uma leitura atenta dos relatos, foi possível compreender como se configuram as trajetórias de vida dessas(es) professoras(es).

A análise das narrativas de vida das(os) docentes participantes evidenciou um conjunto de aproximações e distinções significativas entre os grupos do Brasil e de Portugal. De forma geral, observou-se que a maioria das(os) participantes, independentemente do país, não iniciou suas narrativas desde o nascimento, demonstrando certa dificuldade inicial em mobilizar suas memórias pessoais e profissionais. Esse aspecto foi reforçado pelo relato de surpresa diante da proposta de contar sua própria história, indicando que muitas(os) docentes não haviam considerado previamente essa possibilidade como parte de sua formação ou reflexão profissional.

Outro ponto de convergência refere-se à presença marcante de professoras(es) significativas(os) ao longo de suas trajetórias escolares, influenciando diretamente suas escolhas profissionais e a constituição de suas identidades docentes. Além disso, tanto no Brasil quanto em Portugal, emergiram relatos sobre a influência de desafios e problemas familiares na vida pessoal e profissional, sugerindo que suas trajetórias formativas são permeadas por dimensões emocionais e sociais que impactam o exercício da docência.

As falas também indicaram que as histórias de vida são percebidas como recursos formativos valiosos, capazes de favorecer a reflexão sobre a prática e fortalecer os momentos formativos no âmbito escolar. Contudo, as(os) participantes destacaram a ausência de espaços institucionais que possibilitem o diálogo e a reflexão coletiva entre pares, revelando um desafio comum relacionado à formação continuada e ao desenvolvimento profissional docente.

No que diz respeito às diferenças entre os dois contextos, verificou-se que, no Brasil, as(os) docentes relataram realizar registros de suas vivências com menor frequência, enquanto, em Portugal, o hábito de registrar o cotidiano é mais presente, sendo compreendido como um instrumento de reflexão e construção da trajetória profissional. Essa distinção sugere que a prática reflexiva sistematizada, por meio da escrita, encontra maior valorização na experiência portuguesa.

Em relação aos processos de análise da própria prática, as(os) participantes brasileiras(os) evidenciaram que ainda realizam esse movimento de forma tímida no cotidiano. Por outro lado, entre as(os) docentes portuguesas(es), observou-se maior compromisso e constância na reflexão sobre suas experiências diárias, o que aponta para diferenças culturais e institucionais no incentivo à prática reflexiva.

Por fim, emergiram contrastes importantes no que concerne às percepções sobre a vida profissional atual. No Brasil, as narrativas revelaram insatisfação com a carreira, marcada pela precarização do trabalho docente, cobranças frequentes e instabilidades estruturais. Em Portugal, por sua vez, os relatos concentraram-se mais em momentos significativos da trajetória de vida e menos em questões problemáticas do contexto profissional atual, sugerindo percepções distintas sobre o exercício da docência e seus desafios contemporâneos.

Em síntese, as narrativas analisadas revelam que, embora existam experiências compartilhadas que atravessam as identidades docentes nos dois países – como o papel inspirador de professores(as) marcantes, os desafios pessoais e a importância atribuída às histórias de vida – há especificidades culturais, institucionais e formativas que configuram modos distintos de viver e refletir a profissão. Essas nuances contribuem para ampliar a compreensão das práticas docentes e dos processos formativos em contextos educativos diversos.

De fato, as histórias de vida carregam sentidos e significados profundos na trajetória de qualquer ser humano. Relembra-las é mais do que um exercício de memória – é um reencontro consigo mesmo. Ao retomar essas vivências, despertam-se reflexões que iluminam caminhos e inspiram novas formas de agir na vida pessoal, profissional e acadêmica.

6.2.2 A prática reflexiva: uma *práxis* em evidência

Continuando a nossa história, queremos contar a vocês o quanto os momentos vividos com as(os) participantes na Entrevista Narrativa e nos Ateliês nos fizeram refletir sobre o SER

e o FAZER em nossa vida cotidiana. Pela prática reflexiva, podemos atribuir novos sentidos e significados às nossas experiências de vida pessoal, profissional e acadêmica.

Vale ressaltar que essa prática reflexiva não é apenas uma atividade psicológica do sujeito, mas, como explica Gómez (1995, p. 103).

A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento...só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos activados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. A reflexão não é um conhecimento “puro”, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital.

Nesse sentido, nos momentos em que procedemos à análise das narrativas, procuramos atribuir sentidos e significados às falas e às escritas, considerando as ideias de alguns estudiosos (Bruner, 1997; Vygotsky, 2001) sobre a interpretação das palavras narradas. Os autores nos auxiliaram, ao destacarem que o sentido se refere ao que atribuímos diante do contato com o meio. E o significado se refere a um conceito já determinado. Colaborando com essa ideia, Costa (2021, p. 22) considera “[...] o sentido e o significado como elementos fundamentais na dialética da construção do indivíduo enquanto ser social, que pertence a um corpo social e como as relações desses seres podem ser influenciadas nesse processo”.

A prática reflexiva, nessa perspectiva, foi o eixo das atividades nos Ateliês Formativos, com destaque para os Diários Reflexivos. Eles foram utilizados nos encontros de formação como ferramenta de incentivo e apoio ao ato do registro e da prática reflexiva. No início do caderno havia o registro: “*Olá! Que bom estar com você! Sinta-se livre para registrar suas histórias, suas reflexões, suas aprendizagens e o que quiser mais*”. Logo após solicitamos que registrassem no caderno algo pessoal.

No Quadro 13, página 179, *Registros iniciais no Diário Reflexivo*, encontram-se escritas que revelaram reflexões significativas e pertinentes por parte das(os) participantes.

Quadro 13 – Registros iniciais no Diário Reflexivo

Participante	Registro
Lispector	“Que bom estar contigo, diário! Creio que seremos bons amigos. Vamos combinar o seguinte: você me ensina, eu aprendo. Eu te ensino, você aprende. Vamos trocar confidências em conversas sérias de muito teor formativo ou, por vezes, podemos treinar a contação de brincadeiras ou conversas sobre nada. Escutar nas entrelinhas.”
Borboleta ativa	“Olá, querido diário! Eu estou muito feliz de estar com você. Recebi o convite e quis participar destes momentos para continuar a minha metamorfose . Acredita, querido diário, que recebi críticas por estar aqui? Mas não me importo, o que importa é o meu querer .”
Aysha	Olá! Será um prazer dividir os próximos meses com você. Espero que sejam momentos de troca, reflexão, autoconhecimento, insights e processos criativos .”
Bia Bel	“Participar desse Ateliê Formativo é um passo importante que dou na minha renovação , a minha cura. Quero acreditar na importância e no valor da minha profissão, apesar de toda treva que cerca a sala de aula.”
Pérola	“Meu querido confidente, fiquei muito feliz em estarmos juntos . Não sou muito de falar sobre a minha pessoa, mas agora estou animada com sua presença em minha vida. Acredito que com você posso me conhecer melhor .”
Sementinha	“Olá! Estar com você é muito bom também! Que bom te encontrar por aqui! Serão momentos maravilhosos e enriquecedores que, com certeza, trarão crescimento tanto para mim quanto para você! Vamos nessa???”
Sol	“Que bom receber você! Espero aprender muito na nossa jornada. É algo novo na minha vida. Aos 39 anos escrever meu 1.º diário! Kkkkkk É sempre tempo de aprender .”

Fonte: Elaborado pela própria autora baseado nos Diários Reflexivos. Período: março/2025.

Analisando cada partilha, destacamos algumas palavras que nos chamaram a atenção por estarem intimamente relacionadas à profissão docente. Observamos o quanto as reflexões evidenciaram o desejo de aprender, de falar sobre si com o propósito de adentrar o interior da vida e analisá-la de forma crítica, visto que é essa análise que dá sentido à transformação da vida pessoal e da prática diária. Além disso, os registros explicitaram a necessidade de estarmos em grupo, de compartilhar ideias e desafios para podermos criar formas de agir frente aos obstáculos inerentes à profissão, como afirma uma participante em um dos encontros “Me sinto feliz com o momento de formação, pois sentar com os colegas para conversar, ter trocas de ideias é algo do qual sinto falta” (CMA).

Percebemos ao longo da pesquisa os sentidos e os significados que os sujeitos atribuíram à sua própria história, ou seja, a reflexão consciente que fizeram das experiências vividas.

Em minha vida pessoal, venho buscando compreender o quanto o meu passado se reflete em quem eu sou agora. Profissionalmente, luto contra a desesperança porque a realidade da minha prática está me deixando muito pensativa (DR - Bia Bel).

Minhas memórias me levam, sim, à ação reflexiva. É claro que muitas vezes não gosto das reflexões que faço sobre elas, mas sou muito reflexiva. Ao fazer reflexões sobre minhas memórias pessoais, profissionais e formativas,

aprendo a sair do lugar em que estou, mudar rotas, mas também, aprendo que outras rotas precisam ser mantidas (DR - Sementinha).

Minhas memórias são alicerces para a construção do meu dia a dia. Através delas posso fazer uma autoanálise para recriar momentos de aprendizagem para mim e para os que estão a minha volta. Isso favorece meu crescimento pessoal, profissional e formativo (DR – Pérola).

Compreendemos o quanto a prática reflexiva se torna importante no processo de narrar a vida. A narrativa provoca a reflexão crítica individual e coletiva, que, por sua vez provoca transformações na vida de quem narra e de quem ouve as histórias. Em um dos seus trabalhos, Bruner (1997, p. 79), ao se referir à narrativa da personagem Emily, ressalta que “Ela não estava simplesmente narrando; estava tentando extrair significado de sua vida cotidiana”.

E foi isso que ocorreu, porque a narração das histórias de vida fortaleceu a reflexão sobre as experiências vividas, possibilitando a cada uma(um) o autoconhecimento e a percepção de quantos detalhes da trajetória não haviam percebido, embora tivessem feito parte da sua constituição pessoal e profissional.

O relato de Pérola (AF) enfatiza essa ideia: “Eu não havia parado para pensar e observar quantas histórias e acontecimentos que nem me lembrava mais, e hoje vejo que eles fazem parte da minha constituição como pessoa e professora”.

Entendemos que a prática reflexiva deveria ser inerente ao fazer docente, pois, como nos ensina Freire (1996, p. 39), “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Mesmo sendo um dos saberes inerentes à prática educativa, os ensinamentos de Freire nos ajudam em todos os aspectos da vida humana. Afinal, como já mencionamos em nossos escritos, precisamos de uma educação e de uma formação mais humanizadora e sensível.

Nesse sentido, diversas atividades foram desenvolvidas nos Ateliês Formativos, com o objetivo de promover reflexões sobre a vida pessoal e profissional, que contribuiriam para construir o futuro.

No Quadro 14, página 181, *Reflexões e aprendizagens*, exemplificamos algumas dessas atividades, que se mostraram provocativas e instigaram a uma reflexão mais profunda.

Quadro 14 – Reflexões e aprendizagens

Atividade realizada	Reflexão trabalhada	Relato	Aprendizagem
- Saquinho com doce de leite – Entregar um saquinho com pedaços de doce de leite para trabalhar as memórias.	- Que memórias trouxe a você? Qual aprendizagem você traz dessa lembrança para sua vida pessoal e profissional?	- “Mamãe, ao fazer doces na fazenda, usava um tacho de cobre, colocava um pires no meio e, ao final, resultava em um doce cremoso de leite (Lispector – DR).”	- Valorizar as histórias vividas; - Observar as pequenas coisas da vida que nos podem ensinar algo.
Apresentação do diário reflexivo – Elaborar a abertura do diário falando com ele próprio, como um confidente fiel.	Você tem ou já teve o hábito de fazer registros da sua vida? Teve algum diário na infância ou adolescência?	“Eu tenho um diário. Tá guardadinho ali. Tem coisas lá dentro que, às vezes, quando me baixa aquela saudade, eu vou lá e olho. E tem coisas que eu não queria ter anotado (Violeta – em um dos encontros informais).”	- Ter o hábito do registro da vida cotidiana; - Perceber as lembranças como ato reflexivo da vida.
Saquinho surpresa – Entregar um saquinho contendo vários objetos que remetem à infância, como jujuba, pirulito, pão, cornetinha etc.).	A quais memórias da infância o saquinho remeteu você?	“Me lembrei de quando eu brincava. Eram dias felizes (CMA – 29/08/25).”	- Dar mais atenção ao SER do que ao TER.
Tarja de papel colorido – Entregar uma tarja de papel colorido para que escrevam o que aprenderam com seus erros.	O que você aprendeu com suas falhas e erros?	“Aprendi a ser forte e paciente (CMA – 29/08/25).”	- Aprender com os erros para se reinventar.
Um sonho – Entregar um sonho (bolo) acompanhado da música “Um sonho a mais” e pedir que compartilhem os sonhos que têm.	Quais são seus sonhos pessoais e profissionais?	“Sonho em um dia ter uma educação melhor (CMA – 03/09/25).”	- Entender que os sonhos fazem parte da nossa história e são alcançados por um processo de persistência e otimismo.
Uma troca de histórias – Em duplas, cada participante irá contar sua história ao colega e depois responderão às questões propostas.	Sua história de vida se assemelha a qual conto de fadas ou história infantil? Por quê?	“Trabalhar em duplas nos ajudou a conhecer melhor as pessoas que estão ao nosso redor (CMA – 25/11/25 - Sol).”	- Refletir sobre o quanto é importante a relação dialógica entre os pares.

Fonte: Elaborado pela própria autora. Período: março/2025.

A análise das informações do Quadro 14, revela a relevância de atividades simples, mas potentes, capazes de mobilizar reflexões significativas sobre nossa constituição pessoal e profissional. Os relatos destacam, ainda, o valor do diálogo e da convivência com colegas de profissão, elementos essenciais para a prática docente. Em um contexto marcado pela desvalorização da carreira, pela precarização das condições de trabalho e pelo aumento de problemas emocionais – agravados pela superlotação das salas de aula e pela cobrança

excessiva por metas e desempenho em *rankings* –, esses momentos de escuta e troca tornam-se fundamentais e alternativas possíveis de transformação e fortalecimento da ação docente.

Salientamos que os momentos de registro no Diário Reflexivo foram horas de muita concentração por parte das(os) participantes e o silêncio imperava para uma verdadeira reflexão sobre o que era proposto. Os dados do Quadro 14, página 181, demonstram o quanto a pesquisa foi voltada a essa prática reflexiva sobre a vida pessoal e profissional. Uma ação-reflexão arraigada a uma *práxis* para a transformação das ações diárias como também da ação docente. Afinal, ao rememorar algo, estamos realizando um momento reflexivo da vida.

Vale destacar que o Diário Reflexivo é bastante utilizado em pesquisas (auto)biográficas ou pesquisas narrativas. Ele atendeu a um dos objetivos da pesquisa, que consistiu em trabalhar a prática da ação-reflexão-ação, registrando informações e reflexões, como outros assuntos, pensamentos, sentimentos evocados ao longo dos encontros. Ele foi um verdadeiro confidente para receber os registros da vida pessoal, profissional e formativa das(os) participantes.

Nessa perspectiva, Imbernón (2011, p. 41) nos auxilia dizendo que a prática reflexiva contribui para a constituição de “[...] um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação”.

Como já relatamos, a pesquisa teve como uma das preocupações a construção da prática reflexiva das(os) professoras(es) participantes a fim de contribuir para a formação pessoal e profissional de cada uma(um). Para isso, as atividades com esse objetivo foram bem significativas para todas(os) porque a ação reflexiva da vida não é movimentada apenas com um estudo teórico. Os estudos (auto)biográficos nos alertam para o fato de que as memórias, as reflexões, podem ser suscitadas por um cheiro, um objeto, uma foto, uma música, um poema etc.

Com esse propósito, tivemos a ideia de iniciar cada Ateliê Formativo com uma música conhecida, acompanhada de questões reflexivas propostas às(aos) participantes. Essa prática se revelou um momento enriquecedor para nossa formação pessoal e profissional. No Quadro 15, página 183, *Músicas e reflexões trabalhadas*, apresentamos um panorama dessa atividade.

Quadro 15 – Músicas e reflexões trabalhadas

Músicas	Questões Reflexivas	Relatos
1º Encontro - 19/08/2024 – Oração ao Tempo (Caetano Veloso)	O que o tempo te ensinou, em uma palavra?	- Experiência; - É implacável; - Resiliência.
2º Encontro - 29/08/2024 – A Lista (Oswaldo Montenegro)	O que aprendi com minhas experiências?	- Aprendi a me reinventar; - Aprendi a ter iniciativa; - Aprendi a refletir, a voltar atrás.
3º Encontro - 02/09/2024 – Um sonho a mais (Roupa Nova)	Quais são seus sonhos pessoais, profissionais e acadêmicos?	- Ter tempo para curtir minha família; Me aposentar; Fazer um mestrado (DR – Borboleta ativa); - Sistematizar uma atividade física; me aposentar; Fazer cursos na área da Psicologia (DR – Pérola).
4º Encontro - 09/09/2024 – Tocando em frente (Almir Sater)	Você tem andado devagar, com paciência, com serenidade, com um sorriso no rosto? Em sua jornada, você teve experiências simples, mas que foram significativas em sua vida pessoal e profissional?	- Em alguns momentos, sim. Tentando viver um dia de cada vez, sem perder a alegria e o prazer de viver; sim, quando me dizem que um sorriso, um abraço, acolher através da escuta fizeram a diferença (DR – Aysha).
5º Encontro - 19/09/2024 – Metamorfose ambulante (Raul Seixas)	Você é aberto a novas ideias, mudanças etc.? Analisando a sua vida pessoal e profissional, você percebeu alguma transformação a partir do primeiro encontro até hoje?	- Estou sempre aberta a novas ideias e mudanças. Do primeiro encontro para cá tenho me atentado mais ainda às pequenas coisas. Já tem algum tempo que tenho tentado desacelerar, e as reflexões me motivaram a parar e olhar ao meu redor (DR - Borboleta ativa).
6º Encontro - 18/11/2024 – Tá escrito (Grupo Revelação)	Quais reflexões a música te provocou?	- É muito bom essa positividade da letra para com todos os colegas, trocando experiências (CMA – Sementinha); - O pessimismo contagia, então devemos nos afastar disso (CMA – Pérola).
7º Encontro - 25/11/2024 – No rastro da lua cheia (Almir Sater)	Qual a importância de observarmos as pequenas coisas ao nosso redor?	- Nossa vida está sempre cheia de tempestades, pedras, momentos ruins, mas precisamos observar as pequenas coisas que nos fazem refletir sobre a vida (CMA – Sementinha); - Precisamos perpetuar o hábito de observar os pequenos fatos da nossa vida, preservar a tradição de contar as histórias de vida aos nossos familiares (CMA – Sílvia).

Fonte: Elaborado pela própria autora. Período: abril/2025.

Mais uma vez, a pesquisa evidenciou o quanto os momentos reflexivos e dialógicos podem gerar aprendizagens significativas e produzir saberes para a vida e para a ação docente. Trata-se de vivências que precisam ser reconhecidas e incorporadas à rotina das(os) professoras(es), especialmente nos espaços coletivos das escolas de Educação Básica. Acreditamos na intensificação dessa prática no cotidiano escolar, de modo que as(os) docentes tenham a oportunidade de analisar e ressignificar suas trajetórias. Ao refletirem sobre suas histórias de vida, podem compreender como a prática reflexiva contribui não apenas para seu

desenvolvimento profissional, mas também para sua transformação humana e pedagógica no contexto em que atuam.

Ao longo dos sete encontros, conduzidos por meio da escuta sensível e inspirados por canções significativas da música popular brasileira, foi possível construir um espaço de diálogo e autorreflexão entre as(os) participantes. Cada música selecionada funcionou como um disparador de memórias, sentimentos e pensamentos sobre a trajetória pessoal, profissional e acadêmica das(os) docentes.

As atividades desenvolvidas ao longo desse percurso revelaram o quanto momentos de escuta, diálogo e reflexão podem contribuir para o bem-estar emocional, o fortalecimento dos vínculos entre colegas e o desenvolvimento humano e profissional das(os) docentes. Ao olharem para suas histórias com sensibilidade, as(os) participantes ressignificaram suas experiências e reafirmaram sua identidade e propósito na docência.

6.2.3 Formação docente: um novo olhar aos quefazeres da docência

Seguindo com a nossa história de pesquisa e formação, a investigação trouxe como objetivos a correlação entre as histórias de vida e a formação, ou seja, de que forma as histórias de vida das(os) professoras(es) poderiam ser úteis aos processos de formação na escola. Para isso, tivemos a ideia de realizar os Ateliês Formativos com base nas narrativas das histórias de vida dessas(es) docentes.

Nossos encontros foram realizados semanalmente, conforme a disponibilidade das(os) docentes. A proposta se efetivou em sete encontros de três horas de duração (das 19 às 22 horas), contando com o apoio de membros do grupo GEPDEBS – UFU, utilizando uma sala cedida pela escola participante da pesquisa.

Podemos dizer que os Ateliês Formativos foram momentos de nos redescobrirmos e de termos a certeza de que escolhemos a temática certa. Uma temática que nos ensinou a ver as histórias de vida de professoras(es) e o tempo vivido por elas(es) como algo a ser considerado nas ações formativas realizadas tanto na escola e como em outros espaços formativos. Também nos levou a valorizar as histórias vivenciadas para (re)criar a formação docente, porque o tempo, como disseram as(os) participantes, é algo que nos ensina a ter “paciência, dedicação, resiliência, experiência...” (CMA).

Os encontros foram planejados tendo como o foco as narrativas apresentadas e a prática reflexiva das vivências singulares. Eles tinham o propósito de incentivar o narrar e o registrar para aprender com a própria vida, além de fortalecer a formação colaborativa em uma

perspectiva reflexiva da ação, pois, “[...] nessas experiências, a formação de docentes em serviço é concebida como um conjunto de ações de apoio ao seu crescimento profissional, a fim de contribuir para a mudança institucional e para a melhoria da formação dos estudantes por meio do ensino” (Almeida, 2012, p. 154-155).

Almejamos, com os ateliês, contribuir para a formação das(os) participantes da pesquisa, desmistificando a ideia de que pesquisadoras(es) somente vão às escolas para “colher” dados e proceder à crítica, desvinculada do contexto. Dessa forma, tivemos a oportunidade de trabalhar a formação de professoras(es) da maneira que defendemos como educadoras e pesquisadoras: a formação pautada na realidade vivida pelas(os) docentes, sendo suas vozes ouvidas e seus anseios compartilhados por meio de uma postura dialógica e colaborativa.

Corroborando essa ideia, Nóvoa (1995, p. 25) enfatiza que “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Nos movimentos realizados nos ateliês, as(os) professoras(es) tiveram a oportunidade de se redescobrirem, se (auto)formarem e assim conseguirem construir uma nova identidade docente, porque, como afirma Marcelo Garcia (2009, p. 11),

A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu *eu* profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional”

A assertiva do autor nos leva a compreender que ao longo dos encontros que realizamos com as(os) docentes, elas(es) conseguiram observar com mais cuidado tudo a sua volta: as experiências que viveram, os desafios que vivenciaram, as marcas deixadas etc. Assim, por meio de uma ação reflexiva sobre a vida, obtiveram também autonomia consciente para reconfigurar suas crenças e concepções, construindo uma nova identidade profissional, pois, como enfatiza Josso (2002, p. 28),

[...] o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente, saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação pela mobilização de uma pluralidade de registros.

Nesse sentido, o planejamento dos Ateliês Formativos foi estruturado com atividades que abordaram temas como a formação docente, a formação no contexto escolar, a prática dialógica e reflexiva, bem como a formação contínua em serviço, ancorada nas histórias de vida das(os) professoras(es).

Dessa relação coletiva emergiram ideias e ponderações que serão consideradas na elaboração de um plano de formação contínua em serviço, a ser encaminhado à SEDUC-GO, configurando-se como uma das proposições futuras da pesquisa e contribuição ao contexto.

No Quadro 16 – *Ideias e ponderações para o plano de formação*, apresentamos as contribuições das(os) professoras(es), organizadas e refletidas pela pesquisadora.

Quadro 16 – Ideias e ponderações para o plano de formação

O me incomoda?	O precisa ser considerado?	Quais mudanças?	Quais as sugestões?
- Superficialidade das formações; - Falta de conexão com a realidade das escolas e das(os) professoras(es); - Intenção do poder público de “treinar” docentes e estudantes visando apenas bons resultados em avaliações externas; - Ausência de empatia em relação às(aos) docentes; - Inexistência de um plano de formação estruturado; - Oferta de formações pré-estabelecidas, prontas e engessadas.	- A realidade e o contexto de cada escola; - Necessidade de um olhar individualizado e humanizado; - Atenção às necessidades do corpo docente; - A mediação de conflitos; - A superlotação das salas; - A indisciplina e falta de interesse das(os) estudantes.	- Aprender a ouvir as(os) professoras(es); - Atentar-se às habilidades socioemocionais das(os) professoras(es); - Garantir tempo formativo inserido na carga horária de trabalho; - Elaborar calendários que não sofram alterações sem aviso prévio; - Assegurar que as propostas dos encontros não tenham caráter meramente de cobrança; - Evitar exigências e prazos muito curtos para a entrega de pautas.	- Sistematizar um tempo específico para as formações; - Ouvir as necessidades e demandas das(os) professoras(es); - Garantir autonomia para que as escolas organizem suas pautas formativas; - Criar polos regionais de formação presencial; - Promover momentos formativos por segmentos (Regular e EJA); - Abordar temas livres e alinhados à realidade da escola.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Período: julho/2025.

A análise dos pontos apresentados no Quadro 16 revela que as principais inquietações das(os) professoras(es) dizem respeito à superficialidade e à descontextualização das formações oferecidas, muitas vezes pautadas por interesses externos, como o foco exclusivo em resultados de avaliações. Soma-se a isso a ausência de empatia, a inexistência de um plano estruturado e a oferta de propostas prontas e engessadas, que pouco dialogam com a realidade da escola. Esses aspectos evidenciam um distanciamento entre o que é previsto institucionalmente e as necessidades reais do cotidiano docente, conforme já problematizado por Nóvoa (1995), ao defender que a formação deve partir das práticas e das experiências dos professores.

Diante disso, torna-se essencial considerar, na elaboração de um plano de formação, a complexidade do contexto escolar, reconhecendo a singularidade de cada unidade, as necessidades do corpo docente, a mediação constante de conflitos, a superlotação das salas e os desafios relacionados à indisciplina e ao desinteresse dos estudantes. Esses elementos demonstram que a formação precisa partir de uma escuta sensível e de um olhar humanizado, como destacam Freire (1996) e Imbernón (2010), que compreendem a formação como processo dialógico, ético e contextualizado.

As mudanças desejadas apontam para a necessidade de fortalecer uma cultura formativa que valorize a escuta, o desenvolvimento socioemocional e a garantia de tempo formativo dentro da carga horária. Também se destaca a importância de melhorar a organização dos processos, com calendários claros e estáveis, evitando prazos curtos e reuniões centradas apenas em cobranças. Assim, a formação passa a ser concebida não como obrigação burocrática, mas como espaço de reflexão, colaboração e crescimento profissional, em consonância com o que afirma Tardif (2014) sobre a necessidade de reconhecer o trabalho docente como atividade intelectual e coletiva.

Nesse sentido, as sugestões apresentadas reforçam a importância de sistematizar momentos fixos de formação, promover autonomia para que as escolas organizem suas próprias pautas, criar polos regionais que favoreçam trocas entre profissionais e ofertar formações específicas para diferentes segmentos, como Regular e EJA. Além disso, destaca-se a necessidade de trabalhar temas alinhados à realidade da escola e às demandas específicas das(os) docentes. Essas proposições se aproximam da defesa de Imbernón (2011) por modelos formativos mais colaborativos e significativos, capazes de fortalecer o trabalho pedagógico e promover o desenvolvimento contínuo de toda a comunidade escolar.

Para melhor conhecimento dessa ação de formação, compartilhamos essas temáticas que estão sistematizadas no Quadro 17, página 188, *Temáticas discutidas nos ateliês*.

Quadro 17 – Temáticas discutidas nos ateliês

Ateliês Formativos	Temáticas de discussão	Ponto de destaque ⁴⁰
1º Encontro 19/08/2024	Apresentação do projeto de formação e seus objetivos; A pesquisa (auto)biográfica; A prática do registro e o narrar da própria vida.	“Surpresa com a forma de acolhimento. Trouxe uma sensação de leveza e descontração ao ambiente (PD – Sol).”
2º Encontro 29/08/2024	As histórias de vida e a formação em serviço; As memórias como fonte de reflexão pessoal e profissional; As memórias da infância e sua repercussão na ação docente do presente.	“Relembrar a infância é uma forma de aprender sobre nós mesmos. Quantos sentimentos bons e ideias para a nossa prática profissional (PD).”
3º Encontro 02/09/2024	As histórias de vida na formação em serviço; As memórias como fonte de reflexão pessoal e profissional; As memórias da adolescência e sua repercussão na ação docente do presente.	“Apesar de não ser o momento, o objetivo do ateliê, a possibilidade de discutir sobre problemas que percebo no sistema educacional com colegas de profissão é extremamente positivo...Outra experiência positiva está relacionada a rememorar a partir do que outras pessoas disseram...momentos importantes da minha história pessoal (PD – Coliseu).”
4º Encontro - 09/09/2024	As histórias de vida na formação em serviço; as memórias como fonte de reflexão pessoal e profissional; as memórias da idade adulta e sua repercussão na ação docente do presente e no desenvolvimento humano.	“Resgatar os momentos formativos que marcaram a minha vida e considerá-los significativos (PD – Tempestade).”
5º Encontro - 19/09/2024	As relações que existem entre os nossos pensamentos, experiências e saberes e a nossa prática e formação; as contribuições das histórias de vida para o desenvolvimento profissional e transformação humana e pessoal; Linha do tempo da vida pessoal.	“A metamorfose da vida com a música Metamorfose e quando trabalhamos em dupla para refletirmos e aprendermos a partir das experiências (CMA – Borboleta Ativa).”
6º Encontro - 18/11/2024	O processo de ação-reflexão-ação na formação contínua de professores; a prática da escrita sobre si próprio; Linha de tempo da vida formativa.	“O que me chamou a atenção foi que podemos levar algo da vida para a sala de aula (CMA – Tempestade).”
7º Encontro - 25/11/2024	Retomada dos encontros; Linha de tempo; Projeto de formação; Experiências marcantes na docência; Proposições da pesquisa aos participantes.	“A finalização do meu crachá, pois comecei com uma lágrima em meio a um sorriso e hoje apenas um sorriso (CMA – Sementinha).”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Período: abril/2025.

O ciclo de sete encontros formativos desenvolvidos entre agosto e novembro de 2024 teve como eixo estruturante a abordagem (auto)biográfica como estratégia de reflexão e formação contínua de professoras(es). Ao longo dessa jornada, as(os) participantes foram

⁴⁰ Esse item diz respeito às colocações feitas no Padlet, nos registros no Diário Reflexivo e algumas anotações no caderno de memórias dos encontros. As(os) participantes colocavam uma opinião sobre o encontro, respondendo a: O que mais te tocou?

convidadas(os) a revisitar e narrar suas próprias histórias de vida, estabelecendo conexões significativas entre suas experiências pessoais e a prática docente.

Este percurso formativo, centrado na escuta, na memória e na escrita de si, proporcionou não apenas o desenvolvimento de competências profissionais, mas também um processo de humanização da formação docente. As narrativas revelaram como a valorização das experiências individuais pode promover autoconhecimento, resiliência, vínculo coletivo e transformação pessoal.

Retomando a audição de músicas nos ateliês, um registro do diário de Lispector nos sensibilizou quanto ao teor formativo dos encontros.

Oh, querido Diário Memorial, então você me pergunta quais as músicas apresentadas pela professora Anair?
 Ora, as melhores e mais profundas.
 Claro que nessa apresentação a professora Anair tinha o cuidado de fornecer uma cópia da música a cada um do curso.
 Além disso, ouvíamos e víamos imagens (no Youtube) da música. Também falávamos sobre a música e fazíamos uma análise.
 É... você diz que estou enrolando para citar o nome das músicas, Diário Memorial?
 Então vamos a elas: A Lista, de Oswald Montenegro; Oração ao Tempo, de Caetano Veloso; Metamorfose ambulante, de Raul Seixas. Outras...
 Em todas elas houve a reflexão sobre o tempo, as lembranças, memórias guardadas e a questão da transformação que nos leva à formação, ao crescimento pessoal e profissional.

Após realizarmos todos os encontros, pedimos às(aos) participantes que fizessem uma síntese avaliativa do significado dos momentos para a sua formação pessoal e profissional. A partir da análise dos relatos, depreendemos que a pesquisa cumpriu o seu papel formativo com os sujeitos investigados, como assinalam as narrativas a seguir.

Expectativa mais que superada. Pensei que seria uma formação vazia e sem novidade, e foi o contrário disso. Foi de muita novidade, inovação e recheada de muita aprendizagem (DR – Lispector);

O processo valeu o esforço (DR – Tempestade);

São encontros maravilhosos, de muita reflexão e aprendizagem (DR – Sol);

Foi muito bom lembrar das experiências pessoais que contribuíram com a prática profissional. Verificamos a importância da formação de professores conforme a indicação de pensadores renomados. Observamos também a necessidade da técnica ação-reflexão-ação na prática cotidiana pessoal e profissional (DR – Pérola).

Trabalhar com a temática de formação de professoras(es) é uma tarefa complexa, por exigir da(o) pesquisadora(or) o entendimento das nuances dessa formação. Não basta dizer que

a formação precisa ser de um modo ou de outro. É preciso conhecer a realidade vivida, os desafios vivenciados no dia a dia de trabalho, as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, e, acima de tudo, entender o contexto atual em que se constrói essa formação, pois, como afirmam Tardif e Lessard (2012, p. 35) “A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou participar da ação dos professores”.

Para ilustrar a assertiva dos autores, apresentamos na Figura 20 – *Momentos dos Ateliês Formativos*, o registro de uma das formações em que as(os) docentes dialogam, estudam e refletem coletivamente sobre as relações entre histórias de vida e a formação contínua em serviço.

Figura 20 – Momento dos Ateliês Formativos



Fonte: Acervo próprio da pesquisadora. Período: junho/2025.

A pesquisa procurou apresentar uma discussão sobre a formação docente, porém movimentou outras formas de incentivar e motivar as(os) participantes a ampliar seus conhecimentos sobre a importância dos estudos (auto)biográficos e como eles favorecem uma formação mais centrada no sujeito como peça fundamental desse processo.

Entre as ações realizadas, destacamos o sorteio de um livro que contribuísse para despertar o interesse pelo estudo das histórias de vida, as memórias, o registro. Assim, momentos antes de iniciar as atividades, comentávamos sobre a obra e apresentávamos uma pequena síntese sobre como se relacionava com a nossa pesquisa e com a formação. Ao todo, foram 11 livros sorteados, ou seja, cada participante recebeu uma obra diferente.

O Quadro 18 – *Obras sorteadas nos ateliês* – apresenta a relação dos livros que integraram essa atividade interativa, voltada ao incentivo à leitura entre as(os) participantes.

Quadro 18 – Obras sorteadas nos ateliês

Obras sorteadas	Autor(a)	
O Pequeno Príncipe	Antoine de Saint-Exupéry	
Filosofia enquanto poesia	Agostinho da Silva	
Alice no país das maravilhas	Lewia Carroll	
Rodas em rede	Cecília Warschauer	
Categorias Freireanas em Cartas	Camila Lima Coimbra (org.)	
Memória e Sociedade	Ecléa Bosi	
Polegarzinha	Michel Serres	
Educação ou barbárie?	Bernard Charlot	
O mestre ignorante	Jacques Rancière	
Pesquisa (auto)biográfica: Narrativas de si e formação	Maria da Conceição Passeggi, Paula Perin Vicentini, Elizeu Clementino de Souza (orgs.)	
Narrativas, formação e trabalho docente	Inês Ferreira de Souza Bragança, Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama e Douglas da Silva Tinti (orgs.)	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Período: abril/2025.

O sorteio de obras literárias e teóricas no contexto desta formação representou uma ação simbólica e estratégica, que ampliou os horizontes formativos das(os) participantes para além dos encontros presenciais. Ao oferecer livros que dialogam com temas como memória, identidade, subjetividade, filosofia, narrativa e educação, a atividade contribuiu para o fortalecimento da autonomia intelectual, incentivando o hábito da leitura crítica e reflexiva.

A seleção cuidadosa dos títulos – que inclui desde clássicos da literatura, como *O Pequeno Príncipe* e *Alice no País das Maravilhas*, até obras referenciais da educação, como *O Mestre Ignorante* e *Educação ou Barbárie?* – revela uma intencionalidade pedagógica que valoriza tanto a sensibilidade poética quanto o pensamento crítico.

Há também um destaque para obras que exploram o potencial formativo da escrita e da escuta de si, como os livros organizados por Elizeu Clementino de Souza, Maria da Conceição

Passeggi e Camila Lima Coimbra, que se alinham diretamente à perspectiva (auto)biográfica que fundamenta todo o projeto.

A ação não se configurou apenas como um gesto de encerramento ou de distribuição de livros, mas como um prolongamento da formação – um convite à continuidade do processo formativo por meio da leitura, da escuta sensível e da escrita de si. Além disso, os encontros proporcionaram momentos oportunos de discussão sobre a formação contínua realizada na escola, culminando em ideias e possibilidades esboçadas pelos participantes para futuras contribuições à Secretaria de Educação do Estado de Goiás.

Ao possibilitar a escuta de si e do outro, a prática dialógica entre os docentes, a formação transcendeu os conteúdos técnicos, alcançando camadas subjetivas essenciais para a reinvenção do ser docente – um ser em constante movimento, que ensina e aprende a partir da própria história e da relação com o coletivo.

6.2.4 A prática da transformação: (re)criar para se metamorfosear

Ao iniciar este tópico de análise e discussão da quarta categoria, nos sentimos transformadas como pessoas, pesquisadoras e profissionais. Foi um processo de muitas leituras, (re)construções de concepções, idas e vindas na escrita, enfim, foi um percurso que contribuiu para a ampliação de saberes sobre como entender a formação docente, em geral, e, em especial, a formação contínua em serviço.

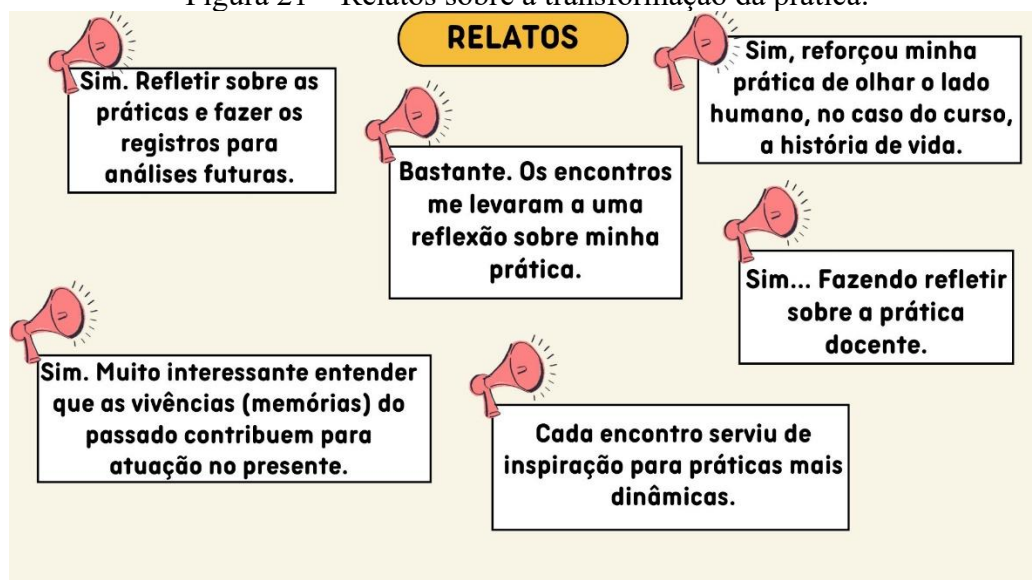
Retomando o título da pesquisa, vivemos uma verdadeira metamorfose, ou seja, fomos capazes de “nos metamorfosear”. Um processo vivido tanto por nós pesquisadoras, como pelas(os) participantes da pesquisa.

Como mencionamos no início desta seção, a categoria “transformação” foi o resultado de tudo que partilhamos com as histórias de vida das(os) professoras(es), de tudo que construímos nos momentos de formação e de tudo que aprendemos pela prática reflexiva.

Em todas as etapas vivenciadas com as(os) participantes, nosso objetivo principal foi possibilitar, ao final da pesquisa, uma transformação pessoal e profissional, refletida em mudanças em suas práticas pedagógicas. Com o intuito de verificar se essa transformação estava em curso ou era intencionada, aplicamos um questionário de avaliação dos Ateliês Formativos, com a seguinte pergunta: *“Os encontros contribuíram para a transformação da sua prática de ensino? De que maneira?”*

Como forma de compartilhar as reflexões e conhecimentos construídos nesse processo, apresentamos as respostas na Figura 21, *Relatos sobre a transformação da prática* dessas(es) docentes.

Figura 21 – Relatos sobre a transformação da prática.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no Questionário de Avaliação. Período: maio/2025.

Os relatos evidenciam que a formação foi vivenciada não apenas como um espaço de escuta e aprendizado, mas como um processo de transformação pessoal e profissional. A prática reflexiva, ao emergir como eixo estruturante dos encontros, impulsionou as(os) docentes a revisitar suas histórias de vida, ressignificarem experiências passadas e repensarem suas ações no presente.

Ao destacar aspectos como o registro das práticas, a inspiração para dinâmicas pedagógicas e a valorização das memórias, as(os) participantes mostraram que o curso promoveu uma mudança de postura – de uma prática muitas vezes automatizada para uma atuação mais consciente, crítica e intencional. Isso representa um movimento de transformação que parte do interior do sujeito docente, ampliando sua visão sobre si, sobre os outros e sobre o contexto em que atua.

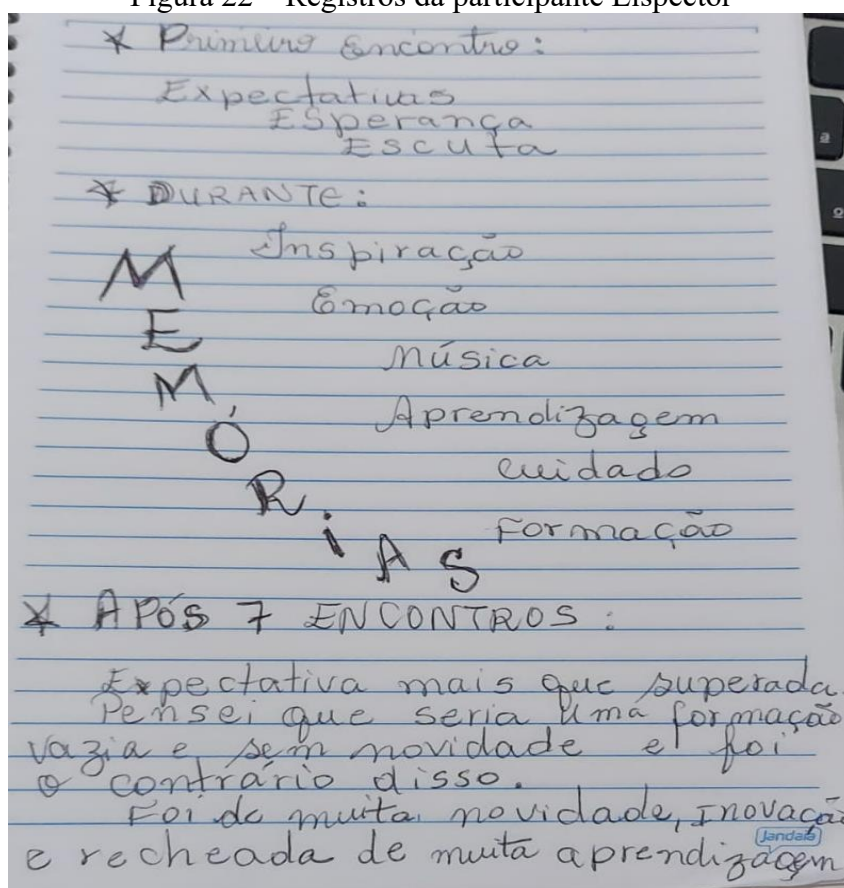
A formação também tocou o lado humano da docência, um ponto sensível e essencial que muitas vezes é negligenciado nas formações tradicionais. Quando as(os) docentes afirmam que passaram a olhar mais para o outro, a reconhecer a importância da história de vida ou a desacelerar para refletir, fica evidente que algo foi ressignificado internamente – o que é, de fato, transformador.

Logo, não se trata apenas de adquirir novos saberes, mas de rever caminhos, (re)construir sentidos e transformar a maneira de ser e estar na profissão docente. Esse é o verdadeiro sentido de uma formação emancipadora: provocar movimento, gerar consciência e inspirar novas formas de viver a educação.

Ao analisar os Diários Reflexivos, encontramos um registro da participante Lispector que nos tocou profundamente por representar, em forma de imagem escrita, o processo de transformação vivenciado ao longo da formação. Sua escrita revela não apenas uma mudança de percepção sobre a prática docente, mas também uma abertura crescente ao diálogo, à escuta sensível e à partilha de experiências.

Na Figura 22 – *Registros da participante Lispector*, apresentamos a estrutura artística desse registro.

Figura 22 – Registros da participante Lispector



Fonte: Diário Reflexivo da participante Lispector. Período: junho/2025.

A Figura 22 mostra uma parte do diário da participante Lispector. Esse trecho revela, com sensibilidade e profundidade, a caminhada formativa percorrida ao longo dos encontros.

No início, palavras como *expectativa*, *esperança* e *escuta* indicam a abertura para o novo e uma curiosidade atenta – marcas de quem se dispõe a se transformar.

À medida que a formação avança, a escrita ganha corpo e ela já menciona termos como: *inspiração*, *emoção*, *música*, *cuidado*, *aprendizagem*, *formação*. Esses termos vão se entrelaçando e formam, de maneira poética, a palavra **MEMÓRIAS** – um eixo central do trabalho realizado. Esse recurso visual expressa como as memórias emergiram e se organizaram como fio condutor da experiência, reforçando a potência do (auto)biográfico como ferramenta de reconstrução de si.

Na parte final da sua escrita, é evidenciada uma transformação concreta de percepção: de uma expectativa desanimada a uma vivência cheia de sentido, novidade e formação real. A escrita revela um testemunho genuíno de como uma proposta formativa centrada na escuta, na partilha e no humano pode romper com a lógica burocrática de muitas formações e realmente tocar quem ensina.

6.3 As marcas deixadas pelas histórias de vida

A análise de dados, cujo objetivo é apresentar as reflexões construídas a partir das informações compartilhadas com os sujeitos da investigação, é uma etapa primordial da pesquisa. No entanto, trata-se também de um momento em que expressamos nossas impressões e destacamos aquilo que nos marcou, que chamou nossa atenção – ou seja, no nosso caso, as marcas que a história de vida de cada participante deixou em nós, enquanto pesquisadoras.

Foram muitos os fatos vivenciados por elas(es) que nos marcaram profundamente, mas não seria possível trazê-los todos aqui. Cada história nos transmitiu uma mensagem de superação, persistência e otimismo em relação à carreira docente. Acima de tudo, revelaram as marcas que nossas(os) professoras(es) podem deixar em nós e como o exemplo delas(es) contribui para nos constituirmos como as(os) profissionais que somos hoje.

A seguir, apresentamos alguns excertos extraídos das entrevistas narrativas das(os) participantes. Diversos trechos evidenciam de forma clara os aspectos abordados ao longo da pesquisa, assim como o diálogo estabelecido com os objetivos propostos. Como forma de valorizar cada narrativa e reconhecer, em cada docente, uma parte importante de sua trajetória de vida e formação, selecionamos um fragmento representativo de algumas entrevistas.

Lembro-me de uma aula, no 12º ano, que era sobre um poema de Sofia de Mello Braga, e no final da aula o professor disse para comentarmos a aula, e eu comentei a aula. Eu tinha dois colegas de estágio, que não quiseram dizer

nada, e eu decidi comentar a aula. Eu disse, ah, nestas circunstâncias, tanto os alunos no 12º ano, era se calhar importante fazer aqui a diferença entre o autor empírico e o autor textual, e o professor vira-se para mim e diz, mas isso é importante para ti, não é importante para mim.

E a partir de ali começou a tratar-me de forma diferente. Primeiro, os meus colegas tratavam-nos por tu, a mim tratavam-me por você. Havia ali uma certa distância, e que me levou a desistir do estágio (EN – Graciliano).

[...] pensando na minha história de vida, então, é dividir a história da minha vida em dois períodos, antes da morte do meu pai e depois, porque eu não sei se é alguma questão psicológica, mas eu acho que eu acabei a vida em função do trauma que me ofereceu diversos mecanismos pra que as minhas memórias a respeito desse tempo, antes da morte do meu pai, elas sejam como um desenho animado, sabe? (EN – Coliseu).

São muitos professores ao longo da vida, e lembro-me de uns que me deixaram marcas positivas e outros que me deixaram marcas muito negativas (EN – Rachel).

[...] e tinha colegas de estágio que eram muito queridas, fizemos ali um trabalho juntas, com muita solidariedade, foi de facto uma aprendizagem importante para mim (EN – Ana Maria Franco).

[...] comecei a trabalhar nua e crua, porque a faculdade não te dá prática. Entrei na... na sala de aula, sem prática nenhuma, mas tive bons amigos, fiz bons amigos durante esse percurso, fiz bons amigos que me ajudaram muito. E de lá para cá foi só melhorando (EN – Orquídea).

Depois, entrei na escola primária, tanto que no primeiro dia de escola, eu queria muito ir para a escola, mas no primeiro dia, tive um trabalho de casa que era escrever o meu nome completo, seis vezes. E eu escrevia, mas era à máquina, com letras de máquina. Só que a professora queria que eu escrevesse, queria que escrevêssemos como eles ensinam com a caligrafia da escolinha primária, tudo muito redondinho. E eram os meus quatro nomes, e foi horrível. Lembro-me que chorei nessa tarde, não estava a conseguir, demorei muito tempo para escrever o meu nome, aquelas vezes todas. Nunca eu tinha escrito assim, foi mesmo horrível (EN – Conceição).

Todos os meus, aliás, todo o meu percurso, quer pessoal, quer profissional, acabou por ser acompanhado muito de perto sempre pela minha mãe e pelos meus avós maternos. E, portanto, a razão que me levou a estar onde estou hoje também acaba por ser um bocadinho o meu avô, porque isto depois do mestrado vem sempre (EN – Margarida).

Então isso sempre marcou minha vida, o fato de eu ser uma pessoa negra ocupando espaços em que a maioria é branca, né, então isso me marcou muito... então minha carreira como professora também passa por essas histórias, de eu ter que me provar mais que os outros, de eu ter que trabalhar mais que os outros, de eu bancar a espertinha mais que os outros, pra me impor pra minha intelectualidade, eu sempre usei isso como arma, é minha intelectualidade que é minha arma...(EN – Bia Bel).

Nesses espaços de serviço, a gente sempre encontra aquelas pessoas que motivam e que a gente tenta seguir como exemplo, igual você é uma, pela sua organização, você leva tudo anotado. Eu tenho isso comigo, que eu aprendi

com você, eu anoto tudo que eu tenho que fazer, tudo que eu vou precisar fazer, manter as coisas tudo em ordem (EN – Lindinha).

[...] e eu fui e a razão pelo qual eu sou professor, é por causa duma professora minha do décimo segundo ano, uma professora de geografia também, que foi talvez a primeira pessoa que viu em mim algum potencial que eu desconhecia, e que fez questão de me o dizer, e eu inevitavelmente aquilo foi tão, importante pra mim, né? (EN – Santos).

Ao longo do processo de leitura e releitura das entrevistas narrativas, foi possível perceber a presença marcante da escola e da(o) professora(or) na constituição das trajetórias de vida de cada participante. Ao rememorar os fatos vividos, as(os) docentes não apenas reconstruíram suas histórias, mas também se reconheceram como sujeitos cuja experiência tem valor formativo e potencial transformador. Como afirmam diversas(os) autoras(es) da abordagem (auto)biográfica, a experiência é uma fonte legítima de saber e aprendizagem (Josso, 2002; Pineau, 2014).

A partir dessas vozes singulares, realizamos uma breve análise dos excertos selecionados, buscando compreender como cada um deles simboliza aspectos da história de vida de uma(um) professora(or). As narrativas, vindas de diferentes contextos – Brasil e Portugal –, evidenciaram tanto particularidades culturais quanto transversalidades humanas que atravessam o ser e o tornar-se docente. Em comum, revelaram o quanto a formação docente se constrói em diálogo com as experiências vividas, com os vínculos afetivos e com os desafios enfrentados no decorrer do percurso pessoal e profissional.

A análise dos excertos narrativos revelou a complexidade das trajetórias docentes e a força das experiências de vida na constituição da identidade profissional. Longe de serem apenas relatos individuais, as histórias compartilhadas pelas(os) participantes revelaram dimensões coletivas, estruturadas por afetos, desafios, desigualdades e resistências que atravessam a formação e o exercício da docência.

Observamos que um dos eixos mais marcantes diz respeito à relação com professoras(es) e formadoras(es) ao longo da vida de estudante. A fala de Graciliano mostra como a ausência de reconhecimento e uma postura hierárquica e distante podem desmotivar e comprometer a permanência na formação: *“o professor vira-se para mim e diz, ‘mas isso é importante para ti, não é importante para mim’... e isso me levou a desistir do estágio”*. Em contrapartida, Santos narra o impacto positivo do reconhecimento docente: *“foi talvez a primeira pessoa que viu em mim algum potencial”*. Essas experiências, opostas, reforçam o papel fundamental das relações pedagógicas no fortalecimento (ou fragilização) da vocação

docente, conforme já aponta Nóvoa (1995) ao afirmar que os professores se formam nas interações e na construção do “ofício de ser professor”.

Outro ponto recorrente referiu-se às vivências traumáticas e à dimensão subjetiva da memória, como vemos na narrativa de Coliseu, que divide sua vida entre antes e depois da perda do pai, e em Conceição, que relembra com dor sua primeira tarefa escolar. Ambas as falas revelam como momentos intensos, mesmo na infância, se tornam marcos formativos que acompanham o sujeito na vida adulta, influenciando suas práticas e modos de estar no mundo. Como destaca Josso (2002), as narrativas de vida iluminam o modo como os sujeitos organizam sua memória, lidam com rupturas e constroem sentidos sobre si e sobre o mundo.

Percebemos ainda que a lacuna entre formação teórica e prática docente também se apresentou de forma contundente, como aponta Orquídea: *“comecei a trabalhar nua e crua, porque a faculdade não te dá prática”*. Essa constatação, frequente em pesquisas sobre formação inicial, mostra a necessidade de currículos mais integradores, que articulem saberes teóricos e experiências concretas do cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, a valorização da solidariedade entre colegas aparece como estratégia de enfrentamento: *“fizemos ali um trabalho juntas, com muita solidariedade”* (Ana Maria Franco). Nesse sentido, Cunha (1997a) ressalta que a formação deve ser pensada como um processo coletivo, vivido em comunidade de prática, onde os vínculos e as trocas desempenham papel fundamental.

As narrativas evidenciaram que as redes familiares também foram citadas como fundamentais no percurso pessoal e acadêmico, como aponta Margarida ao destacar o papel da mãe e dos avós em seu processo formativo. A presença constante dessas figuras de referência dá suporte emocional e direciona escolhas profissionais, muitas vezes invisibilizadas nos discursos formais sobre a docência. Entre os relatos, destacamos a potente narrativa de Bia Bel, que denuncia as barreiras impostas pelo racismo estrutural e a luta por reconhecimento: *“minha carreira como professora também passa por essas histórias, de eu ter que me provar mais que os outros [...] minha intelectualidade é minha arma”*. A docência, nesse caso, é atravessada por marcadores sociais que demandam resistência constante. Como defende Passeggi (2011), a narrativa de vida permite visibilizar sujeitos que historicamente foram silenciados e reconhecer a diversidade de experiências como constitutiva da formação humana e profissional.

Por fim, o excerto de Lindinha revela a importância das referências positivas no ambiente de trabalho: *“isso eu aprendi com você, eu anoto tudo que eu tenho que fazer”*. Trata-se de uma aprendizagem que ocorre nas trocas diárias, nos gestos de organização, nos exemplos silenciosos – uma formação que ultrapassa o currículo formal e se concretiza nas relações, como aponta Pineau (2014) ao propor a ideia de autoformação e formação ao longo da vida.

Dessa forma, os relatos analisados reforçam que a formação docente é uma experiência profundamente humana e situada. A escuta atenta das narrativas de vida permite compreender que ensinar é também um ato de continuar se formando, constantemente atravessado por memórias, vínculos e lutas. Reconhecer e valorizar essas histórias é essencial para construir processos formativos mais éticos, sensíveis e comprometidos com a diversidade e a justiça social.

7 - O ACONCHEGO: registrando nossas reflexões e conclusões até uma próxima pesquisa



Fonte: <https://br.freepik.com/fotos-premium/aconchegant> .

7 O ACONCHEGO: REGISTRANDO NOSSAS REFLEXÕES E CONCLUSÕES ATÉ UMA PRÓXIMA PESQUISA

— *Então você deverá julgar por si mesmo.
Esta é a coisa mais difícil de uma regência.
É muito mais complexo julgar a si mesmo do que aos outros.
Se for bem-sucedido em julgar a si mesmo corretamente,
Então você poderá se considerar de fato
Um homem de sabedoria verdadeira
(Saint-Exupéry, 2022, p. 41).*

Tecer reflexões e conclusões de um estudo acadêmico, é uma tarefa complexa, pois exige a construção de uma teia, em que todas as partes da pesquisa estejam entrelaçadas de forma coerente e significativa. Trata-se, em essência, de emitir um parecer sobre o próprio percurso investigativo. Se realizarmos essa tarefa com sensibilidade e responsabilidade, como nos inspira a epígrafe do *Pequeno Príncipe* no início dessa seção, nos aproximaremos da sabedoria como seres humanos, pesquisadoras(es) e profissionais comprometidas(os) com a essência do que é invisível aos olhos, mas fundamental para a formação e a vida.

Nessa perspectiva, chegar a esta etapa da pesquisa, ainda que conscientes de que muito há por elaborar, nos proporciona uma sensação de alívio e satisfação por alcançarmos o objetivo proposto. Ao mesmo tempo, é um momento que exige pausa e reflexão, e de repensar tudo o que foi escrito, revisitar caminhos trilhados e consolidar, em algumas linhas, a essência da proposta investigativa. É um instante de “aconchego”, por representar a serenidade de quem percorreu um trajeto intenso e, agora, vislumbra o sentimento de dever cumprido.

Esta seção tem como objetivo apresentar a tessitura dessas reflexões e conclusões a respeito do que foi desenvolvido na pesquisa. São reflexões que, embora façam sentido hoje, podem perder sua validade com o tempo – e isso não representa uma fragilidade, mas sim a natureza dinâmica do conhecimento. Afinal, o propósito de uma pesquisa não é encerrar debates, mas abrir caminhos: permitir que leitoras(es) e pesquisadoras(es) lancem novos olhares sobre nossos escritos e, a partir deles, construam outras investigações e novos saberes.

Inicialmente, recuperamos cada parte deste trabalho para elaborarmos as reflexões críticas que a pesquisa nos suscitou e buscamos construir esta seção a partir do movimento de retorno às questões iniciais da pesquisa, procurando analisar os passos que nos possibilitaram alcançar os objetivos propostos. Nossa intenção foi de trazer à tona as perguntas que direcionaram a problematização do estudo e, a partir delas, estabelecer um diálogo com os diferentes elementos da investigação. Desse modo, além da elaboração das reflexões críticas,

tivemos a intenção de apresentar algumas proposições que possam contribuir para o avanço do campo acadêmico e da prática educativa.

A realização desta pesquisa não foi um processo simples. Exigiu um compromisso consciente e responsável com a produção de um estudo que fosse, ao mesmo tempo, coerente com as necessidades formativas das(os) profissionais da Educação Básica e sustentado por princípios éticos e epistemológicos que fundamentam todo ato investigativo. Além disso, buscamos garantir que o percurso investigativo trouxesse significados reais tanto para as(os) participantes quanto para a própria trajetória da pesquisadora, contribuindo efetivamente para o campo educacional.

Sendo assim, possibilitar o processo de metamorfose – a transformação dos casulos em borboletas – é também contribuir para a transformação de si, do outro e do meio em que vivemos. Este trabalho buscou, sobretudo, colaborar para o conhecimento de si, com a ressignificação da prática docente, tendo como horizonte o desenvolvimento profissional. Revelou-se um movimento de construção de saberes e experiências **com** a vida e **para** a vida.

Durante o percurso de pesquisa, tivemos a oportunidade de contactar diversas(os) autoras(es) e estudos sobre a temática, sobretudo no Estado da Questão que ampliou nosso repertório e elucidou os caminhos da pesquisa. Vimos que a construção de saberes é, de fato, encantadora e magnífica – a cada leitura, a cada análise, a cada partilha, tudo pode se transformar. Nesse sentido, navegar pelos repositórios digitais nos desvelou a infinitude dos saberes, com suas singularidades, contribuiu para alcançarmos a complexidade do objeto de estudo.

A pesquisa, a leitura e a discussão dos referenciais teóricos nos permitiram uma compreensão mais clara dos assuntos estudados, despertando, muitas vezes, a paixão pelo tema. Foram esses referenciais que contribuíram para interpretar e compreender os dados construídos na interlocução com as(os) participantes, porque nos disponibilizamos a ouvir as vozes de mulheres, de professoras(es) – vozes muitas vezes silenciadas e desvalorizadas por governantes e pela própria sociedade, condição que exige, conforme instiga a poetiza Cora Coralina, é preciso enfrentar as adversidades, não desistir da luta e renascer na derrota. É preciso manter o otimismo e cultivar o “esperançar” freireano, acreditando na possibilidade de transformação da formação docente, da Educação Pública e do mundo.

A caminhada de investigação enfatizou a importância de acreditar nos sonhos, de valorizar a vida e ressignificar as experiências, mostrando que as dúvidas devem ser partilhadas, e não guardadas em caixinhas ou registros solitários. Além do mais, evidenciou o quanto as(os)

professoras(es) que tivemos ao longo da vida desempenham um papel relevante em nossa constituição pessoal e profissional.

Com o intuito de realizar a síntese do processo percorrido ao longo da construção da pesquisa, recuperamos as questões iniciais para subsidiar nossas reflexões críticas.

Na primeira questão – *quais os sentidos e significados das histórias de vida para as(os) professoras(es) como um processo reflexivo da vida pessoal, profissional e acadêmica?* – compreendemos que as histórias de vida, enquanto recurso metodológico e epistemológico, assumiram significados profundos e múltiplos para as(os) professoras(es), pois possibilitaram a articulação entre as dimensões pessoal, profissional e acadêmica. Ao narrar suas trajetórias, os sujeitos não apenas recuperaram suas memórias, mas também revisitaram práticas e ressignificaram experiências à luz de novas compreensões, caminho possível para (re)construírem identidades.

Nesse sentido, a escuta e a partilha das histórias de vida tornaram-se um processo reflexivo potente, porque permitiram à(ao) professora(or) enxergar-se como sujeito histórico, inacabado e em constante formação, como propõe Paulo Freire. A partir da narrativa de si, emergiu a possibilidade de compreender os caminhos percorridos, os desafios enfrentados e os saberes construídos ao longo da vida – muitos dos quais não se aprendem nos espaços formais de ensino.

Identificamos que os sentidos e significados das histórias de vida para as(os) professoras(es) estão intimamente relacionadas à capacidade de refletir criticamente sobre suas práticas, ressignificar vivências e construir sentidos para sua atuação no mundo. Trata-se de um processo de formação contínua, que valoriza a experiência, promove a escuta sensível e fortalece o compromisso ético e pedagógico com a educação.

Além disso, os momentos de exposição das histórias de vida e das experiências vividas possibilitaram às(aos) participantes ressignificar suas trajetórias, atribuindo novos sentidos à vida e à docência. A partir desse movimento narrativo e reflexivo, emergiu uma compreensão mais crítica dos significados que a dimensão pessoal, profissional e acadêmica pode assumir no processo de constituição da identidade docente. As narrativas revelaram que a formação humana e profissional não se dissocia da experiência vivida; ao contrário, é nela que se encontram saberes fundamentais para o exercício ético, sensível e consciente da docência.

O segundo questionamento – *as histórias de vida podem auxiliar no desenvolvimento profissional e na transformação humana de professoras(es)?* – nos permitiu identificar que as histórias de vida contribuíram significativamente para o desenvolvimento profissional e a transformação humana das(os) participantes, pois, ao narrarem suas trajetórias, elas(es) tiveram

a oportunidade de revisitar experiências, reconhecer aprendizados, elaborar traumas e, sobretudo, atribuir novos sentidos à sua prática docente.

Ao contar e escutar as histórias de vida, as(os) professoras(es) se reconheceram como sujeitos em constante construção, cuja prática está intimamente ligada às suas vivências pessoais, sociais e culturais. E através dessa escuta sensível de si e da(o) outra(o), ocorre não só a ampliação de saberes, mas também o fortalecimento da consciência crítica e do compromisso ético com a docência e com a Educação Pública de qualidade.

Além disso, ao valorizar a experiência como fonte legítima de conhecimento, esse processo contribuiu para uma formação mais integral, que considera o ser humano em sua totalidade – razão, emoção, memória e corporeidade. Nesse sentido, as histórias de vida não só revelam um percurso formativo de uma(um) professora(or), mas podem atuar como uma possibilidade de transformação em sua maneira de ser e agir na vida, na docência e no mundo.

No decorrer dos momentos formativos realizados com as(os) docentes, identificamos que as fragilidades são inerentes ao ser humano e às instituições de ensino, mas é justamente a capacidade de reinvenção que transforma essas fragilidades em potências. O erro pode se tornar uma oportunidade de acerto, desde que estejamos abertos ao (re)criar dos conhecimentos. Daí a importância de uma proposta metodológica coerente para alcançar resultados significativos.

Portanto, é possível afirmar que a escuta e a valorização das narrativas pessoais, das histórias de vida das(os) professoras(es) têm um profundo potencial pedagógico, tornando-se um caminho potente para o autoconhecimento, a reconstrução de sentidos e o fortalecimento da formação docente em suas múltiplas dimensões. Assim, conseguimos fomentar discussões sobre as contribuições das histórias de vida para o processo de desenvolvimento profissional e transformação pessoal junto às(aos) professoras(es) envolvidas(os) na pesquisa.

A construção da resposta à terceira questão – *as histórias de vida das(os) docentes podem contribuir para as propostas formativas desenvolvidas nas escolas visando a prática dialógica e o processo da ação-reflexão-ação?* – evidenciou que as histórias de vida das(os) docentes podem e devem ser incorporadas às propostas formativas desenvolvidas nas escolas, pois elas buscam promover uma prática dialógica e fundamentada na ação-reflexão-ação. Fato é que ao valorizar as experiências reais e singulares de cada professora(or), abrimos um espaço de interação e de uma formação mais significativa, situada e contextualizada, rompendo com os modelos verticalizados e padronizados de desenvolvimento profissional.

Inspiradas nos princípios freireanos, compreendemos que as propostas formativas precisam partir da escuta sensível e humana e da valorização da vivência das(os) professoras(es) como ponto de partida para o diálogo e a construção de saberes. Nesse sentido, as narrativas de

vida emergem como ferramenta potente para a formação contínua, permitindo à(ao) docente a reflexão da prática à luz de sua trajetória a fim de revisitar suas crenças, identificar os desafios e assim projetar novas possibilidades.

Observamos no decorrer dos movimentos das fontes narrativas que as histórias de vida também são um instrumento de resistência e valorização da experiência docente. Elas revelam saberes muitas vezes invisibilizados pela racionalidade técnica que ainda predomina em muitos modelos de formação, oferecendo uma alternativa mais humana, crítica e dialógica. Ao se apropriar de sua própria história, a(o) professora(or) ganha consciência de seu papel formador e passa a perceber que sua atuação está diretamente ligada à sua trajetória pessoal, aos contextos em que viveu, às influências que recebeu e às escolhas que fez.

Os momentos vividos e compartilhados com as(os) participantes da pesquisa contribuíram para ampliar os horizontes do conhecimento a partir do momento em que reconhecemos a subjetividade como fonte legítima de produção de saberes. Ademais, a voz da(o) professora(or), historicamente silenciada nos discursos oficiais e nas políticas educacionais, ganha espaço, força e legitimidade. Dessa forma, narrar a própria história torna-se também um ato político de afirmação e transformação.

Destarte, acreditamos que conseguimos subsidiar práticas dialógicas de formação em serviço pautadas nas histórias de vida que auxiliassem no processo da *práxis*, porque inserir as essas histórias nos movimentos formativos não é apenas uma estratégia metodológica, mas uma escolha ética e política que valoriza o sujeito docente, reconhece sua singularidade e aposta na potência do diálogo e da experiência para a construção de uma educação mais crítica, reflexiva e transformadora.

Na busca de intelecção do quarto questionamento – *quais as correlações existentes entre as histórias de vida das(os) professoras(es) do Brasil e de Portugal e os processos formativos em serviço realizados nas escolas públicas de Goiás - Brasil e de Portugal?* – depreendemos que as histórias de vida das(os) professoras(es) do Brasil e de Portugal, apesar de situadas em contextos socioculturais distintos, revelaram correlações significativas no que diz respeito aos processos formativos em serviço realizados nas escolas públicas de ambos os países. Nos dois contextos envolvidos na pesquisa, as narrativas evidenciaram que a formação docente é fortemente atravessada por experiências pessoais, memórias escolares, relações interpessoais e enfrentamentos cotidianos que influenciam a prática pedagógica e a constituição da identidade profissional.

Observamos pelos relatos e pela vivência em Portugal, no doutorado sanduíche, que a experiência é um eixo estruturante da formação. Tanto no Brasil quanto em Portugal, as(os)

professoras(es) valorizam a vivência concreta da sala de aula, a troca entre os pares, o espaço de diálogo como lugar de aprendizado contínuo, especialmente quando associados a momentos de reflexão crítica.

As narrativas revelaram que os processos formativos mais potentes são aqueles que consideram a história de vida da(o) professora(or) como ponto de partida. Essa perspectiva aparece tanto nas práticas mais dialógicas realizadas em algumas escolas públicas de Goiás quanto nas formações continuadas desenvolvidas pelos Centros de Formação de Agrupamento de Escolas, em Portugal.

Há também correlações no que diz respeito aos desafios enfrentados nos contextos escolares públicos, como a precarização do trabalho docente, a ausência de tempo institucionalizado para formação em serviço, e a pressão por resultados. Esses elementos atravessam as narrativas das(os) professoras(es) de ambos os países e apontam para a necessidade de políticas formativas que sejam mais sensíveis às realidades locais, à escuta dos sujeitos e ao fortalecimento da dimensão coletiva da docência.

No entanto, observamos dois fatores que diferenciam de forma significativa os contextos educacionais do Brasil e de Portugal no que se refere às vivências docentes e às condições que interferem diretamente no trabalho das(os) professoras(es) – e, consequentemente, na qualidade da educação oferecida.

O primeiro fator diz respeito à lotação das salas de aula. No Brasil, as normativas governamentais frequentemente estabelecem o número de 40 ou mais estudantes por turma, o que impõe sobre a(o) professora(or) uma sobrecarga de trabalho que compromete o planejamento, o acompanhamento individualizado e a qualidade das interações pedagógicas. Tal realidade tem contribuído para o desgaste da profissão e para o crescente adoecimento físico e mental das(os) docentes em todo o país, como apontam diversos estudos sobre saúde docente. Em contraste, em Portugal, a média por sala gira em torno de no máximo 30 estudantes, número que, embora também desafiador, permite um acompanhamento mais efetivo e favorece uma dinâmica de ensino mais centrada na aprendizagem.

O segundo fator observado refere-se à presença de estudantes imigrantes nas escolas. No contexto brasileiro da escola investigada, o número de imigrantes é quase inexistente, o que contrasta com a realidade das escolas portuguesas, onde a presença de estudantes oriundos de diferentes nacionalidades é uma característica marcante. Essa diversidade impõe desafios adicionais à prática docente, exigindo políticas públicas que assegurem uma formação continuada sensível às questões interculturais, além de estratégias pedagógicas voltadas ao acolhimento, à inclusão e à equidade. Em Portugal, as(os) professoras(es) têm sido

convocadas(os) a desenvolver competências específicas para lidar com contextos multiculturais, o que coloca em evidência a importância de propostas formativas que contemplem a diversidade como eixo estruturante do trabalho pedagógico.

Essas diferenças evidenciaram que, embora existam diversas aproximações nas histórias de vida e nos desafios formativos enfrentados por docentes nos dois países, os contextos institucionais e sociopolíticos ainda impactam de forma distinta o cotidiano escolar e as condições concretas do exercício da docência. Assim, ao propor uma análise comparativa, consideramos tanto as convergências quanto as especificidades que atravessam a profissão docente em cada realidade.

Ao longo desses escritos finais, buscamos, de maneira sucinta, reflexiva e responsável, analisar e apresentar se, ao longo do percurso investigativo, conseguimos responder às questões iniciais e atender aos objetivos propostos para assim defender a nossa tese: *ao incorporar as histórias de vida das(os) docentes no momento de planejamento e execução das ações formativas realizadas na escola, é possível promover a participação efetiva das(os) professoras(es), consolidar práticas dialógicas e reflexivas, favorecendo o desenvolvimento pessoal, profissional e acadêmico de cada uma(um).*

Ao retomar a nossa tese, revisitamos cada seção construída ao longo deste trabalho, bem como cada momento vivido com as(os) participantes da pesquisa, seja no Brasil, seja em Portugal. Foi um caminhar aventureiro – como o do Pequeno Príncipe – repleto de encontros, escutas e descobertas. As vivências e partilhas que emergiram nesse percurso investigativo nos fortaleceram enquanto pesquisadoras e nos fizeram acreditar, com convicção, que conseguimos alcançar os propósitos a que nos propusemos. Mais do que responder a uma hipótese ou cumprir etapas metodológicas, esta caminhada nos permitiu compreender a potência das histórias de vida como dispositivos de formação e transformação, reafirmando, assim, a nossa tese.

Sendo assim, defendemos uma formação contínua em serviço como um processo coletivo, construído **com** e **para** as(os) professoras(es), de modo ativo, dialógico e propositivo. Para que cumpra seu papel formativo, deve considerar a integralidade do ser humano – suas dimensões profissionais, emocionais, sociais e subjetivas –, pautando-se no respeito às experiências vividas, aos saberes construídos e às necessidades reais da prática docente.

Por fim, com base nas leituras que realizamos, nos diálogos que estabelecemos, nos encontros que vivemos, nas reflexões que desenvolvemos, enfim, em toda essa história de vida pessoal, profissional, acadêmica e investigativa, a pesquisa continua. O que será que vem depois? Pensamos de forma amorosa, humana e responsável nas seguintes propostas:

- Um documentário com as histórias de vida das(os) professoras(es);

- A construção de um livro com as narrativas das histórias de vida das(os) participantes do Brasil e de Portugal;
- A elaboração da proposta de formação contínua em serviço (atividade rascunhada nos Ateliês) para ser encaminhada à Secretaria de Educação do Estado de Goiás;
- A criação de um grupo de estudo com professoras(es) das Escolas Públicas de educação básica do município;
- Livros: Memórias com Dona Mariana; Ateliês Formativos; e outro sobre a tese;
- Intercâmbio de cartas entre as(os) professoras(es) do Brasil e de Portugal (sugestão do grupo de professoras(es) do Brasil);
- Oficinas de formação na escola participante da pesquisa;
- Publicação de artigos sobre aprofundamento de alguns temas trabalhados na pesquisa;
- Minicursos em congressos sobre os Ateliês;
- Pós-doc no Brasil e na França (Professor Hervé Breton – Universidade de Tours)
- Participação em eventos científicos para divulgação da pesquisa;
- Envio da tese à SEDUC, Coordenação Regional de Educação, às(aos) professoras(es) participantes da pesquisa e à diretora da unidade escolar;
- e, por fim, instigar pesquisadoras(es) a aprofundarem sobre a temática com a realização de novas pesquisas, tendo outros olhares e percepções.

Dessa forma seguimos nosso caminho com a perspectiva de construir novas pesquisas, tecer novas memórias, dialogar com a diversidade de conhecimentos, (re)criar caminhos, percorrer outras histórias, entrelaçar novas partilhas, e enfim, chegar ao aconchego para findar e começar tudo outra vez.

Finalizando este trabalho, deixamos uma reflexão especialmente a você, leitora(or):

Você já parou, mesmo que por um instante, para pensar sobre a sua própria história de vida? Costuma registrar os fatos, os encontros e os aprendizados do dia a dia para, posteriormente, revisitá-los com olhar reflexivo?

Se a resposta for sim, intensifique essa prática – ela é rica, transformadora e profundamente formativa. Se ainda não, comece agora. Sempre é tempo de escrever uma nova história, seja no campo pessoal, seja na dimensão profissional. A sua trajetória importa. Ela merece ser registrada, lembrada, partilhada – não apenas como memória, mas como legado. Porque, afinal, as histórias que vivemos hoje serão as que contarão quem fomos, o que aprendemos e como contribuímos para o mundo nos tempos vindouros da vida.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (Auto)Biográfica no Brasil: da aventura à insubordinação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 09, n. 24. p. 01-12, 2024.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 165-176, 2004.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior**. Desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.
- ALVES, Amone Inacia; FARIA, Edna Silva. A política de formação de professores em Goiás a partir dos Pactos: Pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Polyfonia**, Goiânia, v. 27/2, jul./dez. 2016.
- ALVES, Johnatan Augusto da Costa. **Os desafios formativos de docente/s alfabetizador/as de um Colégio de Aplicação Federal em Minas Gerais**: diálogos com referenciais freireanos e possibilidades para a formação permanente em serviço. 2020. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2020.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola**: Cultura, cotidiano e práticas pedagógicas. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1991.
- AMADO, João. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. Disponível em: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>. Acesso em: 13 de maio de 2025.
- ANDRADE, Flávia Luciana Campos Dutra; ALMEIDA, Patrícia Vasconcelos. Diários reflexivos: um instrumento relevante no processo de transformação e desenvolvimento profissional do docente. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 7, n. 12, p. 94-106, jan./jun. 2018.
- BAIROS, Cátia Pascotini. **Histórias de vida e narrativas de quatro professoras normalistas**. 2018. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2018.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v. 3).
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1996.
- BATISTA, Tailine Penedo. O diário de bordo: uma forma de refletir sobre a prática pedagógica. **Revista Insignare Scientia**, Chapecó, v. 2, n. 3, p. 287-293, 2019.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERNARDES, Rosvita Kolb. Narrativas estéticas na docência: em nós – mãos. *In*: MONTEIRO, Filomena de Arruda; NACARATO, Adair Mendes; FONTOURA, Helena Amaral da (Orgs). **Narrativas docentes, memórias e formação**. Curitiba: CRV, 2016. p. 161-172.

BILAC, Olavo. **Poesias**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1964.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2013.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 20. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/f6qxr/pdf/braganca-9788575114698.pdf>. Acesso em: 29 de outubro de 2020.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação e histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 37–48, 2009. Disponível em: <https://publicacoes.unid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/552>. Acesso em: 15 de maio de 2025.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BOAS, Lúcia Villas. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV. p. 65-81, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 31, 9 abr. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 15 de maio de 2025.

BRETON, Hervé. **Investigação narrativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2023.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CAMARGO, Kênia Guimarães Furquim; ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães; GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. **A história da educação e a formação docente em Goiás**. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 9. João Pessoa.

Anais Eletrônicos [...], Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 15 a 18 de agosto de 2017. p. 4805-4816.

CAMPOS, Vanessa T. Bueno. **Ações formativas como estratégia de desenvolvimento profissional de professores na educação superior e (trans)formação da prática docente na Universidade Federal de Uberlândia – MG**. 2017. 132 f. Relatório Pós-Doutoral - Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, 2017.

CAMPOS, Vanessa T. Bueno. **Marcas indelévels da docência no Ensino Superior: representações relativas à docência no Ensino Superior de pós-graduandos de instituições federais de Ensino Superior**. 2010. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo - SP, 2010. Disponível em: <https://encr.pw/j5VAY>. Acesso em: 25 de maio de 2025.

CAMPOS, Vanessa T. Bueno; SILVA, Fernanda Duarte A. (Trans)formação da docência: contribuições das experiências de vida à formação inicial de professores. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, v.21, n.1, p.242-258, jan./mar. 2019.

CARDOSO, Michele Gonçalves. Biografia e temporalidades: prática historiográfica e o ensino de história. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75676>. Acesso em: 7 de maio de 2025.

CATANI, Denice Barbara *et al.* **Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CAVACO, Carmen de Jesus Doris. Formação de educadores numa perspectiva de construção do saber: contributos da abordagem biográfica. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 75–89, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146876>. Acesso em: 7 de maio de 2025.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000100002>. Acesso em: 16 de julho de 2018.

CHRISTOFOLI, Simone. **Como um professor aprende a ser professor? O diálogo entre a formação inicial, contínua e experiencial**. 2021. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2021.

CLANDININ, Doris Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2. ed. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COIMBRA, Camila Lima (org.). **Categorias freireanas em cartas**. Curitiba: Editora CRV, 2024.

CONTE, Camila Aparecida Prade. **A escola como locus de formação continuada: percepções dos professores pedagogos da rede estadual de Campo Largo – PR**. 2021. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba - PR, 2021.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre: meias confissões de Aninha**. 6 ed. São Paulo: Global, 1997.

COSTA E SILVA, Ana Maria. A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 21, n.72, ago. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000300006>. Acesso em: 7 de setembro de 2025.

COSTA, Bárbara Cybelle Ramos da. **Estudo do sentido e significado nas narrativas de trabalhadores refugiados em uma organização de Curitiba**. 2021. 72f. Dissertação em formato de artigo (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba – PR, 2021.

COSTA, Michelli Pereira da; LEITE, Fernando César Lima. **Repositórios institucionais da América Latina e o acesso aberto à informação científica**. Brasília: IBICT, 2017.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta - me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v.23, n.1/2, p.185-195, jan./dez. 1997b.

CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Docência: ensaios sobre o saber e identidade do professor**. Porto Alegre: Mediação, 1997a.

CUNHA, Maria Isabel da. **Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária**. Pró-Reitoria de Graduação. Setembro, 2008. (Cadernos Pedagogia Universitária, v. 6). Disponível em: https://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_6_PAE.pdf. Acesso em: 29 de outubro de 2020.

CUNHA, Maria Isabel da; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor da educação superior. *In*: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. v. 2. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2006. p. 349-405.

D'ÁVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena (Orgs.). **Ateliê Didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários**. Salvador: EDUFBA, 2018.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, set.-dez. 2012. p. 523-536. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300002>. Acesso em: 29 de outubro de 2025.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. Tradução de Maria Carolina Nogueira Dias e Helena C. Chamlian. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, maio/ago. 2006. p. 359-371.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **História de vida e pesquisa biográfica e Educação**. Tradução de Maria da Conceição Passeggi e Carolina Kondratiuk. Natal: EDUFRN, 2024.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo. Martins Fontes, 2010.

DICIO. **Dicionário Online de Português**. São Paulo: 7 Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 8 de maio de 2025.

DOMINGOS, José Contreras. Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 14–30, 2016.

Disponível em: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p14-30>. Acesso em: 23 de outubro de 2020.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 77–90.

DROESCHER, Fernanda Dias; SILVA, Edna Lúcia da. O pesquisador e a produção científica. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 19, n. 1, p.10-189, jan./mar. 2014.

ELBAZ, Freema. O ensino e a identidade narrativa. **Revista de Educação**, [s.l.], v. 11, n. 2, 2002.

EVÊNCIO, Kátia Maria de Moura; BORGES, Luís Gustavo Gonçalves de Moura. O estado da questão e as contribuições para a produção da pesquisa científica. CONEDU. 7. **Anais [...]**, Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79568>. Acesso em: 20 de abril de 2023.

FARIA, Gabriel Duarte. **O livro didático e os processos de autoformação**: narrativas de professores de História. 2017. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa – MG, 2017.

FEITOSA, Claudinéia. **A formação contínua e o trabalho docente em escolas públicas de Ensino Médio em Jataí – GO**. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

FERRAROTTI, Franco. **Histoire et Histoires de Vie**: la méthode biographique en sciences sociales. Trad. Marianne Modak. Paris: Méridiens Klincksieck, 1983.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 29-55.

FERREIRA, Edith Maria Batista. **Autoformação, aprendizagem de professores e ensino da linguagem escrita**: entrelaçamentos na pesquisa-formação. 2021. 299f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021.

FERREIRA, Fernando Ilídio. **As políticas de formação de professores no Brasil e em Portugal**: pesquisa e internacionalização. Palestra proferida no Seminários de Pesquisa: interfaces entre a pós-graduação, graduação e egressos(as). Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia – Campus Santa Mônica, 10 jul. 2024.

FERREIRA, Maneta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTINI, Verena (Orgs.). **História oral**: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/2k2mb/pdf/ferreira-9788575412879.pdf>. Acesso em 15 de junho de 2024.

FERREIRA, Sílvia. A análise de conteúdo: um método para a análise de dados em pesquisas qualitativas. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 11, n. 26, p. 201–224, 2023.

Disponível em: <https://doi.org/10.33361/RPQ.2023.v.11.n.26.502>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2025.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento Profissional Docente: Um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente Belo Horizonte**, Belo Horizonte, v. 5, n. 8, p. 11-23, jan/jun. 2013. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/74>. Acesso em: 15 de maio de 2025.

FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. Tradução de Gilda de Aquino. Ilustrações de Julie Vivas. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FREIRE, Paulo. Paulo Freire entrevistado na cidade do México, 1996. *In: Videodoc Paulo Freire, constructor de sueños*. Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (IMDEC); Cátedra Paulo Freire do ITESO, Universidad Jesuíta de Guadalajara, fev. 2000b. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=qCZ_eoT19mo. Acesso em: 13 de maio de 2025.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000a.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 23).

FURLANETTO, Ecleide Cunico; NACARATO, Adair Mendes; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. **Espaços formativos, trajetórias de vida e narrativas docentes**. Curitiba: CRV, 2018.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2005.

GALVANI, Pascal. A autoformação: uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. *In: CETRANS (Org.). Educação e Transdisciplinaridade II*. São Paulo: Triom; UNESCO, p. 95-121. 2002.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p.57-73, set.2019/fev. 2020.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Mauricio Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 23, n. 1, p.183-184, jan-mar. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5123/S1679-49742014000100018>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GAUDÊNCIO, Bruno Rafael de Albuquerque. Dos biógrafos aos biografados: notas sobre o biografismo na historiografia brasileira contemporânea. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*. 28. **Anais [...]**, Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios, 27 a 31 de julho, Florianópolis-SC. 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In: NÓVOA, António. (Coord.). Os professores e a sua formação*. Lisboa; Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GOODSON, Ivor Frederick. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2013. p. 63-78.

GOODSON, Ivor Frederick. **Studying Teachers' Lives**. London: Routledge, 1992.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetória da professora-alfabetizadora**: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissional. Campinas: Mercado de Letras: Faep/Unicamp: São Paulo: Fapesp, 2002.

HADDAD, Sérgio. (Coord.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. 140 p. il. (Série Estado do Conhecimento, n. 8).

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. DP&A Editora, 2002.

IBGE. **Cidades@**. Goiás: IBGE, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 15 de julho de 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: DG&D Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

JOSSO, Marie-Christine. **Cheminer vers soi**. Suisse: Editions l'Age d'Homme, 1991.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: EDUCA, 2002.

JOUTARD, Philippe. Desafios à história oral do século XXI. In: FERREIRA, Maneta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTINI, Verena (Orgs.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000. p. 31-45.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin Wolfgang. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin Wolfgang; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002.

LEAL, Simone das Graças. **Formação continuada de professores em serviço – o contexto de escolas públicas de Uberaba – MG**. 2019. 171f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba-MG, 2019.

LEITE, Carlinda. Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. **Revista Educação**. Porto Alegre, ano 28, n. 3, v. 57, p. 371-389, set./dez. 2005.

LEMO, Grazielly Catarinni Gomes; FALEIRO, Wender. Percursos e percalços da formação docente continuada em tempos de pandemia na Rede Estadual de Educação de Goiás. **Revista Educação em Contexto**, Goiânia, v. 2, n. 2, p. 41-57, 2. sem. 2023.

LOPES, Roberlândia Evangelista; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; ALMEIDA, Maria de Irismar. Estado da questão como método de pesquisa para evidência do objeto em estudos da enfermagem. **Enfermagem Foco**, Brasília, v. 9, n. 1, p. 66-70, 2018.

LOSS, Adriana Salete. **Formação de professores/educadores: Autoformação pessoal, social e profissional**. Curitiba: CRV, 2017.

MACEDO, Christiane Garcia; GOELLNER, Silvana Vilodre. Os estudos biográficos e sua contribuição para a pesquisa em história da Educação Física e esportes no Brasil. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**. Brasília, v. 21, n. 3, p. 157-165, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, [s.l.], n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, São José dos Campos, v. 20, n. 35, p. 201-208, jul. 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira. O método (auto) biográfico e de histórias de vida: reflexões teórico-metodológicas a partir da pesquisa em educação. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v. 11, n. 27, p. 149-166, out./dez. 2018.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MELO, Edna Silva do Nascimento; SANTOS, Camila Rodrigues dos. A formação continuada de professores (as) no Brasil: do século XX ao século XXI. **Revista Humanidades e Inovação**. Palmas, v.7, n.11, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinilza Ramos de; ASSIS, Simone Gonçalves de (orgs). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz. 2010.

MOGARRO, Maria João. A Escola Normal de Lisboa e a formação de professores: percursos, identidade e afirmação sob o signo da pedagogia republicana da educação nova. In: FERREIRA, Nuno Martins; ESTRELA, Antónia; VALENTE, Bianor; COVELO, Rui. **O edifício da Escola Superior de Educação de Lisboa: 100 anos a formar professores (1916-2016)**. CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, 2018. p. 37-76. (Ciclo de conferências). Disponível em: <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.120>. Acesso em: 8 de maio de 2025.

MOGARRO, Maria João. Memórias de professores: discursos orais sobre a formação e a profissão. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 9, n. 17, p. 7–31, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29197>. Acesso em: 8 de maio de 2025.

MONTEIRO, Filomena de Arruda; NACARATO, Adair Mendes; FONTOURA, Helena Amaral da (Orgs.). **Narrativas docentes, memórias e formação**. Curitiba: CRV, 2016.

MORAES, Dislane Zerbinatti; LUGLI, Rosário Silvano Guerra (Orgs.). **Docência, pesquisa e aprendizagem: Autobiografias como espaço de formação/ investigação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MORAIS, Joelson de Sousa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto) biográfica: da tessitura de fontes aos desafios da interpretação hermenêutica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e75612, p. 1-20, 2021.

MOTTA, Thais da Costa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação: uma opção teórico metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizerfazerdizer os saberes da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 12, p. 1034-1049, set./dez. 2019.

MUYLAERT, Camila Junqueira *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem**, São Paulo, v. 48, p. 193-199, 2014.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reusp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYCt/#> Acesso em: 19 de junho de 2024.

NARRADORES DE JAVÉ. Direção: Eliane Caffé. Brasil: Bananeira Filmes; Gullane Filmes; Laterit Productions, 2003. Filme. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dThP7k68Us0>. Acesso em: 15 de maio de 2025.

NÓBREGA-TERRIEN, Silva Maria; TERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004.

NÓVOA, António (org.) **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2013.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In.: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014. p. 143-175.

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador. **Investigar em Educação**, [s.l.], II série, n. 3. p. 13-22, 2015. Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/06/ante3b3nio-nc3b3voa-carta-a-um-jovem-investigador.pdf>. Acesso em: 17 de maio de 2025.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução Maria Nóvoa. Natal: EDUFRRN, 2014.

OECD. **TALIS 2018 Database**. OECD, 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/en/data/datasets/talis-2018-database.html>. Acesso em: 10 de setembro de 2025.

OLIVEIRA, Filipe Guterres Venâncio Costa de *et. al.* A experiência dos diários reflexivos no processo formativo de uma Residência Multiprofissional em Saúde da Família. **Interface Comunicação – Saúde – Educação**, Botucatu, v.17, n. 44, p.201-209, jan./mar., 2013.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. (Entre)linhas de uma pesquisa: o Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, [s.l.], v. 2, n. 4, p. 69-87, 2014.

PARIS, Sandra Lúcia. **Os ateliês (auto)formativos na constituição do sujeito docente na educação matemática**. 2012. 226f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

PASSEGGI, Maria Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, [s.l.], v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8697>. Acesso em: 05 de julho de 2025.

PASSEGGI, Maria da Conceição; FURLANETTO, Ecleide Cunico; MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. (Orgs). **Vidas escritas: interrogações sobre narrativas docentes**. Curitiba: CRV, 2024.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

PIMENTA, Selma Garrido; SEVERINO, Antônio Joaquim. Apresentação da Coleção. *In*: LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação Infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação).

PINEAU, Gaston. A formação no decurso de vida: entre a hétero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 2014. p. 64-77.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

PINEAU, Gaston. As pesquisas (auto)biográficas e as histórias de vida em formação. **Palestra apresentada no X Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Universidade do Estado da Bahia – Salvador, 20 a 23 de maio de 2024.

PINEAU, Gaston. **Genèse de l'écoformation: Du préfixe éco au vert paradigme de formation avec les environnements**. Ed. L'Harmattan, Paris, 2023.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Trad. Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2012.

PINTASSILGO, Joaquim; OLIVEIRA, Hélia. A formação inicial de professores em Portugal: reflexões em torno do atual modelo. **Revista Contemporânea de Educação**, [s.l.], v. 8, n. 15, janeiro/julho, 2013.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 29, n. 4, p. 318-325, ago. 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-89101995000400010>. Acesso em: 13 de junho de 2024.

PIRES, Álvaro P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa enfoques epistemológicos e metodológicos**. São Paulo: Vozes, 2008.

PORTO, Flávia; GURGEL, Jonas Lírio. Sugestão de roteiro para avaliação de um artigo científico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Uberlândia, v. 40, n. 2, p. 111-116,

2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/R9tpwBqLnsZt3kmr6w6hRtR/>. Acesso em: 21 de janeiro de 2024.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. **Regime de formação de professores**. Diário da República, 1.ª série, n.º 39, 22 fev. 2007. Disponível em: <http://www.dre.pt>. Acesso em: 26 de abril de 2025.

PORTUGAL. **Lei de Bases do Sistema Educativo**. Lei nº 46/86, de 14 de Outubro de 1986. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>. Acesso em: 26 de abril de 2025.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. **Memorial de formação** – quando as memórias narram a história da formação. 2005.

QUEIROZ, Claudia Souza de. **Formação de professores em Goiás: a experiência da formação dos professores leigos nos projetos MAGISTER (1977-1981) e PROFORMAÇÃO (2000)**. 32 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Goiânia, 2021.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **Revista The Specialist**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 1-14, 2018.

REICHMANN, Carla Lynn. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)**. Campinas: Pontes, 2013.

RIBEIRO, Fernando Fidelis; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. Ateliês formativos: uma proposta de formação para professores que atendem alunos com altas habilidades/superdotação. CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 7. 2016. **Anais [...]**, 2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa: A intriga da narrativa histórica**. v. 1. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

RIOS, Terezinha. Fundamentos, Bases e Alicerces: o olhar da ética sobre as Políticas educacionais. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani, SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. (Orgs.) **Formação do Educador e Avaliação Educacional**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. v. 3, p. 17-43.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 191-202, maio/ago, 2017.

ROSA, Gabriela Silva da. **Repositórios da América Latina: uma análise quanto ao material disponibilizado**. 2014. 45f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Tradução Rafael Arrais. São Paulo: Faro Editorial, 2022.

SALES, Maria Julieta Fai Serpa e. **Formação docente e histórias de vida: entrelaces com o pensamento freireano**. 2021. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza - CE, 2021.

SAMPAIO, Rafael Cardoso; LYCARIÃO, Diógenes. **Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação**. Brasília: Enap, 2021.

SANTOS, Hermílio; OLIVEIRA, Patrícia; SUSIN, Priscila. Narrativas e pesquisa biográfica na sociologia brasileira: revisão e perspectivas. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 359-382, maio-ago, 2014.

SARAIVA, Alexsandro Macêdo. **É preciso ir tocando em frente**. Ser professor no Ensino Religioso: trajetórias de formação e atuação profissional na escola. 2020. 400f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

SATER, Almir. **Tocando em frente**. In: Almir Sater ao Vivo. [S.l.]: Kuarup, 1991.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Tradução Jorge Bastos. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SIDI, Pilar de Moraes; CONTE, Elaine. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **RIAEE-Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.12, n.4, p. 1942-1954, out./dez. 2017.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da. Ateliês de pesquisa e diário de bordo on-line como dispositivos formativos a auto formativos. ENCONTRO REGIONAL NORTE-NORDESTE DA ABCIBER. 2. **Anais [...]**, Aracaju, 2019a.

SILVA, Ana Tereza Reis da. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, n. 18, p. 95-104, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/dma.v18i0.13428>. Acesso em: 10 de setembro de 2025.

SILVA, Anair Araújo de Freitas. **Necessidades formativas de professores do Ensino Fundamental II: Contribuições para a formação contínua em escolas estaduais de Itumbiara-GO**. 2019. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia, 2019b.

SILVA, Régis Henrique Reis da; GAMBOA, Sílvia Sanchez. Do esquema paradigmático à matriz epistemológica: sistematizando novos níveis de análise. **Educação temática digital**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 48-66 jan./abr. 2014.

SILVEIRA, Clarice Santiago; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria. Estudos sobre pesquisa e formação de professores da Educação Básica: a elaboração do Estado da Questão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 41, n. 27, p. 219-243, jul./dez., 2011.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000. 173 p. (Série Estado do Conhecimento, n. 1).

SOARES, Sebastião Silva. **Narrativas de si**: trajetórias formativas de professores formadores iniciantes no ensino superior. 2019. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

SOUSA, Maria Goreti Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 33, n. 2, 20 dez., p. 149-157, 2015.

SOUSA, Sandra Novais *et al.* A tessitura dos ateliês biográficos: olhares entrecruzados. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 12, p. 1050-1068, set./dez., 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; GUIMARÃES, Valter Soares. Método e metodologia na pesquisa sobre professores (as). In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. (orgs). **Pesquisa sobre professores(as): método, tipos de pesquisa, temas, ideário pedagógico e referências**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2011. p. 37-68.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiencia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 03, p. 480-497, set./dez., 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2999/1938>. Acesso em: 20 de agosto de 2020.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TIZZO, Vinicius Sanches. **Mobilizações de Narrativas na (e para a) Formação de Professores**: potencialidades no (e a partir do) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. 2019. 488 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESP, **Tipos de Revisão de Literatura**. Biblioteca Prof. Paulo de Carvalho Mattos. Faculdade de Ciências Agronômicas. Botucatu: UNESP Campus de Botucatu, 2015. Disponível em: <https://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/tipos-de-revisao-de-literatura.pdf>. Acesso em: 16 de setembro de 2024.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Edição Ridendo Castigat Mores. Versão para eBooksBrasil, 2001.

XAVIER, Ana Claudia Molina Zaqueu. **Narrativas na Formação de Professores: possibilidades junto ao Pibid da UFSCar**. 2019. 297 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro – SP, 2019.

ZAMBAM, Rodrigo Eder. A hermenêutica filosófica na ATD. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n. 14, p. 658–672, 2020.

APÊNDICE A - SÍNTESE II DOS TRABALHOS ANALISADOS

Trabalho	Objeto de estudo	Problema	Objetivo geral
1 - A escola como <i>lôcus</i> de formação continuada: percepções dos professores pedagogos da Rede Estadual de Campo Largo – PR (Conte, 2021).	Não apresentou claramente.	Quais são e como acontecem os processos de formação continuada que são provenientes do <i>lôcus</i> escolar das Escolas Públicas Estaduais de Campo Largo - Paraná, a partir das percepções dos Professores Pedagogos?	Analisar os processos de formação continuada que são provenientes do <i>lôcus</i> escolar das Escolas Públicas Estaduais de Campo Largo, com base nas percepções dos Professores Pedagogos.
2 - Os desafios formativos de docente/s alfabetizador/as de um Colégio de Aplicação Federal em Minas Gerais: diálogos com referenciais freireanos e possibilidades para a formação permanente em serviço (Alves, 2020).	Os desafios formativos da formação permanente de docente/s alfabetizador/as, em serviço em um Colégio de Aplicação Federal (CAp) de Minas Gerais.	Ao dialogarmos com professor/as alfabetizador/as, mediatizado/as por princípios freireanos para a formação docente permanente, quais desafios formativos são elaborados no movimento de constituição de um lugar de formação permanente em serviço em um CAp?	Apreender, a partir da interlocução com professor/as alfabetizador/as, os desafios formativos sistematizados no movimento de constituição de um lugar de formação permanente em serviço em um Colégio de Aplicação Federal de Minas Gerais.
3 - Histórias de vida e narrativas de quatro professoras normalistas (Bairros, 2018).	Não apresentou claramente.	As trajetórias de vida e as experiências das colaboradoras podem nos levar a compreender as mudanças sociais na formação docente?	Compreender as escolhas da formação profissional e discutir a formação docente através das trajetórias de vida narradas por quatro Professoras Normalistas.
4 - Formação continuada de professores em serviço - O contexto de escolas públicas de Uberaba – MG (Leal, 2018).	O trabalho no âmbito de formação continuada em serviço em escolas públicas de Uberaba-MG	A formação continuada em serviço interfere na identidade profissional docente e/ou possibilita um avanço nas práticas dos professores de Educação Básica das escolas públicas de Uberaba?	Conhecer a formação continuada em serviço nas Escolas Públicas de Uberaba-MG, vislumbrando até que ponto esta interfere na identidade profissional e/ou aperfeiçoa as práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica.
5 - Formação docente e histórias de vida: entrelaces com o pensamento freireano (Sales, 2021).	Não apresentou claramente.	Como as ideias pedagógicas de Paulo Freire contribuem para a formação docente na atualidade?	Compreender os reflexos das ideias pedagógicas freireanas na formação docente na atualidade.

Trabalho	Objeto de estudo	Problema	Objetivo geral
6 - Narrativas de si: trajetórias formativas de professores formadores iniciantes no ensino superior (Soares, 2019).	As especificidades e dificuldades enfrentadas por formadores iniciantes no exercício da docência e os impactos das condições de trabalho, em nível pedagógico e institucional	Como são constituídas as trajetórias formativas de professores formadores iniciantes no contexto dos cursos de licenciaturas em Pedagogia, História e Educação do Campo de IFES da região Norte do Brasil?	Compreender a constituição das trajetórias formativas de professores formadores iniciantes em instituições federais de Ensino Superior na região Norte do Brasil.
7 - É preciso ir tocando em frente. Ser professor no ensino religioso: trajetórias de formação e atuação profissional na escola (Saraiva, 2020).	Experiências profissionais vivenciadas por professores de Ensino Religioso (ER) em Escolas Municipais de Crateús,	Como os professores de ER de escolas municipais de Crateús constituem seus saberes e sua <i>práxis</i> pedagógica a partir dos desafios vivenciados no exercício dessa disciplina?	Compreender os processos de construção de saberes, práticas e significados sobre o Ensino Religioso, considerando a trajetória de formação e de <i>práxis</i> de seus professores
8 - Autoformação, aprendizagem de professores e ensino da linguagem escrita: entrelaçamentos na pesquisa-formação (Ferreira, 2021).	A formação de professores em perspectiva de autoformação	Quais elementos fundantes da autoformação podem contribuir para a aprendizagem de professores que ensinam a linguagem escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental?	Compreender os elementos fundantes de um processo de autoformação e suas implicações para a aprendizagem de professores que ensinam a linguagem escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
9 - Mobilizações de Narrativas na (e para a) Formação de Professores: potencialidades no (e a partir do) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Tizzo, 2019).	Não menciona claramente.	Como as narrativas vêm sendo mobilizadas em processos formativos no âmbito do Pibid da Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro?	Elaborar uma compreensão sobre as mobilizações de narrativas e suas abordagens na (e para a) formação de professores no âmbito dos subprojetos Pibid, da Unesp/Rio Claro.
10 - Como um professor aprende a ser professor? O diálogo entre a formação inicial, contínua e experiencial (Christofoli, 2021).	Não menciona claramente.	Como um professor se torna professor, no diálogo entre a formação inicial, ações de formação contínua, bem como experiências como docente no quadro das histórias de vida?	Compreender como um professor aprende a ser professor, no diálogo entre a formação inicial, contínua e experiencial.
11 - Narrativas na Formação de Professores: possibilidades junto ao Pibid da UFSCar (Xavier, 2019).	Não menciona claramente.	Como as narrativas são mobilizadas na formação de professores no âmbito do Pibid da UFSCar?	Elaborar compreensões sobre a mobilização de narrativas na formação de professores no âmbito do Pibid da UFSCar.

Fonte: Elaborado pela autora com base na consulta dos trabalhos. Período: novembro/2023.

APÊNDICE B – SÍNTESE III DOS TRABALHOS ANALISADOS

Trabalho	Objetivos específicos	Metodologia	Instrumentos de construção de dados
1 - A escola como <i>lôcus</i> de formação continuada: percepções dos professores pedagogos da Rede Estadual de Campo Largo – PR (Conte, 2021).	- Descrever a importância dos processos de formação continuada de professores no <i>lôcus</i> escolar; - Caracterizar os processos de formação continuada de professores que são originários das Escolas Estaduais de Campo Largo; - Identificar as ações dos Professores Pedagogos e as contribuições e desafios dos processos de formação continuada que ocorrem no <i>lôcus</i> escolar.	Pesquisa de abordagem qualitativa do tipo exploratória de natureza interpretativa	- Pesquisa Bibliográfica; - Questionário <i>On-line</i> , com perguntas abertas e fechadas.
2 - Os desafios formativos de docente/s alfabetizador/as de um Colégio de Aplicação Federal em Minas Gerais: diálogos com referenciais freireanos e possibilidades para a formação permanente em serviço (Alves, 2020).	- Apreender quais são as contribuições do pensamento freireano para a proposta de um processo de formação permanente; - Analisar quais são os desafios e possibilidades percebidos pelo grupo para elaboração coletiva de um processo formativo sistematizado; - Contribuir com a proposição de possíveis ações formativas, a partir da interlocução com o grupo de docentes.	Exploratória de abordagem qualitativa, em aproximação com o método do Materialismo Histórico-dialético,	- Rodas de Conversas; - Registro de campo.
3 - Histórias de vida e narrativas de quatro professoras normalistas (Bairros, 2018).	- Compreender de que forma essas professoras estão construindo suas carreiras ao longo de suas histórias de vida; - Investigar a partir das experiências vividas a construção da docência das entrevistadas; - Identificar quais saberes os professores buscam durante o Curso Normal; - Relacionar as experiências de vida com o contexto político-social no qual se inserem.	Pesquisa narrativa de abordagem qualitativa	- Entrevistas semiestruturadas; - Diário de campo.

Trabalho	Objetivos específicos	Metodologia	Instrumentos de construção de dados
4 - Formação continuada de professores em serviço - O contexto de escolas públicas de Uberaba – MG (Leal, 2019).	- Levantar o referencial teórico atualizado sobre a formação continuada em serviço dos professores da Educação Básica; - Identificar e discutir as orientações das políticas públicas realizadas nos âmbitos estaduais e municipais concernentes à formação continuada em serviço; - Verificar como o Projeto Político Pedagógico trata e orienta a formação continuada em serviço no cotidiano da identidade da escola; - Levantar a compreensão e/ou a visão dos professores sobre suas necessidades, a importância, a relevância e as limitações da formação continuada em serviço; - Discutir a relação entre a formação e a construção da identidade profissional docente; - Propor formas e estratégias diferenciadas para atendimento dos interesses formativos que contemplem as necessidades dos docentes.	Pesquisa qualitativa, bibliográfica, exploratória, descritiva.	- Entrevista semiestruturada; - Análise documental.
5 - Formação docente e histórias de vida: entrelaces com o pensamento freireano (Sales, 2021).	- Apresentar de forma sucinta a história de vida de Paulo Freire e sua contribuição para a educação brasileira; - Contextualizar a formação docente no atual cenário educacional brasileiro; - Conhecer as narrativas de história de vida das professoras cujas teses tiveram como objeto de estudo o educador Paulo Freire; - Identificar as contribuições pedagógicas das narrativas e suas ressignificações no contexto formativo de professores.	Pesquisa qualitativa e contou com a pesquisa narrativa como método.	Entrevista narrativa
6 - Narrativas de si: trajetórias formativas de professores formadores iniciantes no ensino superior (Soares, 2019).	- Discutir as diretrizes legais, políticas públicas e perspectivas teóricas sobre a formação de professores e a docência no Ensino Superior; - Descrever as características geográficas, históricas, culturais e educacionais da região Norte do Brasil, onde se inserem as IFES; - Identificar quem é o professor formador iniciante nos cursos de licenciaturas e a sua trajetória formativa; - Analisar o ingresso do professor na docência e seu desenvolvimento profissional como formador de docentes; - Compreender as especificidades, dificuldades e potencialidades narradas pelos professores formadores iniciantes no exercício profissional, em se tratando do cenário onde vivem e trabalham; - Analisar as condições de vida e trabalho, em nível pedagógico e institucional, no tocante ao trabalho dos professores formadores.	História oral de vida, em diálogo com a pesquisa narrativa e o estudo (auto)biográfico	Entrevista narrativa

Trabalho	Objetivos específicos	Metodologia	Instrumentos de construção de dados
7 - É preciso ir tocando em frente. Ser professor no ensino religioso: trajetórias de formação e atuação profissional na escola (Saraiva, 2020).	- Conhecer as razões e motivações que levaram os professores pesquisados ao exercício da docência no Ensino Religioso; - Identificar os sentidos de Ensino Religioso trazidos pelos professores pesquisados, e seu entrelaçamento com a constituição de seus saberes e práticas sobre a disciplina; - Estabelecer a relação entre as concepções teórico-metodológicas do Ensino Religioso e os sentidos, saberes e práticas construídos pelos professores pesquisados, o projeto pedagógico da escola e as orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Crateús para esta disciplina; - Compreender a perspectiva desses professores sobre a contribuição da disciplina de Ensino Religioso para a formação do aluno, e para a sua vida pessoal e profissional.	Pesquisa exploratória qualitativa com abordagem fenomenológica	- Questionário <i>on line</i>; - Entrevista narrativa; - Narrativas escritas individuais
8 - Autoformação, aprendizagem de professores e ensino da linguagem escrita: entrelaçamentos na pesquisa-formação (Ferreira, 2021).	- Identificar, com base na literatura especializada, como autoformação e aprendizagem do adulto professor vêm se configurando campo de pesquisa; -Descrever o percurso da experiência de autoformação desenvolvida pelo Observatório das Práticas de Leitura e de Escrita, no Núcleo de Pesquisa Bumba meu boi, buscando apreender indícios de como aprende o adulto professor; - Analisar as implicações de um processo de autoformação para a aprendizagem do adulto professor e a transformação do ensino da linguagem escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	A pesquisa é de natureza qualitativa com orientação metodológica na pesquisa-formação.	- Encontros Dialógicos de Autoformação; - Docência Compartilhada
9 - Mobilizações de Narrativas na (e para a) Formação de Professores: potencialidades no (e a partir do) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Tizzo, 2019).	- Apresentar a elaboração de uma compreensão sobre as mobilizações de narrativas no âmbito dos subprojetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, da Unesp/Rio Claro; - Aventar novas possibilidades de utilização de narrativas no processo de formação de professores (de Matemática); - Compreender como as narrativas vêm sendo mobilizadas em processos formativos no âmbito do Pibid da Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro.	História oral	- Entrevista; - Cartografia

Trabalho	Objetivos específicos	Metodologia	Instrumentos de construção de dados
10 - Como um professor aprende a ser professor? O diálogo entre a formação inicial, contínua e experiencial (Christofoli, 2021).	Não apresentou claramente.	Abordagem qualitativa de natureza interpretativa.	- Entrevista semiestruturada
11 - Narrativas na Formação de Professores: possibilidades junto ao Pibid da UFSCar (Xavier, 2019).	Não apresentou claramente.	Metodologia da História Oral	- Entrevistas - Análise documental

Fonte: Elaborado pela autora com base na leitura dos trabalhos. Período: novembro/2023

APÊNDICE C – SÍNTESE IV DOS TRABALHOS ANALISADOS

Trabalho	Análise dos dados	Participantes da pesquisa	Principais referenciais
1 - A escola como <i>lôcus</i> de formação continuada: percepções dos professores pedagogos da Rede Estadual de Campo Largo – PR (Conte, 2021).	Análise de Conteúdo.	Cinquenta e três Professoras Pedagogas que atuam em escolas Estaduais do Município	Nóvoa; Imbernón; Gatti; Libâneo; Gadotti; Cunha; Brandão.
2 - Os desafios formativos de docente/s alfabetizador/as de um Colégio de Aplicação Federal em Minas Gerais: diálogos com referenciais freireanos e possibilidades para a formação permanente em serviço (Alves, 2020).	Análise de conteúdo	Onze docentes alfabetizadores/as de um CAp Federal.	Freire; Campos; Imbernón e Suñé; Garcia; Rodrigues e Esteves; Rodrigues.
3 - Histórias de vida e narrativas de quatro professoras normalistas (Bairros, 2018).	Não apresenta.	Quatro professoras que cursaram o Curso Normal e já possuíam uma licenciatura.	Não apresentou de forma sintética, apenas do decorrer da escrita do texto.
4 - Formação continuada de professores em serviço - O contexto de escolas públicas de Uberaba – MG (Leal, 2019).	Análise de conteúdo	Oito professores/as que atuam no mínimo há dois anos em sala de aula.	Não apresentou de forma sintética, apenas do decorrer da escrita do texto.
5 - Formação docente e histórias de vida: entrelaces com o pensamento freireano (Sales, 2021).	Análise de conteúdo	Três professoras freireanas que são investigadoras.	Freire; Betto; Candau; Cavalcante; Costa; Franco; Hooks; Laval; Lima; Melo; Nóvoa; Pimenta; Pimenta e Anastasiou; Polli; Rios; Santiago e Batista Neto; Santos; Saviani; Silva, Sales e Cavalcante; Stascxak <i>et al.</i>
6 - Narrativas de si: trajetórias formativas de professores formadores iniciantes no ensino superior (Soares, 2019).	Interpretativa-Compreensiva e Análise documental	Seis formadores, em fase inicial da carreira docente na universidade.	Não apresentou de forma sintética, apenas do decorrer da escrita do texto.
7 - É preciso ir tocando em frente. Ser professor no ensino religioso: trajetórias de formação e atuação profissional na escola (Saraiva, 2020).	Triangulação analítica	Trinta professores de Ensino Religioso de escolas municipais.	Marcelo Garcia; Formosinho; Imbernón; Nóvoa; Tardif; Pimenta; Freire; Cunha; Olinda; Larrosa; Oliveira <i>et al</i> ; Junqueira.
8 - Autoformação, aprendizagem de professores e ensino da linguagem escrita: entrelaçamentos na pesquisa-formação (Ferreira, 2021).	Análise Dialógica Discursiva	Seis professores, uma gestora e um suporte pedagógico de uma escola pública municipal de São Luís-MA	Não apresentou de forma sintética, apenas do decorrer da escrita do texto.

Trabalho	Análise dos dados	Participantes da pesquisa	Principais referenciais
9 - Mobilizações de Narrativas na (e para a) Formação de Professores: potencialidades no (e a partir do) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Tizzo, 2019).	Não apresentou claramente. Pela nossa interpretação, acreditamos ser Análise Interpretativa	Seis professores coordenadores de área dos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro	Não apresentou de forma sintética, apenas do decorrer da escrita do texto.
10 - Como um professor aprende a ser professor? O diálogo entre a formação inicial, contínua e experiencial (Christofoli, 2021).	Não apresentou claramente	Quatro professoras brasileiras, ambas com mais de cinco anos de experiência em sala de aula que atuaram nos segmentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental 1	Não apresentou de forma sintética, apenas do decorrer da escrita do texto.
11 - Narrativas na Formação de Professores: possibilidades junto ao Pibid da UFSCar (Xavier, 2019).	Não apresentou claramente	Oito coordenadores de área de subprojetos e com dois coordenadores institucionais do Pibid.	Não apresentou de forma sintética, apenas do decorrer da escrita do texto.

Fonte: Elaborado pela autora com base na consulta dos trabalhos. Período: novembro/2023.

APÊNDICE D – SÍNTESE V DOS TRABALHOS ANALISADOS

Trabalho	Contribuições da pesquisa ao contexto e aos participantes da investigação
1 - A escola como <i>lócus</i> de formação continuada: percepções dos professores pedagogos da Rede Estadual de Campo Largo – PR (Conte, 2021).	Espera que a pesquisa contribuirá com a organização dos processos formativos, promover reflexões e pesquisas futuras.
2 - Os desafios formativos de docente/s alfabetizador/as de um Colégio de Aplicação Federal em Minas Gerais: diálogos com referenciais freireanos e possibilidades para a formação permanente em serviço (Alves, 2020).	O grupo de professores(as) percebeu as situações-limites vivenciadas em seu cotidiano como sendo potencialmente geradoras de necessidades formativas; A pesquisa contribuiu para a proposição de ações formativas para o estabelecimento; Promoveu a reativação do Grupo de Estudos da Alfabetização.
3 - Histórias de vida e narrativas de quatro professoras normalistas (Bairros, 2018).	Por ser um mestrado profissional, a pesquisa apresentou o PRODUTO: organização de um <i>e-book</i> com trabalhos realizados pelas pesquisadoras para fonte de consulta.
4 - Formação continuada de professores em serviço - O contexto de escolas públicas de Uberaba – MG (Leal, 2019).	Espera provocar reflexões e apresentou as descobertas encontradas com a pesquisa. Sugeriu a continuidade com uma pesquisa ação.
5 - Formação docente e histórias de vida: entrelaces com o pensamento freireano (Sales, 2021).	Expôs a utilização das categorias freireanas como contributos para o campo da Didática, espera que a pesquisa colabore com a formação das pesquisadoras e motive novas pesquisas.
6 - Narrativas de si: trajetórias formativas de professores formadores iniciantes no ensino superior (Soares, 2019).	Espera promover reflexões, ideias de pesquisas futuras e propôs algumas sugestões no geral.
7 - É preciso ir tocando em frente. Ser professor no ensino religioso: trajetórias de formação e atuação profissional na escola (Saraiva, 2020).	Sugere o que deve ser feito após as reflexões no percurso da pesquisa.
8 - Autoformação, aprendizagem de professores e ensino da linguagem escrita: entrelaçamentos na pesquisa-formação (Ferreira, 2021).	Experimentos didático-formativos; Construção coletiva do Plano de Autoformação; Clube de Leitura; Apresentações dos(as) participantes em eventos científicos.
9 - Mobilizações de Narrativas na (e para a) Formação de Professores: potencialidades no (e a partir do) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Tizzo, 2019).	Espera mobilizar professores e potencializar pesquisas futuras.
10 - Como um professor aprende a ser professor? O diálogo entre a formação inicial, contínua e experiencial (Christofoli, 2021).	Deixa como pista a necessidade urgente de revisões das práticas educativas e metodologias de ensino utilizadas nos cursos de formação inicial e contínua atuais.
11 - Narrativas na Formação de Professores: possibilidades junto ao Pibid da UFSCar (Xavier, 2019).	Relata as reflexões e conclusões sobre a análise dos dados.

Fonte: Elaborado pela autora com base na consulta dos trabalhos. Período: novembro/2023.

APÊNDICE E – PLANO DE TRABALHO DO DOUTORAMENTO INTERCALAR

OBJETIVOS	ATIVIDADE	PERÍODO
* Conhecer o espaço de estudo e investigação	Ambiência da Universidade de Lisboa e do Instituto de Educação	Setembro/2023
* Organizar os documentos necessários para a participação como aluna na instituição e como moradora	Organização dos trâmites e documentos académicos e de estadia	Setembro/2023
* Reunir informações para o livro de experiências e memórias	Visitas culturais em Lisboa e outros lugares	Setembro/2023 a Abril/2024
* Elaborar o Plano de Trabalho com as atividades propostas	Elaboração do Plano de Trabalho	Setembro/2023
* Dialogar sobre as dúvidas inerentes ao processo investigativo; * Ampliar os conhecimentos do campo investigativo; * Socializar sugestões de referenciais e ideias à pesquisa.	Reuniões de orientação	Setembro/2023 a Abril/2024
* Ampliar a capacidade de reflexão teórica; * Aprofundar o conhecimento epistemológico; * Compartilhar ideias sobre a pesquisa	Participação em eventos científicos na ULisboa e em outras IES * AFIRSE – Lisboa – Portugal; * Conferências Futuros da Educação – Lisboa – Portugal; * Congreso Internacional de Educación de la Universidad Isabel I – Burgos - Espanha	Setembro/2023 a Abril/2024
* Adquirir melhor embasamento teórico	Aprofundamento epistemológico	Outubro/2023 a Abril/2024
* Ampliar o repertório de leituras e pesquisas sobre a temática	Realização de momentos de estudo e pesquisa na biblioteca do IE	Setembro/2023 a Abril/2024
* Expandir os conhecimentos teóricos e reflexivos sobre formação de professores	Participação na disciplina de Seminários de Formação de Professores e Supervisão	Setembro/2023 a Abril/2024
* Consolidar momentos de aprendizagem colaborativa; * Ampliar os conhecimentos sobre o percurso de investigação; * Socializar dúvidas e sugestões sobre a pesquisa	Participação nas reuniões e momentos formativos do Grupo de Estudos sobre Formação de Professores – StudIE, coordenado pela professora Maria João Mogarro.	Outubro/2023 a Julho/2024
	Participação em defesas de teses de doutoramento do Instituto de Educação	
* Identificar a visão formativa e colaborativa dos responsáveis pela formação docente; * Conhecer sobre a estrutura e dinâmica da formação contínua em Portugal	Entrevista com dois coordenadores do Centro de Formação de Agrupamento de Escolas	Fevereiro/2023

OBJETIVOS	ATIVIDADE	PERÍODO
* Conhecer a proposta de formação dos CFAEs; * Analisar de forma crítico-reflexiva os documentos, identificando possíveis contribuições para a pesquisa	Pesquisa nos planos de formação dos CFAEs	Fevereiro/2023
* Observar reflexivamente o cotidiano da escola registrando ideias importantes inerentes à formação contínua de professores	Visita a duas escolas de 2º e 3º ciclo	Março/2024
* Conhecer o cotidiano da escola observando informações relevantes à discussão sobre a formação de professores	Visita à Escola da Ponte em São Tomé de Negrelos. – Porto - Portugal	Abril/24
* Recolher dados para a tese a fim de alcançar os objetivos propostos na pesquisa	Entrevista narrativa com professores(as) de escolas públicas de 2º e 3º ciclo em Portugal	Abril/2024 a Junho/2024
* Analisar os dados recolhidos com os(as) docentes para inserção na tese	Análise dos dados recolhidos nas entrevistas narrativas em Portugal	Junho/2024 a Julho/2024
* Realizar a escrita da pesquisa realizada em Portugal	Escrita da parte da pesquisa realizada em Portugal	Junho/2024 a Agosto/2024

**APÊNDICE F – ROTEIRO DA ENTREVISTA – COORDENADORAS(ES) E/OU
DIRETORAS(ES) DE DEPARTAMENTO**



UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA INTERCALAR DE DOUTORAMENTO

Roteiro de entrevista

**Participantes: Coordenadores Pedagógicos e Diretores(as) de Departamento
das escolas visitadas em Portugal**

Doutoranda: Anair Araújo de Freitas Silva

Orientadoras:

Vanessa Therezinha Bueno Campos (Brasil)

Maria João Mogarro (Portugal)

Março - Abril/2024

Objetivo: Recolher dados e informações relacionados aos processos de ações de Formação Contínua em serviço realizados nas escolas e como se dá a dinâmica de planejamento e elaboração dessas ações com os professores das escolas públicas de Portugal.

A entrevista seguirá o roteiro pré-estabelecido, porém, no decorrer das questões e do diálogo com a pesquisadora, outras perguntas relacionadas ao objetivo proposto, poderão ser feitas.

Centro: _____

Diretor(a): _____

- 1 – Vocês possuem o coordenador/diretor de departamento ou coordenador pedagógico?
- 2 – Gostaria que você falasse como é o trabalho desse profissional.
- 3 – Quem é esse profissional que assume esse cargo?
- 4 – O trabalho dos professores, como planejamentos, avaliações, são acompanhadas por qual profissional? Coordenador de departamento ou coordenador de disciplina?
- 5 – Como é realizada a formação contínua com os professores?
- 6 – Que tipos de ações formativas e em qual horário vocês dialogam com os pares?

APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRETORAS(ES) DOS CFAES

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA INTERCALAR DE DOUTORAMENTO

Roteiro de entrevista

Participantes: Diretores dos Centros de Formação de Escolas – Portugal

Doutoranda: Anair Araújo de Freitas Silva

Orientadoras:

Vanessa Therezinha Bueno Campos (Brasil)

Maria João Mogarro (Portugal)

Objetivo: Recolher dados e informações relacionados aos Centros de Formação de Escolas e sua dinâmica de planejamento e elaboração das propostas de formação contínua destinada aos professores das escolas públicas de Portugal.

A entrevista seguirá o roteiro pré-estabelecido, porém, no decorrer das questões e do diálogo com a pesquisadora, outras perguntas relacionadas ao objetivo proposto poderão ser feitas.

Centro: _____

Diretor(a): _____

- 1 – Como é a constituição administrativa do CF? Pessoas que compõem o CF.
- 2 – Quantas escolas fazem parte desse CF e quantos professores?
- 3 – O CF trabalha com um Plano de Formação. Qual a periodicidade dele? O que ele contém?
- 4 – Quem são os responsáveis pela elaboração desse Plano?
- 6 – Como ele é elaborado? Há a participação de professores das escolas?
- 7 – Em que vocês se baseiam para elaborar esse plano?
- 8 – Há uma dinâmica de considerar a realidade vivida pelos docentes nas escolas? Como isso é feito?
- 9 – Nesse plano são considerados as histórias de vida e relatos dos docentes sobre os desafios encontrados na atuação docente?
- 10 – Como o plano é de uma abrangência maior, ainda ocorrem ações e momentos formativos em cada escola, como uma tarefa contínua?

APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO REALIZADO COM AS(OS) PROFESSORAS(ES) DE PORTUGAL

Questionário professoras(es) de Portugal - pesquisa de doutorado - Universidade Federal de Uberlândia

Prezado(a) Professor(a),

Agradeço sua colaboração e participação em minha pesquisa de doutorado. Foi muito importante para mim! Peço a gentileza de responder esse questionário de complementação da entrevista narrativa que já realizamos.

Leia as questões, reflita bem e responda com coerência. Sua opinião é muito importante!!

Um grande e afetuoso abraço.

Anair Freitas.

- Nome completo

2 - Para que eu possa utilizar dados da entrevista narrativa e desse questionário em minha pesquisa, é necessário que você escolha um PSEUDÔNIMO, pois zelamos pelo anonimato dos participantes de acordo com o Comitê de Ética. Qual seria o seu pseudônimo?

3 - Qual seu email?

4 - Idade

5 - Quantidade de anos trabalhados na docência.

6 - Você tem o hábito de registrar por escrito a sua vida pessoal e profissional? De que maneira você faz ou gostaria de fazer, caso ainda não tenha esse hábito?

7 - Você considera as histórias de vida dos(as) professores como um processo reflexivo da vida pessoal, profissional e acadêmica? Que sentido tem essa reflexão para você?

8 - Qual a relação que você observa entre as suas experiências e concepções formativas com sua prática como professor(a)?

9 - Em sua opinião, as histórias de vida dos(as) docentes podem contribuir com a formação contínua em serviço na escola onde você trabalha? De que forma?

10 - Na escola onde trabalha há espaço e momentos para o diálogo e a reflexão da prática entre os(as) docentes? Justifique.

11 - Os momentos formativos realizados em sua escola, contribuem com a melhoria da sua prática? O que você gostaria que mudasse nesses momentos?

12 - Ao rememorar a sua história de vida pessoal, profissional e acadêmica, quais ensinamentos você traz para a sua prática docente atual?

APÊNDICE I – AMOSTRA DO PLANEJAMENTO DOS ATELIÊS FORMATIVOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA



CURSO/OFICINA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO

2º ATELIÊ – 29 DE AGOSTO DE 2024 – QUINTA-FEIRA - das 19:00 às 22:00

- Organizar a sala antes do horário de início: colocar as carteiras em círculo, limpar as mesas e cadeiras, organizar data-show, arrumar a mesa do café e chá, lanche individual nas mesas.
LEVAR: pano p limpar as mesas, lanche individual, bolachas e biscoito para o café, copos para suco e refrigerante, suco e refrigerante, chá, toalha de mesa, água quente, sachês de chá, guardanapos, arranjo para a mesa, recipiente para os biscoitos...
- Levar material de uso dos cursistas: **MATERIAL:** folhas de papel A4, caixas de lápis de cor, giz de cera, canetinha, pincel de quadro branco, apagador, tesoura, papel A4 colorido neon, caneta, lápis, borracha, cola, régua...
- Decidir quem fará a memória do encontro (um colaborador que estiver presente);
- **OBJETIVO DO ENCONTRO:** Discutir sobre a importância da formação contínua em serviço pautada nas histórias de vida; Refletir sobre a importância das memórias e como elas repercutem na ação docente e na vida pessoal;
- **TEMAS TRABALHADOS:** As histórias de vida e a formação em serviço; As memórias como fonte de reflexão pessoal e profissional; As memórias da infância e sua repercussão na ação docente do presente;
- **ACOLHIDA:** Receber os participantes à porta ao som da música “A Lista”, de Oswaldo Montenegro. Entregar o saquinho com coisas que remetem à infância (pirulito, jujuba, pião, hélice...). Colocar uma cópia da letra da música na mesa de cada um junto com um copo, um guardanapo e um lanche;
- Dar as boas-vindas ao grupo de participantes, apresentar-me, pedir que cada um se apresente e ao final fale como se identifica como pessoa e profissional. Pedir que falem

sobre a que lembranças remete o saquinho de “coisas” e que aprendizagem, reflexão faz dessas lembranças?

- Trabalhar a música, discutir sobre as reflexões provocadas em cada um(a). Em seguida escrever na tarja de papel colorido: “O que aprendi com minhas falhas e erros?”;
- Ficha de inscrição e lista de presença;
- Leitura das questões reflexivas do diário e socialização da atividade proposta;
- Fazer uma retomada do encontro anterior (slides);
- Iniciar a discussão sobre “As histórias de vida e a formação em serviço” (slides);
- ATIVIDADE: Vamos pensar, refletir e registrar. Na sua concepção, qual o sentido e significado das histórias de vida dos professores como um processo reflexivo da vida pessoal, profissional e formativa? Apresentar os slides com as ideias sobre isso. Registrar no diário reflexivo;
- RODA DE ANÁLISE: Você reflete sobre a sua vida pessoal, profissional e formativa? De que forma? Em que momento? É preciso rememorar as experiências para ressignificá-las;
- Leitura do livro: Guilherme Augusto Araújo Fernandes, de Men Fox (1995);
- Trabalhando com as memórias: discutir sobre a importância das memórias na nossa formação pessoal e profissional; o tempo para relembra o que vivemos e tirar dessas lembranças alguma aprendizagem; o hábito de refletir sobre as memórias da vida para ressignificar o presente e projetar o futuro;
- Falar sobre o livro de Eclea Bosi (1994), “Memória e Sociedade: lembranças de velhos”;
- Agora vamos às memórias com algumas imagens. Imagens de objetos antigos, quais memórias trazem à tona e que aprendizagem tirou dessa lembrança?
- DIÁRIO: Como cheguei aqui hoje? Como vou embora?
- LEITURA REFLEXIVA: Cada uma faz um dia.

O apanhador de desperdícios (Manuel de Barros)

Entendo bem o sotaque das águas
 Dou respeito às coisas desimportantes
 e aos seres desimportantes.
 Prezo insetos mais que aviões.
 Prezo a velocidade
 das tartarugas mais que a dos mísseis.
 Tenho em mim um atraso de nascença.
 Eu fui aparelhado

para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato
de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.

- **AVALIAÇÃO DO ENCONTRO;**
- **ATIVIDADE REMOTA:** Registro de algumas memórias através de um objeto, fato, imagem, música, poesia
- **INFORMAÇÕES IMPORTANTES:**
 - Próximo encontro será dia 04/09/2024, quarta-feira;
 - Trazer um objeto, foto ou algo que represente uma memória sua;
 - Falar sobre a proposta do livro com as histórias de vida. Mostrar o livro no qual tenho um capítulo: “Categorias freireanas em cartas”. Terá a versão e-book;
 - Sorteio de hoje: Livro sobre pesquisa (auto)biográfica.

ANEXO A – PARTES DO PLANEJAMENTO DO DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO





INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO
—
ULISBOA

Avaliação

A avaliação no curso de doutoramento consiste na apreciação do plano de tese elaborado pelo doutorando, com a apresentação da problemática a investigar, dos fundamentos científicos, da metodologia a utilizar e dos objetivos a alcançar, assim como outras modalidades de avaliação definidas para a generalidade dos cursos de doutoramento do IE, nos seminários de investigação.

Programação

A programação que a seguir se apresenta tem carácter indicativo geral, podendo ser objeto de modificações tidas por convenientes sobretudo no que se refere a sessões tutoriais, onde caberá a cada pequeno grupo com o respetivo tutor encontrarem o ritmo e a intensidade de trabalho mais adequados aos fins a que se propõem.

São delineadas duas etapas: uma primeira, até fevereiro, para a qual concorrem os quatro seminários atrás apresentados e que se orienta para a produção da primeira versão do Projeto de tese. A segunda etapa, de fevereiro a junho, tal como a primeira, é organizada em quatro seminários, com um maior enfoque no aprofundamento das temáticas já selecionadas pelos doutorandos para os seus projetos e na resposta às necessidades metodológicas específicas do grupo e individuais, de modo a acompanhar o desenvolvimento dos diferentes projetos. Pensa-se deste modo realizar um percurso que favoreça e facilite a elaboração por cada participante do seu projeto de investigação tendo em vista o doutoramento.

As metodologias de investigação serão abordadas coletivamente em seminário de investigação, mas serão também abordadas nas suas relações com os temas, nos seminários temáticos, através da apresentação e problematização de trabalhos de investigação. Em reuniões de trabalho tutorial as metodologias serão necessariamente objeto de trabalho ao serviço da construção dos projetos individuais.

Durante o mês de Janeiro/Fevereiro:

Elaboração e entrega, por cada doutorando, de um trabalho em que defina o(s) problema(s) a investigar, o(s) contextualize nos planos científico e social, esclareça os objetivos a atingir e refira o percurso de revisão bibliográfica (já feito e a fazer) que considera adequado.

2º semestre

O plano de atividades do 2º semestre será apresentado oportunamente, a partir da clarificação dos interesses do grupo.



INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO
—
ULISBOA

1º semestre

		Seminário temático	Seminário de investigação	Seminário de projeto	Seminário Transdisciplinar / outros
26/09	15h-18h		Componente A Campo epistemológico <i>Cecília Galvão,</i> <i>Jorge Ramos do Ó,</i> <i>Luís Miguel Carvalho</i>		
	18h-21h	Sessão de abertura Acolhimento e apresentação do curso	03/10		
29/09	15h-16h30				António Nóvoa Futuros da Educação Anfiteatro 1 http://www.ie.ulisboa.pt/geral/diario-de-noticias-antonio-novoa-25set2023
03/10	15h-18h		Componente A Campo epistemológico <i>Cecília Galvão,</i> <i>Jorge Ramos do Ó,</i> <i>Luís Miguel Carvalho</i>		
	18h-21h	Formação de Professores: políticas, instituições e história <i>M. João Mogarro</i>			
10/10	15h-18h		Componente B – Campo teórico Investigação sobre/para a Formação de Professores <i>Ángela Rodrigues</i>		
	18h-21h	Formação de Professores:			



INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO
ULISBOA

		políticas, instituições e história <i>M. João Mogarro</i>			
17/ 10	15h- 18h		Componente B – Campo teórico Investigação sobre/para a Formação de Professores <i>Ángela Rodrigues</i>		
	18h- 21h	Conceções e Modelos de Formação de Professores <i>Manuela Esteves</i>	<i>Campo epistemológico 26/09</i>		
24/ 10	15h- 18h		Software de gestão de referências bibliográficas <i>Biblioteca</i>		
	18h- 21h	Supervisão Pedagógica na Formação de Professores <i>Maria João Mogarro</i>			
31/ 10	15h- 18h	Comunidades de Aprendizagem Transformativa <i>Luis Tinoca</i>			
	18h- 21h	Desenvolvimento Profissional Docente <i>Mariana Gaio Alves</i>			
07/ 11	15h- 18h	Trabalho Colaborativo e Formação de Professores <i>Ana Sofia Pinho</i>			
	18h- 21h	Desenvolvimento Profissional Docente <i>Mariana Gaio Alves</i>	<i>não teve</i>		
14/ 11	15h- 18h		Pesquisa bibliográfica em bases de dados <i>Biblioteca</i>		

	18h-21h			Defesa de Projetos	
21/11	15h-18h		Componente C - Campo dos métodos <i>Mariana Gaio Alves, Sofia Viseu</i>		
	18h-21h			Defesa de Projetos	
24/11	15h-16h30				Leonardo Garnier (responsável pelo Transforming Education Summit, Unesco) Anfiteatro I
28/11	15h-18h			Apresentação de ideia de projeto - 1 poster <i>Todos os docentes</i>	
	18h-21h	Ética profissional, profissionalismo docente e formação de professores <i>Ana Paula Caetano</i>			
05/12	15h-18h			Apresentação de ideia de projeto - 1 poster <i>Todos os docentes</i>	
	18h-21h	Ética profissional, profissionalismo docente e formação de professores <i>Ana Paula Caetano</i>	<i>Conceção Manuela Esteves 17/10</i>		
12/12	15h-18h		Componente C - Campo dos métodos <i>Mariana Gaio Alves, Sofia Viseu</i>		



	18h-21h	Diversidade Linguística e Formação de Professores <i>Ana Sofia Pinho</i>			
09-01	15h-21h			Apresentação e discussão dos pré-projetos <i>Todos os docentes</i>	
23/1	15h-21h			Apresentação e discussão dos pré-projetos <i>Todos os docentes</i>	
30/1	15h-18h		Sessão tutorial <i>Todos os docentes</i>		
Elaboração da primeira versão do Projeto – entrega a 14 de fevereiro de 2024					

Entrega do projeto de tese de doutoramento – 15 de setembro de 2024

Discussão pública dos projetos individuais – em data a fixar

O Regulamento dos Estudos Pós-Graduados da UL pode ser consultado no site do IE (www.ie.ulisboa.pt)

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada *“ENTRE CRISÁLIDAS E BORBOLETAS”: As narrativas como instrumento para a formação contínua e desenvolvimento profissional de docentes da educação básica do Brasil e de Portugal*, sob a responsabilidade das pesquisadoras Professora Dra. Vanessa T. Bueno Campos, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia e Anair Araújo de Freitas Silva, Doutoranda do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Nesta pesquisa, analisaremos como as narrativas dos(as) professores(as) podem contribuir com os processos de formação contínua em serviço no cotidiano de escolas públicas da educação básica, visando o desenvolvimento profissional docente.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é um documento em que estão contidas as principais informações sobre a pesquisa, objetivos, metodologias, riscos, benefícios, dentre outras informações, e será obtido pelas pesquisadoras, por meio de uma visita on line à escola participante. Para declarar o interesse em participar da investigação, você precisará ler todo o documento e depois selecionar a opção correspondente ao seu final. Você terá um tempo para decidir se quer participar ou não da referida pesquisa e, caso opte pela desistência, não terá qualquer prejuízo por isto (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016).

Na sua participação, você, docente da escola participante, que atua de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental II e na 1ª série do Ensino Médio, na educação básica, maior de 18 anos, participará de dois momentos de Roda de Conversa, uma Entrevista Narrativa e seis encontros do Projeto de Formação.

A pesquisa está estruturada em duas Rodas de Conversa, de forma on line, com duração de 50 minutos. Elas serão registradas em uma memória escrita e ao final será apresentada ao grupo para posterior publicação na pesquisa. Caso se interesse em aprofundar na discussão da temática e contribuir com a investigação e com seu desenvolvimento profissional, poderá participar da Entrevista Individual e do Projeto de Formação. Ao final das Rodas de Conversa, será confirmado com os(as) participantes, a opção em conceder a Entrevista Individual e colaborar com o Projeto de Formação. A entrevista será agendada previamente com o(a) participante, com duração de 50 minutos e ocorrerá de forma *on line*. Ela será gravada, com o consentimento do(a) docente utilizando gravadores *Digital Recorder MP3/STORAGE* ou pelo aplicativo do *WhatsApp*. Será utilizada a ferramenta *Google Speech@* para a transcrição ou manualmente. Depois de transcritas, serão apresentadas ao(a) participante para posterior publicação no estudo final. O Projeto de Formação será elaborado juntamente com os(as) participantes da pesquisa e as pesquisadoras, contando com o apoio do GEPDEBS (Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Básica e Superior), da Universidade Federal de Uberlândia. Ele será organizado em seis encontros com a duração de três horas cada, tendo um lanche custeado pelas pesquisadoras. Todo o processo de cada encontro será registrado em um diário de bordo das pesquisadoras e de cada participante. Informamos que esses momentos serão realizados na própria escola com autorização da gestora e será preservado o sigilo e o anonimato dos(as) participantes.

É importante que você guarde em seus arquivos uma via do Termo de Consentimento, o qual será entregue no início da pesquisa.

Você receberá a visita das pesquisadoras em sua escola, informando os objetivos da pesquisa e convidando-o(a), a participar do estudo. Caso sinta-se devidamente esclarecido(a) a respeito e esteja de acordo, marcará a opção “Eu aceito participar da

Rubrica do(a) Participante



Rubrica da Pesquisadora

pesquisa voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido(a)". Caso não concorde em participar basta deixar a opção em branco.

Em nenhum momento você será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Temos o compromisso, como pesquisadoras, de divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível a vocês docentes da escola participante, de acordo com a Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV.

Você não terá nenhum gasto e nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Os riscos consistem em o (a) participante ter sua identidade revelada e em alguns casos, dos (as) participantes se sentirem constrangidos (as). Neste sentido, cabe a nós pesquisadoras adotar ações que minimizem os possíveis riscos decorrentes da pesquisa garantindo a integridade do/a investigado/a. Assim, apresentamos os possíveis riscos da nossa pesquisa:

✓ Quando se trata das Rodas de Conversa, os (as) participantes podem se sentir constrangidos(as) por alguma fala ou até mesmo não querer se pronunciar diante de alguma discussão. No entanto buscaremos esclarecer os reais objetivos da pesquisa para que isso não aconteça de acordo com os princípios éticos de uma conversa coletiva;

✓ Na entrevista, os(as) participantes poderão se sentir inibidos e assim omitir alguma informação, sendo assim, faremos um trabalho de reflexão sobre os reais objetivos da pesquisa. Nas transcrições da entrevista, caso haja alguma referência que possa identificar a pessoa, garantiremos o sigilo, não publicando dados que possam identificar o universo e os sujeitos da pesquisa.

✓ Outro fator de risco é a garantia da imparcialidade e neutralidade da pesquisadora, visto que a mente humana é muito seletiva, podendo dar ênfase apenas a determinados aspectos da realidade e negligenciar outros.

A fim de amenizar os riscos de quebra de anonimato dos(as) participantes e da escola pesquisada, no relatório final da pesquisa utilizaremos codinomes para os(as) pesquisados(as). Para isso, procuraremos cumprir de forma rigorosa e sistemática os procedimentos de coleta de dados, análise e elaboração do relatório da pesquisa. Neste sentido, a pesquisa poderá ser suspensa quando:

✓ O(a) participante ou a instituição coparticipante solicite a interrupção do estudo;

✓ A instituição proponente ou a pesquisadora solicite a interrupção do estudo.

✓ Caso não haja anuência por parte dos(as) participantes inviabilizando a constituição de uma amostra.

Ressaltamos ainda, ser dever da pesquisadora e responsável, suspender a pesquisa imediatamente ao perceber algum risco ou danos à integridade da pessoa participante da pesquisa.

Os benefícios dessa pesquisa, se encontra na ordem social e científica à medida que contribuirá com a ampliação dos estudos acerca da formação contínua em serviço e possibilitará tanto aos(as) investigados(as), quanto a outros(as) docentes a reflexão acerca das narrativas nos processos formativos e no desenvolvimento profissional docente.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Professora Dra. Vanessa T. Bueno Campos - Faculdade de Educação/UFU, telefone (34) 3239-4163, endereço Avenida João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, sala

Rubrica do(a) Participante


Rubrica da Pesquisadora

118, Campus Santa Mônica- Uberlândia-MG, CEP: 38408-100 ou Anair Araújo de Freitas Silva, telefone (64) 99205-5806, endereço Avenida Claro Gomes, nº 490, Bairro Buritis I, Itumbiara – GO, CEP: 75516-260. Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf.

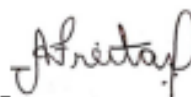
Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail cep@propp.ufu.br. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

() Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido(a).

Uberlândia, 05 de fevereiro de 2024



Vanessa T. Bueno Campos
Professora Dra. Associada na Faculdade de Educação – FAGED e no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Federal de Uberlândia - UFU



Anair Araújo de Freitas Silva
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED/UFU

Assinatura do(a) participante de pesquisa

Rubrica do(a) Participante

Rubrica da Pesquisadora

ANEXO C – PROJETO DOS ATELIÊS FORMATIVOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA



1. Modalidade da Ação

Curso/Oficina - Atividade pedagógica de caráter teórico e/ou prático, presencial ou a distância, planejada e organizada de modo a promover a formação continuada, o aperfeiçoamento e a disseminação de conhecimento, com critérios de avaliação definidos. (Curso, minicurso, oficina, etc.)

2. Apresentação do Proponente

Unidade Faculdade de Educação
Sub-Unidade Programa de Pós-Graduação em Educação

3. Identificação da Proposta

Registro no SIEX 32323 **Ano Base** 2024

Campus Campus Santa Mônica

Título

ATELIÊS FORMATIVOS: criando e recriando práticas de formação docente na Educação Básica e Superior

Programa Vinculado 1 Não Vinculado

Programa Vinculado 2 Não Vinculado

Área do Conhecimento Ciências Humanas

Área Temática Principal Educação

Área Temática Secundária Educação

Linha de Extensão Formação Docente

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Objetivo 4. Educação de qualidade

Atividade Curricular de Extensão Não

Código(s) da(s) Atividade(s) Curricular(es) de Extensão

-

Resumo / Objeto da proposta

A formação contínua de professores(as) em serviço que atuam na educação básica é uma temática relevante e tem sido amplamente discutida por pesquisadores(as) em âmbito nacional e internacional, por se constituir um processo de ressignificação da prática docente nos contextos escolares e fator essencial à promoção do desenvolvimento profissional. Nesse sentido, a realização de ações formativas pautadas na relação dialógica e colaborativa entre professores(as) da educação básica e Instituições de Educação Superior, em especial as da rede pública. Dessa forma, o desenvolvimento de um Projeto de Extensão, se torna uma possibilidade de transformação e ressignificação da profissão no contexto de trabalho. A proposta desse projeto é de contribuir com a instauração de práticas dialógicas de formação em serviço que contribuam para o processo da ação-reflexão-ação, favorecendo assim, a relação entre a Universidade Federal de Uberlândia e a escola de Educação Básica. Acreditamos que essa proposta de trabalho poderá colaborar com o planejamento das ações formativas desenvolvidas na escola como também favorecer os processos de (auto)formação dos(as) professores(as) envolvidos(as).

Palavras-Chave desenvolvimento profissional docente ; formação contínua de professoras em serviço ; educação básica e superior

Realização:**Início:** 10/08/2024**Término:** 25/11/2024**Carga Horária Realização:** 60**Organização:****Início:** 01/08/2024**Término:** 30/11/2024**Carga Horária Organização:** 40**Período de Inscrições:****Início:** 10/07/2024**Término:** 24/07/2024**Status da Ação**

Completa Enviada para Unidade

4. Detalhamento da Proposta**Justificativa**

Diante da complexidade da profissão docente, a formação contínua em serviço no contexto escolar, segundo Imbémon (2011), se torna um processo fundamental para o desenvolvimento profissional de docentes, como também transforma esse ambiente em um espaço de estudo, reflexão e de discussões dialógicas necessárias ao aprimoramento da ação pedagógica e à consolidação dos momentos formativos. Momentos estes que deixam de ser meramente burocráticos com transmissão de conteúdo para serem momentos de compartilhamentos de práticas em uma postura dialética, enfatizando a reflexão, a pesquisa e a formação (Bragança, 2012). Conforme os autores enfatizam, a formação contínua em serviço pautada no diálogo, na aprendizagem colaborativa, na reflexão da prática e na escuta do outro, auxiliam no entendimento do verdadeiro sentido dessa formação e só assim ela terá efeito na transformação da docência e da vida profissional. Nesse sentido, propomos a realização desse Projeto de Extensão através da Universidade Federal de Uberlândia por ser uma instituição de prestígio e credibilidade junto à sociedade educacional e ter a preocupação pela melhoria da formação de professores nas escolas públicas. A proposta faz parte de um projeto maior de doutorado das pesquisadoras e será realizada na cidade de Itumbiara – GO por ser o contexto de desenvolvimento da pesquisa de doutorado. O projeto contará com a parceria do Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Básica e Superior – GEPDEBS, coordenado pelas professoras Geovana Ferreira Melo e Vanessa T. Bueno Campos. Assim, acreditamos que a nossa proposta de trabalho se justifica por auxiliar na efetivação de uma dinâmica de formação que reverbera na transformação da prática e na compreensão das histórias de vida como um processo formativo da vida pessoal e profissional.

Objetivo Geral

Contribuir para a instauração de práticas dialógicas de formação em serviço pautadas nas histórias de vida e que contribuam para o processo da ação-reflexão-ação, favorecendo assim, a relação entre o campo da pesquisa nas instituições de educação superior e a escola de Educação Básica.

Objetivos Específicos

- Discutir sobre a importância da formação contínua em serviço pautada nas histórias de vida;
- Identificar os sentidos e significados das memórias das histórias de vida como um processo reflexivo da vida pessoal, profissional e formativa;
- Perceber as possíveis relações entre os pensamentos, experiências e saberes da profissão docente com a prática e a formação dos professores(as);
- Estabelecer práticas dialógicas de formação com base nas histórias de vida a fim de favorecer o processo da ação-reflexão-ação dos(as) docentes;
- Dialogar sobre a estrutura dos processos de formação contínua realizados nas escolas.

Metodologia

Os Ateliês Formativos serão planejados anteriormente pela equipe responsável e com a participação de representantes dos professores participantes e das entidades parceiras. Os momentos serão realizados estabelecendo uma relação dialógica entre todos os participantes e a pesquisadora, promovendo a transformação da prática através da ação reflexiva das discussões e atividades. Utilizaremos vídeos, trechos de lives, de entrevistas, textos de apoio e outros recursos didáticos.

Classificação

- Semi-presencial
- Igual ou superior a 30 horas
- Aperfeiçoamento

- Semi-presencial
- Igual ou superior a 30 horas
- Aperfeiçoamento

Metas / Ações

- Promover sete encontros formativos com 12 professores;
- Realizar sete reuniões de planejamento com a equipe;
- Desenvolver, juntamente com os(as) professores(as) participantes, seis atividades reflexivas.

Avaliação do Projeto

O projeto será avaliado pelos(as) professores(as) participantes ao final de cada Ateliê formativo e por um membro de uma das entidades parceiras. Ao final do projeto será feita uma avaliação geral da proposta.

Público Participante

Direto 30

Vagas 30

Público Almejado

Docentes, pesquisadores(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e docente de uma escola pública de Educação Básica no município de Itumbiara – Goiás.

Local de Realização Faculdade Educação UFU e Colégio Estadual Sebastião Xavier – sala 1 – Itumbiara – Goiás
Rua José Vargas, n. 310. Bairro Planalto – Itumbiara – Goiás

CEP 75532-290

Parceiros Internos

Faculdade Educação - FACED/UFU
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFU
Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Básica e Superior – GEPDEBS – UFU

Parceiros Externos

Colégio Estadual Sebastião Xavier
Coordenação Regional de Educação de Itumbiara
Secretaria de Estado da Educação – GO

Cronograma de Execução

Encontros presenciais – Carga horária total – 21 horas

10/08/2024 – Ateliê n. 01 (3 horas)

- A proposta formativa da pesquisa;
- A prática do registro escrito e a ação narrativa da vida;
- Atividades: crachá identificador por desenho, dinâmicas formativas;
- Registro no Diário Reflexivo.

15/08/2024 – Ateliê n. 02 (3 horas)

- As memórias como fonte de reflexão pessoal e profissional;
- As memórias da infância e sua repercussão na ação docente do presente;
- Atividades: memórias dos objetos, análise de figuras que representam as memórias, dinâmicas formativas;
- Registro no Diário Reflexivo.

24/08/2024 – Ateliê n. 03 (3 horas)

- As histórias de vida na formação docente;
- As memórias da adolescência e suas contribuições na constituição humana e profissional;
- Atividades: Leitura das histórias de vida dos participantes, sua história em um desenho, dinâmicas formativas;

- Registro no Diário Reflexivo.

05/09/2024 – Ateliê n. 04 (3 horas)

- As nossas histórias de vida;
- As memórias da idade adulta e suas repercussões na ação docente e desenvolvimento humano;
- Atividades: Sua história de vida se assemelha a qual conto de fadas ou história infantil? Dinâmicas formativas; construção da Linha do tempo da vida pessoal;
- Registro no Diário Reflexivo.

12/09/2024 – Ateliê n. 05 (3 horas)

- As relações que existem entre os nossos pensamentos, experiências e saberes com a nossa prática e formação;
- As contribuições das histórias de vida para o desenvolvimento profissional e transformação humana e pessoal;
- Atividades: construção da Linha do tempo da vida formativa, dinâmicas formativas;
- Registro no Diário Reflexivo.

19/09/2024 – Ateliê n. 06 (3 horas)

- O processo de ação-reflexão-ação na formação contínua de professores;
- A prática da escrita sobre si próprio;
- Atividades: construção da Linha do tempo profissional, dinâmicas formativas;
- Registro no Diário Reflexivo.

21/11/2024 – Ateliê n. 07 (3 horas)

- Construção de um Plano de Formação Contínua em serviço
- Propostas das atividades de produção após a pesquisa: Livro com as histórias de vida e correspondência com os professores de Portugal
- Registro no Diário Reflexivo.
- Avaliação final do projeto

Encontros remotos – Carga horária total – 21 horas

05/08 – Reunião de planejamento com o grupo – (3 horas)

12/08 – Reunião de planejamento e alinhamento das atividades – (3 horas)

19/08 – Reunião de planejamento e alinhamento das atividades – (3 horas)

26/08 – Reunião de planejamento e alinhamento das atividades – (3 horas)

09/09 – Reunião de planejamento e alinhamento das atividades – (3 horas)

16/09 – Reunião de planejamento e alinhamento das atividades – (3 horas)

25/11 – Reunião de avaliação do projeto e organização do relatório final – (3 horas)

Atividades remotas – Carga horária total – 18 horas

Atividade 1 – 12/08 a 19/08/2024 – (3 horas) - Registro de um fato que marcou a sua vida através de uma música;

Atividade 2 – 20/08 a 30/08/2024 – (3 horas) - Registro escrito de uma experiência formativa em sala de aula

Atividade 3 – 02/09 a 13/09/2024 – (3 horas) - Relato em áudio, vídeo ou escrita de uma experiência marcante na educação

Atividade 4 – 16/09 a 27/09/2024 – (3 horas) - Registro dos argumentos que o levaram a ser professor

Atividade 5 – 30/09 a 11/10/2024 – (3 horas) – Registro de algumas memórias através de um objeto, fato, imagem, música, poesia

Referências

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

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f6qxr/pdf/braganca-9788575114698.pdf>. Acesso em 29.10.2020.

CAMPOS, Vanessa T. Bueno. Ações formativas como estratégia de desenvolvimento profissional de professores na educação superior e (trans)formação da prática docente na Universidade Federal de Uberlândia – MG. Relatório de Estágio Pós-Doutoral. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de Professores: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto

Ed., 1999.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira; revisão Maria da Conceição Passeggi, Marie-Christine Josso. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Paulus, 2004.

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

SILVA, Anair Araújo de Freitas. Necessidades formativas de professores do Ensino Fundamental II: Contribuições para a formação contínua em escolas estaduais de Itumbiara-GO. 211 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Uberlândia. 2019.

5. Equipe de Trabalho

5.1. Coordenador(a) Responsável

Nome

VANESSA THEREZINHA BUENO CAMPOS

E-mail institucional vbcampos@ufu.br

Endereço Faculdade Educação, Bloco G, sala 118. Campus Santa Mônica

Telefone (34) 9911-3168

Unidade Faculdade de Educação

Sub-Unidade Programa de Pós-Graduação em Educação

Categoria Magistério Superior, 1 e 2 graus

Total de horas de atuação na atividade 60

Atribuições

Coordenadora geral

Regime de Trabalho Dedicção Exclusiva **Titulação Acadêmica** Doutor

Área de Atuação PROFESSOR 3 GRAU

5.2. Demais Participantes da Equipe de Trabalho

Nome

ANAIR ARAÚJO DE FREITAS SILVA

Forma de Participação Coordenador(a)

Caracterização da Função

Co-coordenadora
ministrante oficinas

Segmento Discente

Unidade FAGED - Faculdade de Educação

Sub-Unidade PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação

Departamento Pós-graduação em Educação

E-mail institucional anair.silva@ufu.br

Total de horas de atuação na atividade 60

Nome

DAGMAR LOPES RIBEIRO

Forma de Participação Colaborador(a)**Caracterização da Função**

colaboradora

Segmento Externo**Unidade** FAGED - Faculdade de Educação**Sub-Unidade** PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação**E-mail institucional** vbcampos@ufu.br**Total de horas de atuação na atividade** 60**Nome**

JANE CÁSSIA DE OLIVEIRA

Forma de Participação Colaborador(a)**Caracterização da Função**

colaboradora

Segmento Externo**Unidade** FAGED - Faculdade de Educação**Sub-Unidade** COCPE - Curso de Graduação em Pedagogia**E-mail institucional** vbcampos@ufu.br**Total de horas de atuação na atividade** 60**Nome**

LETICIA CATANANTE

Forma de Participação Colaborador(a)**Caracterização da Função**colaboradora
voluntária**Segmento** Discente**Unidade** FAGED - Faculdade de Educação**Sub-Unidade** PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação**Departamento** Graduação em Pedagogia**E-mail institucional** leticia.catanante@ufu.br

Departamento Graduação em Pedagogia

E-mail institucional leticia.catanante@ufu.br

Total de horas de atuação na atividade 60

Nome

LUCIANA BATISTA DOS SANTOS SILVA

Forma de Participação Colaborador(a)

Caracterização da Função

colaboradora

Segmento Externo

Unidade FAGED - Faculdade de Educação

Sub-Unidade PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação

E-mail institucional vbcampos@ufu.br

Total de horas de atuação na atividade 60

Nome

PAULA CRISTINA GARCIA DE FARIAS

Forma de Participação Colaborador(a)

Caracterização da Função

colaboradora

Segmento Externo

Unidade FAGED - Faculdade de Educação

Sub-Unidade PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação

E-mail institucional vbcampos@ufu.br

Total de horas de atuação na atividade 60

6. Orçamento Previsto

Fonte de Recursos Sem Financiamento - Atividade desenvolvida sem qualquer recurso financeiro.

6.1. Rubricas de Gastos

Sem Rúbricas de Gastos.

**ANEXO D – AUTORIZAÇÃO DO ÓRGÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE
ITUMBIARA - CRE**




Secretaria de
Estado da
Educação

COORDENAÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE ITUMBIARA

AUTORIZAÇÃO

Prezado(a) Gestor(a),

Autorizo a professora Anair Araújo de Freitas Silva, portadora da CPF 092.737.308-41, a dialogar com V.S.^a a respeito da proposta para o Doutorado, cujo título é A escrita, a escuta e o diálogo: as narrativas e histórias docentes como mecanismos aos processos de formação em serviço de professores(as) da Educação Básica em uma escola pública estadual de Itumbiara- Go, na Unidade Escolar de sua responsabilidade.

Por gentileza analisar a proposta e dar seu parecer favorável ou não.

Atenciosamente,

Gabinete da Coordenação Regional de Educação de Itumbiara, aos 25 dias do mês de Agosto de 2022.


Julice Ferreira dos Santos
Coordenadora Regional de Educação

Cintia Almeida Borges
Assessora Pedagógica
Portaria: 2230/2021 - SEDUC
CRE - Itumbiara/GO

Rua Marechal Deodoro, 581 – Bairro Central
Itumbiara-Goiás – CEP 75503 210 – Telefone (064) 3294 – 0300
Endereço de email: sreitumbiara@seduc.go.gov.br

Digitalizado com CamScanner

ANEXO E – SÍNTESE DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS

1 - Participante português: Graciliano

Desde cedo, percebi que minha vida estaria inevitavelmente ligada ao ensino. Aos 14 anos, contrariando as expectativas da família e dos professores, que imaginavam que eu seguiria Medicina, decidi me tornar professor de Português e Literatura. A mudança deu-se por influência marcante de uma professora de Português que inspirou e despertou em mim o amor pela literatura e pelo ensino. Tão decidido estava que, ao ingressar na universidade, escolhi cursar a mesma licenciatura e na mesma instituição onde ela estudara, iniciando aí um percurso de formação e amadurecimento pessoal.

Durante o período universitário, me destaquei como presidente da Associação de Estudantes, organizei eventos e publiquei trabalhos. Porém, reconheço que, naquele tempo, me tornei uma pessoa excessivamente confiante, com pouca empatia – um traço que viria a ser desafiado no meu estágio docente.

No primeiro estágio, vivi uma experiência difícil com o orientador, marcada por conflitos e falta de reconhecimento, o que me levou a desistir temporariamente. Esse episódio, que na época considerei negativo, transformou-se depois numa grande lição: ensinou-me o tipo de professor que não queria ser. Retomei o estágio no ano seguinte, em uma escola periférica, e a experiência correu muito bem, reafirmando minha vocação.

Ao concluir a formação, iniciei a carreira docente em escolas rurais, enfrentando realidades duras – alunos em contextos sociais desfavorecidos e situações culturalmente desafiantes. Ainda assim, considero esse tempo essencial para o meu crescimento. Mais tarde, recebi convite para o doutoramento, que iniciei, mas foi interrompido por sentir falta de maturidade naquele momento – um processo que retomaria anos depois.

Em busca de novos horizontes, e movido por uma promessa antiga de contribuir para Timor-Leste, parti aos 30 anos para trabalhar como professor e formador no programa de reintrodução da língua portuguesa. Essa experiência, de dois anos, foi transformadora: lá, descobri o verdadeiro sentido do compromisso com o ensino. Em condições precárias – escolas sem mesas, quadros improvisados e alunos que caminhavam horas para estudar –, reencontrei o valor essencial da profissão. Foi também em Timor que amadureci pessoalmente e profissionalmente, vivendo experiências intensas e humanas, das quais guardo profunda gratidão.

Regressei a Portugal para estar próximo de minha mãe e, em seguida, fui dar aulas na Madeira, onde permaneci sete anos. Posteriormente, por acaso e quase no limite do prazo,

candidatei-me a um concurso para Lisboa – e fui selecionado. Desde então, tenho lecionado na capital, conciliando o trabalho docente com o doutoramento e a investigação. Reconheço que, ao longo da vida, muitos dos seus caminhos pareceram guiados por circunstâncias que o “apontavam” na direção certa.

Admito ser uma pessoa de ciclos e afirmo que é difícil separar o homem do professor. Considero-me um apaixonado pelo ensino, alguém que dedicou a vida à profissão, muitas vezes sacrificando a dimensão pessoal. Lembro que colegas já observavam a diferença entre o “Graciliano dentro da sala de aula” – seguro e confiante – e o “Graciliano fora dela” – mais reservado e inseguro. Concluo que parte dessa construção pessoal e profissional surgiu da necessidade de equilibrar inseguranças com o desejo de corresponder às expectativas que os outros sempre depositaram em mim.

2 - Participante portuguesa: Rachel

Sempre gostei muito da escola. Tenho memórias fortes desde o pré, mas as que mais me marcaram são da primária. Gostava imenso da minha professora, admirava-a, mas também me desiludiu profundamente com atitudes que me pareceram erradas, mesmo eu sendo muito pequena. Lembro-me de pensar: “Isto não devia ser assim”. Talvez tenha sido aí o início de tudo – não que eu soubesse que queria ser professora, mas percebi que queria agir de forma diferente.

Ao longo da minha vida escolar, encontrei professores que me deixaram marcas positivas e outros que me marcaram negativamente. Curiosamente, lembro-me mais dos que eram um misto dos dois – aqueles que me encantavam, mas também me feriam.

A ideia clara de ser professora surgiu no liceu. Eu estava em artes e era frequentemente chamada para explicar matérias, sobretudo geometria descritiva e matemática, aos meus colegas. Gostava de ver quando eles compreendiam com as minhas explicações – dava-me prazer. Tive também uma professora que me inspirou muito: era mãe de uma colega, designer e professora. Eu achava maravilhoso poder unir o mundo criativo com o ensino. Foi aí que decidi seguir o mesmo percurso, me candidatando ao curso que ela própria tinha feito.

Vim para Lisboa estudar Design. No primeiro dia de faculdade, quando disse que queria ser designer e professora na minha terra, Portimão, senti o julgamento dos outros – como se ser professora fosse algo sem graça. Aquilo doeu, e por muito tempo guardei esse sonho em silêncio.

Durante o curso, mudei de área dentro do design – comecei em Design de Comunicação, passei para Design de Equipamento, e mais tarde ainda experimentei Design de Moda.

Trabalhei em várias áreas do design entre 2006 e 2021. Mas, com o tempo, o trabalho deixou de me motivar. Havia pouca criação e muita parte administrativa, de vendas, de contactos com clientes. Eu já não me sentia inspirada.

Foi então que a maternidade entrou na minha vida e me fez repensar tudo. Quando procurei escolas para os meus filhos, comecei a ler sobre pedagogias e descobri o Movimento da Escola Moderna. Gostei muito da proposta e escolhi uma escola com essa inspiração. Acompanhar o desenvolvimento dos meus filhos e as dinâmicas da escola despertou novamente o meu interesse pela educação.

Em 2021 decidi candidatar-me ao mestrado em Ensino de Artes Visuais. No início ainda trabalhava em design, e tinha medo de não conseguir conciliar, mas acabou por ser uma experiência transformadora. Gostei muito do curso, especialmente da parte pedagógica, no Instituto de Educação. Foi lá que vivi um grande processo de desconstrução.

Sempre fui uma aluna muito competitiva. Cresci num ambiente em que o valor vinha da nota mais alta, em ser a melhor. Na escola e em casa, o reconhecimento vinha acompanhado da pergunta: “E os teus colegas, quanto tiveram?”. Essa lógica marcou-me profundamente. No mestrado, vivi o oposto – a importância da colaboração. Numa disciplina em que tínhamos de trabalhar em grupo, percebi o quanto podia aprender com os outros e o quanto o diálogo enriquece. Aprendi a partilhar ideias, a ouvir, a valorizar a diversidade. Foi uma libertação.

Concluir o mestrado foi uma conquista enorme. Logo depois comecei a lecionar no ensino profissional, onde me sinto muito realizada. Gosto da combinação entre teoria e prática, e acredito que o ensino não é só transmitir conhecimento, mas também ajudar os alunos a lidar com o erro, com a insegurança, a desenvolver persistência e hábitos de trabalho.

Dar aulas devolveu-me também o prazer pelo design. Agora, sem depender dele financeiramente, voltei a criar com leveza. Os projetos que aparecem são mais livres, criativos, e isso reflete-se também na forma como ensino.

Quando olho para trás, percebo que muitas das minhas escolhas têm raízes nas experiências da infância. Recordo-me vividamente de episódios que me marcaram. Um deles foi com o Sandro, um colega da primária. Ele raramente acertava as respostas, e um dia, quando respondeu certo, a professora duvidou dele e humilhou-o diante da turma. Eu, que adorava essa professora, fiquei profundamente abalada. Sentia-me dividida: como podia gostar tanto de alguém que fazia algo tão cruel?

Mais tarde, no sexto ano, aconteceu algo semelhante com outra professora, de matemática – uma mulher que eu achava brilhante, mas que um dia agarrou a cabeça de um

aluno e bateu-a contra o quadro, dizendo: “Como é que isto não entra na tua cabeça?”. Aquilo partiu-me por dentro.

Hoje, percebo como esses episódios me formaram. Eles explicam a minha preocupação com a empatia, com a inclusão, com não deixar ninguém de fora. Quando os meus filhos começaram a estudar, eu fazia sempre questão de perguntar às professoras não só sobre as notas, mas sobre como se davam com os colegas, se eram gentis, se integravam os outros.

Durante o mestrado, tive uma disciplina de Necessidades Educativas Especiais que ampliou ainda mais esse olhar. Entendi que cada criança é única e que o professor precisa reconhecer o valor de cada uma. Não é por um aluno errar muitas vezes que, quando acerta, devemos duvidar dele. É preciso celebrar, motivar, acreditar.

Ser professora tem sido um reencontro comigo mesma – com aquela menina que um dia se revoltou ao ver o Sandro ser humilhado, com a jovem que gostava de explicar, com a mulher que aprendeu a cooperar. Hoje ensino com o coração, acreditando que aprender é algo que se faz com o corpo todo, com emoção, com o outro.

Sinto que cheguei à docência na altura certa, depois de ter vivido outras coisas, aprendido outros mundos. E é isso que me dá serenidade, gratidão e alegria por finalmente estar onde sempre quis – mesmo quando ainda não sabia.

3 - Participante portuguesa: Minie

Sou professora de Físico-Química desde 1992. Mas o meu percurso não começou com o sonho de ser professora. Quando terminei o 12º ano, escolhi Engenharia Química, porque sempre gostei muito de Química e, na altura, em Portugal, havia muito trabalho nessa área. Perto de onde vivia existiam muitas fábricas e a indústria química estava em alta. Parecia um bom caminho.

No entanto, quando acabei o curso, a situação mudou completamente. Muitas empresas fecharam ou mudaram-se para outros países, e as oportunidades desapareceram. Ainda trabalhei um tempo num laboratório, no Laboratório Nacional de Engenharia Civil, a fazer testes de cimento. Mas aquilo não me encantava. O trabalho era repetitivo, cheio de normas rígidas, e eu não gostava nada daquilo. Já antes, enquanto estudava, tinha dado umas explicações, umas aulinhas particulares, e lembrava-me de ter gostado. Então pensei: “Vou tentar a escola outra vez.”

No ano seguinte deixei o laboratório e comecei a lecionar. Descobri que gostava mesmo era de ensinar – de estar com os alunos, de explicar, de ver o brilho no olhar quando compreendiam algo.

Naquela altura, para entrar na carreira docente, não havia ainda o mestrado em Educação. Fazíamos a profissionalização em serviço. Fui para uma Escola Superior de Educação, onde tive as cadeiras de Psicologia da Educação, Pedagogia, Didática da Física e da Química... tudo o que era da área pedagógica. Fiz também o estágio, com aulas assistidas e dossiês, como se faz agora nos mestrados.

Mas, mesmo depois disso, sentia que faltava alguma coisa. Percebia que tinha muitos conhecimentos científicos, mas poucos conhecimentos sobre o que é educar pessoas. Por isso decidi continuar a estudar e inscrevi-me no mestrado em Ciências da Educação na Universidade de Lisboa – na altura ainda se chamava Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Foi uma das melhores decisões que tomei.

Aprendi imenso. Tive uma orientadora excelente, a professora Helena Marchand, da área da Psicologia da Educação. Ajudou-me a compreender muitas coisas sobre a aprendizagem, o desenvolvimento e a relação com os alunos. Fiquei muito contente com essa experiência. Sempre fiquei com a vontade de seguir para o doutoramento, mas as condições em Portugal não ajudaram.

Houve tempos difíceis: cortaram-nos o subsídio de férias, o de Natal, e o ordenado ficou muito reduzido. Não havia dinheiro para pagar propinas, e o sonho do doutoramento foi ficando adiado. Com o passar dos anos, senti-me a “criar teias de aranha na cabeça”, como costume dizer. Já não escrevia tanto, já não estudava. Até que um dia decidi: “Tenho que voltar à faculdade, limpar estas teias de aranha.” E foi o que fiz. Voltei e entrei no doutoramento. Está a ser ótimo. Estou a aprender coisas novas, sobretudo na escrita. Voltei a exercitar o pensamento, a organizar ideias – sinto-me mais viva intelectualmente.

Mas a profissão mudou muito desde 1992. Os alunos de hoje não são como os de antigamente. Antes, vinham à escola com vontade de aprender, tinham prazer em descobrir. Agora, parece que vêm por obrigação. O telemóvel ocupa tudo. Qualquer pergunta, qualquer dúvida, eles vão logo procurar no Google, ou no GPT, e têm a resposta pronta. A aula expositiva já não os motiva. E nós, professores, ainda estamos a tentar encontrar novas estratégias para lidar com isso.

Tenho tentado, com um colega, fazer aulas diferentes, mais participativas. Uma das experiências que temos feito é a aula invertida. Damos aos alunos um guião, com pontos principais, e eles têm que apresentar o tema à sua maneira – sem copiar. Peço que façam o trabalho em sala, porque se for fora, vem tudo igual, copiado da internet. O que eu avalio não é o produto final, mas o processo. Porque o produto já vem “perfeito” – mas não é deles.

É uma luta diária. Hoje, passamos mais tempo a tentar motivar os alunos do que a ensinar o conteúdo. Isso acontece em todas as disciplinas, não só na minha. No primeiro ciclo ainda há entusiasmo, porque as crianças estão a descobrir o mundo. Mas nos ciclos seguintes, quando chego ao ensino específico, já é mais difícil. Mesmo assim, continuo a gostar muito do que faço. Gosto dos meus alunos, e apesar do desgaste, é uma profissão que me realiza.

Penso muitas vezes que precisamos de reformar a formação de professores. Os novos docentes vão encontrar uma realidade completamente diferente da que eu encontrei. Há muita diversidade cultural, muitos interesses diferentes dentro da mesma turma. É preciso conhecimento pedagógico, científico e atualizado para lidar com isso. Não basta experiência – é preciso estudo, reflexão, pesquisa. O paradigma tem que mudar, e alguns ainda não perceberam isso.

Quanto à minha história pessoal, há momentos que me marcaram muito. O primeiro foi o meu primeiro dia de escola primária. Eu vinha do pré, onde tínhamos liberdade para correr, pintar, brincar. De repente, na primária, tínhamos que ficar sentadas, quietas, e a professora sempre séria, com a cara apoiada na mão. Chorei, chorei, chorei. Pensei: “A escola é aborrecida.” Mas depois fui-me adaptando.

Outro momento marcante foi a passagem para o ensino secundário. Tive que mudar de turma, separar-me dos colegas de anos anteriores. Foi um choque, mas depois percebi que as novas pessoas tinham interesses parecidos com os meus, na área das Ciências, e acabei por gostar.

O 12º ano foi um desafio imenso – só estudar, estudar e estudar. Era verão, muito calor, e eu estudava na cozinha, sentada numa cadeira dura, toda deformada. Ficava ali horas, a suar, a decorar nomes, classificações, fórmulas... Foi um suplício, mas consegui.

Na faculdade, senti um grande salto cognitivo. As matérias eram mais exigentes, mas também mais interessantes. Aprendi muito e cresci muito. Gostei também de estudar no Instituto de Educação – foi outro momento muito feliz da minha vida.

E no trabalho, apesar das dificuldades, continuo a gostar. Claro que hoje é mais cansativo. É preciso preparar aulas, corrigir, ir a reuniões, organizar formações para colegas... É muita coisa. Às vezes penso: “Quem me dera uma profissão mais calma, que eu pudesse ir para casa e desligar.” Mas depois percebo que não me vejo a fazer outra coisa.

Ser professora é a minha vida. É cansativo, sim, mas também é o que me dá sentido. E, mesmo com tudo o que mudou, continuo a acreditar que vale a pena.

4 - Participante portuguesa: Ana Maria Franco

Nasci em 1973 e fui aluna na década de 70. Fiz o primeiro ciclo na Voz do Operário da Ajuda, uma escola que seguia os métodos da Escola Moderna. Tive a sorte de ter professoras extraordinárias – a Margarida Faria e a Clarisse – que trabalhavam de forma muito diferente da maioria. Naquela escola, nós éramos responsabilizados pelo nosso trabalho. Fazíamos planos semanais, reuniões para discutir as questões disciplinares, tínhamos jornal de parede, fazíamos teatro, cerâmica... era uma escola viva, participativa, e isso marcou profundamente a forma como passei a ver a educação.

Depois, fui para o Conservatório de Dança, num ensino integrado. Ali encontrei um ambiente mais rígido, com muita disciplina, que contrastava com a liberdade da minha escola anterior. Estive lá até o oitavo ano e também estudei na Escola Passos Manuel, que na altura tinha muitos problemas sociais. Aprendi muito cedo a lidar com realidades muito diferentes da minha – colegas que traficavam droga, outros que se prostituíam – e percebi o quanto o contexto social influencia o percurso dos alunos. Eu vinha de uma classe média, mas ali aprendi a respeitar e compreender as diferenças.

Mais tarde, deixei a Dança e fui para a Quimicotecnia, num contexto totalmente diferente: a Escola Secundária da Benfica, onde o nível socioeconômico era mais alto. Foi uma experiência muito prática, com muitas horas de laboratório, e acho que isso me deu uma formação sólida, especialmente no cuidado com o trabalho manual e no modo como a mente e a mão se relacionam. Até hoje levo isso para as minhas aulas.

Apesar de gostar muito de literatura – eu era excelente em Filosofia e Português –, percebi que, se não fosse para as Ciências, teria uma formação científica fraca, porque naturalmente eu não leria livros de ciências como lia romances. Escolhi, então, seguir Ciências, pensando que sempre poderia ler literatura como hobby. Fui para Biologia, na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. No terceiro ano, com a reestruturação do curso, optei pelo ramo educacional, para o ensino de Biologia e Geologia.

Tive professores muito marcantes: o professor Rogério Fernandes, uma pessoa inspiradora com quem mantive amizade até o fim da vida, e a professora Helena Antunes, também notável. Sempre fui muito ativa – participava das marionetas, do Conselho Pedagógico, da revista “Ciência”, organizava encontros e recebia estudantes do secundário na faculdade.

Em 1993 ou 1994, surgiu um horário reduzido para dar aulas na Escola Passos Manuel – a mesma onde eu tinha estudado – e decidi aceitar. Pensei: “Vou experimentar. Se não gostar, mudo de ramo”. Fui colocada exatamente nas turmas mais difíceis, as F e as E, substituindo uma colega que estava com depressão. Mas, surpreendentemente, gostei. Foi uma experiência

exigente, mas percebi que era isso mesmo que eu queria. Aprendi muito com os colegas e com os alunos. Eu era muito nova – tinha cerca de vinte anos – e os próprios funcionários às vezes me confundiam com as alunas.

Depois, em 1995-96, fiz o estágio pedagógico na Escola Olivais, também com uma população bastante heterogênea e carenciada. Lecionei turmas do terceiro ciclo e do secundário e acabei por ficar com mais turmas porque uma colega estava de licença de risco. Tive orientadores fantásticos – a professora Ana Moraes, o professor Luís Vicente e o orientador de escola, Pedro Sousa Tinho. Foi um estágio muito rico, com colegas solidárias e um grande espírito de entreajuda.

Essas experiências foram decisivas na minha formação. Eu já tinha uma visão crítica sobre o ensino, especialmente em relação às planificações detalhadas que nem sempre se ajustam à realidade da escola. A prática mostrou-me que a docência é um exercício vivo, flexível, que se aprende com a convivência e a experiência.

Hoje, olhando para trás, vejo como cada etapa – a escola moderna da infância, o rigor do conservatório, a diversidade da Passos Manuel, a formação científica e as experiências como professora – contribuiu para formar quem eu sou. Cada fase deixou uma marca na forma como entendo a educação: como um espaço de responsabilidade, liberdade e humanidade.

5 - Participante portuguesa – Conceição

Nasci em 1997, numa cidade pequena, perto de Lisboa. A minha mãe era professora do ensino primário e o meu pai era camionista. Antes de entrar na escola, não frequentei o pré-escolar – fiquei com a minha avó, que era ama. Aos três anos, fui para o infantário.

A minha mãe, apesar de ser professora, nunca foi o tipo de mãe que me ensinava tudo em casa. Havia brincadeiras didáticas, sim, mas ela nunca quis que eu aprendesse a ler antes da hora. Tudo o que aprendi foi por iniciativa própria.

Lembro-me bem do meu primeiro dia de escola primária: eu estava entusiasmada, queria muito ir, mas nesse primeiro dia a professora mandou-nos escrever o nome completo seis vezes. Eram quatro nomes, e ela queria que fosse com a caligrafia certinha, redondinha, como se ensinava na escola. Eu só sabia escrever com letras de máquina. Foi horrível. Chorei nessa tarde, demorei imenso tempo para conseguir escrever o meu nome. Quase deixei de gostar da escola no primeiro dia.

Apesar disso, fui gostando da escola, principalmente de português. Nunca fui aquela criança que estudava muito, e a minha mãe nunca me pressionou nesse sentido.

Depois, no segundo ciclo, mudei de cidade e fui para Almada, perto de Lisboa. A escola era muito diferente – o público escolar era mais diverso e os professores mudavam constantemente. Senti que não aprendi muito nesse ano e meio. Acabei por voltar para Torres Novas, a cidade onde cresci, e lá terminei o sexto ano.

Nunca fui uma aluna brilhante, mas passava sempre. Gostava de ler – não tudo, só o que me interessava – e via muitas séries. Sempre fui muito autorregulada. Em casa também, cresci bastante em autogestão.

No terceiro ciclo continuei sem saber muito bem o que queria ser. Quando fui para o secundário, quis seguir Artes, mas foi complicado, porque a minha mãe não concordava. Tinha feito testes psicotécnicos que indicavam Humanidades ou um curso profissional de Turismo. A psicóloga dizia que era isso que eu devia fazer, mas eu não queria. Depois de alguma resistência, consegui entrar em Artes.

Fiz o secundário sem estudar muito. Estudava apenas quando era necessário, como em Geometria Descritiva, que exigia prática. Em Português e História da Arte, estudava pouco. Quando entrei na faculdade, escolhi História da Arte e fiz dois anos dessa licenciatura. Foi aí que percebi que queria ser professora.

Durante a infância, a minha mãe nunca me deixou querer ser professora. Quando se falava em profissões, ela dizia logo: “Tudo menos professora.” Ela desvalorizava tanto essa profissão que eu acabei por reprimir essa vontade. Mas era a única profissão que eu conhecia de perto, porque ia com ela para as aulas e tinha muito contacto com os alunos. Para mim, durante muito tempo, ser professora era a única profissão que existia.

Cresci com essa proibição de querer o que era, no fundo, o mais familiar para mim. E também tinha a ideia de que o professor tinha de ser um excelente aluno, e eu não me via assim. Achava que não era suficientemente boa aluna. Hoje percebo que era – mesmo sem estudar muito, conseguia boas notas. Mas na altura não me via dessa forma.

No segundo ano da faculdade, quando já precisava decidir o futuro, comecei a pensar que não queria trabalhar em museus nem ser guia turística. Um professor falou sobre o mestrado em Ensino, e algo clicou dentro de mim. Percebi que era isso que eu queria.

Sempre fui muito crítica em relação à escola e aos professores. Dava muito valor aos bons e aprendia com os maus o que não queria repetir. A escola sempre foi o meu mundo, sempre gostei. Era uma extensão de casa – e, de certa forma, agora, como professora, é uma continuação da vida da minha mãe.

Quando finalmente disse em voz alta “quero ser professora”, foi libertador. Comecei a desfazer crenças antigas, como a de que não era boa aluna. Mesmo assim, pensei: “Se vou ser

professora, tem de ser de História.” O meu curso era História da Arte, então decidi fazer uma nova licenciatura em História, para ter uma base científica sólida e sentir-me preparada.

Essa decisão implicava mais cinco anos de estudo. Em vez de terminar a licenciatura em um ano, fiz mais três de História e depois o mestrado em Ensino. A minha mãe ficou surpreendida quando lhe contei, mas eu estava decidida.

Sempre valorizei muito a coerência científica dos professores. Sentia que precisava de tempo e de uma formação forte para me sentir segura. E assim foi. Durante a licenciatura em História, tirei notas que nunca tinha imaginado. Estudava com gosto, porque via sentido em tudo o que aprendia – cada tema era útil para o que eu queria ensinar.

Desde os 17 anos, sempre trabalhei enquanto estudava. Trabalhar e estudar foi sempre a minha realidade, e fazer mais cinco anos implicava continuar com esse ritmo. Mesmo assim, fiz a licenciatura e depois o mestrado. No primeiro ano do mestrado comecei logo a dar aulas como professora contratada. Já lá vão cinco anos de serviço, embora só esteja profissionalizada há cerca de dois.

Depois de terminar o mestrado, tive um ano em que só trabalhei, sem estudar. Nesse período, fiz um artigo sobre Didática da História. No ano seguinte, decidi candidatar-me ao doutoramento em Educação. Nunca imaginei isso. Se me dissessem aos 15 anos que aos 27 eu estaria a fazer doutoramento, eu riria.

Acho que ser filha de professora teve muito peso nisso tudo. É uma profissão que invade a vida pessoal, e eu cresci dentro dela – entre os papéis, os testes, os projetos. Lembro-me de corrigir testes dos alunos da minha mãe quando estava no quarto ano. Era inevitável que isso me influenciasse.

Hoje vejo que a escola sempre esteve no pano de fundo da minha vida. Mesmo tendo trabalhado em várias áreas – restauração, retalho, limpeza, babysitting, fábricas –, a escola acabou por ser o meu lugar. Essas experiências fora da escola ajudaram-me a olhar para os alunos de outra forma.

Quando vejo os meus alunos, especialmente os dos cursos profissionais, não projeto neles o meu percurso. Sei que podem seguir caminhos diversos e que nem todos precisam ser os melhores. A vida deles não é só escola – e está tudo bem.

Acho que, no fundo, foi natural acabar por ser professora. Nunca foi um plano, mas foi o caminho que se foi construindo em mim, desde sempre.

6 - Participante portuguesa – Margarida

Grande parte daquilo que sou hoje vem da minha infância, e sobretudo da relação com os meus avós maternos. Fui criada por eles durante boa parte da minha vida, porque a minha mãe não tinha carta de condução e, naquela altura, os transportes públicos não eram muitos. Assim, durante a semana eu e o meu irmão ficávamos na casa dos meus avós, e só íamos para casa da minha mãe ao fim de semana.

Criei um vínculo muito especial com a minha avó materna, que já não trabalhava. O meu avô, que trabalhava em Coimbra, vinha apenas ao fim de semana, mas mesmo assim era uma presença muito forte. Sempre os tomei como exemplo de casal – aquele amor bonito, de respeito, de cumplicidade. Já velhinhos, andavam de mãos dadas na rua. Sempre achei isso tão bonito, e quis trazer esse tipo de amor para a minha própria vida.

Lembro-me de ir a pé para a escola com os meus avós. E lembro-me também do dia em que o meu avô finalmente me deixou descer a rua sozinha, já no oitavo ano – foi uma grande conquista. Essas pequenas vitórias de infância ficam guardadas.

Com o meu pai as coisas foram mais difíceis. Houve ausências, uma história complicada, e eles acabaram por se separar. A partir dos meus dez anos éramos só nós três – eu, a minha mãe e o meu irmão –, sempre com o apoio incondicional dos meus avós. Esse foi o meu verdadeiro núcleo familiar, que com o tempo foi diminuindo. Hoje somos apenas nós três.

No secundário, vivi aquele tempo de dúvidas – o que queria ser, para onde queria ir. Queria seguir Psicologia, mas fugi da Matemática e fui para Humanidades. Ainda tentei, no 12º ano, assistir às aulas de Biologia para fazer o exame, mas não aconteceu. Acabei por escolher o primeiro ciclo. A escolha também foi influenciada pela questão financeira: a minha mãe dizia-me que se fosse para a faculdade pública, tudo bem, mas não podia pagar uma privada.

Fui para o Politécnico de Lisboa, na Escola Superior de Educação. Um dos meus estágios aconteceu, curiosamente, na mesma escola onde eu tinha estudado no primeiro ciclo. E lá estava também a minha antiga professora, a que me acompanhou do primeiro ao terceiro ano. Não estagiei com ela, mas foi bonito reencontrá-la naquele lugar.

Do lado do meu pai a família é grande – eram cinco irmãos –, mas nunca tivemos muita relação. Sempre foi mais o lado da minha mãe que esteve presente.

Tive sorte com os locais de estágio, porque permitiram-me perceber não só o que eu queria fazer, mas também o que não queria repetir. Quando terminei o curso, foi uma professora, a Otília, que me incentivou a continuar: “Porque é que não fazes o mestrado?” – e eu nem sabia muito bem como isso se fazia. Ela também me ajudou a perceber que podia

candidatar-me a escolas públicas, algo que na altura era concorrido, porque havia poucos lugares.

Durante os verões antes de terminar a faculdade, trabalhei em colónias de férias. Essa experiência marcou-me muito, mas depois, com o tempo, fui-me afastando desse lado mais lúdico. A escola, com o seu currículo e as suas exigências, acaba por nos afastar um pouco das brincadeiras. Só recentemente, com a chegada de uma colega que também tinha experiência em colónias de férias, voltei a trazer esse lado brincalhão para a sala de aula. E percebi como é importante que a escola seja também um espaço de alegria e de partilha, e não apenas de aprendizagem formal.

Fiz o mestrado em Didática do Português, também na ESE. Tive um grupo maravilhoso: quatro colegas do primeiro ciclo e duas do segundo. Diferentes, mas muito complementares. Trabalhámos sempre juntas e conseguimos criar uma visão de continuidade – do primeiro ao sexto ano –, o que foi uma experiência muito enriquecedora.

Os meus primeiros anos de trabalho foram na Damaia. Fiz duas substituições – uma de apoio educativo e outra numa turma de quarto ano, que acabou por ser a minha primeira turma “verdadeira”. No ano seguinte, trabalhei com os programas dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), que na altura funcionavam por concurso específico. Essa foi a minha primeira experiência efetiva no ensino público. Fiquei rodeada de pessoas fantásticas, com quem ainda hoje mantenho contacto.

Era a mais nova de todos, e durante muito tempo continuei a ser. Só agora é que começo a ver colegas mais novas do que eu a chegar – dez anos mais novas – e isso faz-me perceber o tempo que já passou.

Quando os lugares no público começaram a escassear, foi aquela fase de desespero: enviar currículos para todo o lado, procurar emprego, tentar ser independente. Sempre quis ter o meu dinheiro, a minha autonomia, e também poder ajudar a minha mãe.

Comecei a trabalhar cedo – aos 17 anos, no McDonald’s da Amadora, em pós-laboral. Depois, trabalhei nos escritórios do grupo Sonae, a digitalizar contratos. Desde cedo aprendi o valor do trabalho e da independência.

Já estou há 13 anos na escola onde estou agora – vamos entrar no 14º, e foi ali que me fui construindo como professora. No início, fazia tudo como mandavam: “É para fazer assim? Eu faço.” Hoje, sinto que cresci. Tenho opinião, falo o que penso, procuro contribuir com sentido crítico. Nem sempre é fácil – às vezes dá vontade de largar tudo, de deixar de ser a pessoa que toma decisões e apenas executar o que mandam. Mas percebo que o envolvimento e a responsabilidade fazem parte de quem me tornei.

Ao longo de todo o meu percurso, pessoal e profissional, a presença da minha mãe e dos meus avós maternos foi constante. O meu avô, em especial, foi uma influência profunda. Depois do mestrado, ele perguntava-me: “Então, e o doutoramento, é para quando?” Eu respondia: “Agora não, avô, mas vou.” Quando ele esteve internado, em 2015, no Hospital de São José, prometi-lhe que um dia o faria.

Demorou, mas cumpri a promessa. Inscrevi-me no doutoramento, mesmo que entre o mestrado e essa decisão tenha nascido uma Margarida – a minha filha, em 2016. Ela é o meu grande projeto de vida. Ser mãe, professora, coordenadora e mulher tem sido um constante reaprender.

Os meus avós foram, e continuam a ser, o meu exemplo de vida – de companheirismo e de compreensão. E é isso que tenho procurado construir com o Hugo, o pai da Margarida. Este apoio mútuo é essencial: sem ele, não conseguiria fazer metade do que faço hoje. Acredito muito naquela frase: *sozinhos vamos mais rápido, mas juntos vamos mais longe*. E é assim que tenho tentado viver – com respeito, com amor e com partilha.

7 - Participante português: Santos

Tenho 56 anos e gosto de pensar que a vida é uma espécie de espiral – há coisas que voltam, mas em outro tempo, com outro sentido. Quando era jovem, com dezesseis ou dezessete anos, olhava para pessoas da minha idade atual e achava que, aos cinquenta e tal, a vida estaria arrumada, que não haveria mais dúvidas, que tudo seria estabilidade e escolha. Hoje sei que não é bem assim. Aos 56 anos, vivo talvez o momento mais interessante da minha vida, sobretudo do ponto de vista académico. Faço o doutoramento e, com ele, descobri competências que desconhecia em mim. Sempre achei que escrevia bem, mas nunca tinha tido razões para escrever. Achava-me inteligente, mas nunca precisei provar. Foi ao estudar – aos 50, aos 52, agora aos 56 – que encontrei em mim algo que sempre esteve ali, mas adormecido.

A escola atravessa toda a minha vida como uma linha de salvação. Fiz o primeiro mestrado enquanto a minha mãe morria em casa. Fiz o segundo num momento de perda profunda, depois de uma separação. E agora, este doutoramento, nasce também de escolhas difíceis. Sempre que a vida me puxou para o chão, foi a escola – o estudo, o pensamento, a escrita – que me levantou.

Nasci em 1968, numa família pobre. O 25 de abril trouxe mudanças ao país, mas não tantas à nossa casa. Desde muito novo trabalhei no campo. O meu pai era funcionário público; a minha mãe, cozinheira. A minha vida parecia traçada para seguir o mesmo rumo dos meus irmãos – trabalho manual, vida simples, honesta. Mas não fui mau aluno, e isso fez diferença.

Os meus pais deixaram-me estudar, e assim fui avançando. Quando dei por mim, estava na universidade, a estudar Geografia – não por vocação consciente, mas porque aconteceu. Foi assim: fui ficando, fui fazendo. E hoje sou professor de Geografia há 34 anos.

Mas há um fio mais fundo na minha história. Aos quatro anos, a minha mãe adoeceu gravemente e esteve internada quase um ano e meio no Hospital de Santa Marta, em Lisboa. Nessa altura, vim viver com um dos meus irmãos, que trabalhava como chofer de uma família rica. Passei ali um tempo que me marcou para sempre. Fui educado à mesa, aprendi códigos de comportamento, maneiras de falar, de estar, de olhar o mundo. Quando a minha mãe se recuperou e voltei ao campo, tudo me pareceu estranho. Ninguém me entendia, eu também não entendia ninguém. Era um menino diferente, delicado, e por isso chamado de “mariquinhas”. Sofri bullying, apanhei muito – até ao dia em que deixei de apanhar e comecei a bater também. Só mais tarde, já adulto, em terapia, percebi o que aquele choque de mundos me fez.

Essa diferença, que em criança foi dor, tornou-se força. A escola, naquele tempo, foi o meu refúgio, o lugar onde cabia. Por isso digo que a escola me salvou – muitas vezes, em diferentes idades.

A escolha por ser professor veio de uma mulher – uma professora de Geografia do décimo segundo ano, que viu em mim o que eu ainda não via. Foi a primeira pessoa a dizer-me que eu tinha potencial, e essa palavra, dita na hora certa, transformou-se em destino. Mais tarde, outro mestre – o professor Joaquim da Silva – fez o mesmo: olhou-me e disse “tu és capaz”. Essas vozes ficam, ecoam.

Acredito que todos precisamos de mestres. Na minha vida, eles têm nomes: o meu pai, profundamente honesto, que me ensinou que uma tonelada de cimento não tem 800 quilos – uma forma simples de dizer que a integridade não se negocia. A minha mãe, mais dura, mais exigente, que me forjou na resistência. E depois, os mestres da profissão e da alma: o professor João Geraldo, a professora Maria João Mogarro, a minha colega Fátima Capelo – companheira de trinta anos de caminhada. E ainda o padre António Policarpo e a irmã Maria Filomena, que foram mestres da dimensão espiritual, e com quem aprendi que ensinar é também cuidar.

Falta-nos isso hoje – mestres. Vivemos uma escola funcional, sem admiração, sem referências. Os professores jovens já não têm a quem olhar com respeito, e os mais velhos já não são escutados. Somos muitos funcionários e poucos aprendizes. E isso empobrece a profissão e a alma.

Sou, por natureza, um cuidador. Gosto de trabalhar em grupo, de organizar, de pôr ordem no caos. Fico impaciente com o falar sem agir – acredito que é preciso fazer acontecer. Talvez por isso tenha abraçado novos desafios, como a bolsa da FCT. Precisei sair um pouco

da escola para a poder ver de fora, viver outra escola, outro mundo. Ainda tenho dez anos de docência pela frente – é muito tempo, tempo de nascer e morrer muita coisa, até eu mesmo. Mas se morrer, ao menos terei vivido a experiência de descobrir, depois de velho, que ainda há sempre mais para aprender.

E talvez seja isso o que mais define a minha história: a escola como casa, refúgio e espelho. A escola como salvação.

8 – Participante brasileiro: Coliseu

Eu nunca consegui separar as coisas. Desde muito cedo – não sei dizer quando, porque a gente só começa a tomar consciência da vida vivendo – eu percebi que tudo em mim se mistura. Pessoal, profissional, espiritual. Nunca consegui colocar um de um lado e o outro do outro. Acho que vem um pouco dessa herança religiosa, filosófica até – essa ideia platônica de que somos dois, de que estamos em dois lugares. Mas, para mim, não. Para mim, tudo sempre esteve junto.

Lembro quando eu participava da igreja – fiquei lá uns vinte anos, numa igreja protestante – e ouvia as pessoas pedirem oração pela “vida espiritual”. Aquilo me soava estranho. Porque se minha vida material está uma bosta, meu espiritual vai junto. Não dá para dissociar. Se eu tô mal com a Branca, isso reflete no trabalho, reflete na relação com meus filhos, reflete em tudo. E se eu tô bem, também espalha. É um corpo só, é uma vida só.

Acho até que a educação nos estimula mal nesse sentido. Esse discurso de “deixar os problemas pessoais no portão” é uma bobagem. A gente é o que é. E o neoliberalismo conseguiu se instalar até nisso – no modo como a escola quer que a gente funcione como máquina. Hoje, a educação virou meta, capital, número. E muita gente que está nela nem percebe que é explorada.

Mas, se eu for dividir minha vida, tem uma linha muito clara: antes e depois da morte do meu pai.

Meu pai morreu quando eu tinha 16 anos. Era década de 90, eu estudava em Uberlândia, morava fora. Foi um baque enorme. Antes dele, minha vida era como desenho animado: casa viva, pai professor, mãe dona de casa – mulher típica dos anos 70 e 80, que abriu mão de si para viver a vida do marido e dos filhos. Ela deixou de ser a Dalva para ser a mulher do Jorge. E ela fez isso com verdade.

Meu pai era professor e advogado. Quando a gente chegou a Itumbiara, ele foi trabalhar na melhor escola da cidade, o Colégio Diocesano. E foi por isso que eu e minha irmã estudamos lá. Devemos nossa formação a esse tempo. Lembro dele contando que, em São Paulo, era o

“Jorginho”, e aqui virou o “professor Jorge”, o “doutor Jorge”. O pronome de tratamento tinha peso, significava status, reconhecimento.

Eu cresci entre dois mundos. Morava num bairro de periferia, a Vila Vitória, mas estudava com os filhos dos ricos. Essa desigualdade aparecia às vezes, de leve, como quando minha mãe dizia pra eu não ligar a televisão quando os colegas iam lá em casa, porque a nossa era preto e branco. E um dia um deles ligou a TV, e minha mãe, rápida, saiu do quarto e disse: “É preto e branco porque eu tenho problema de visão.” Essa memória me acompanha até hoje. Ela fala sobre quem eu sou – sobre não ter vergonha do que se tem, sobre não disfarçar a verdade.

A morte do meu pai me tirou o chão. Ele era meu herói, mas também virou, no fim, uma espécie de herói marginal. Aquele homem forte, mas duro, que me ensinou a vida na prática. Eu era um menino que não fazia planos – meus pais faziam por mim. E, quando ele morreu, decidi que não faria mais planos. Porque percebi que planejar é criar expectativa, e expectativa dói. Até hoje tenho dificuldade com isso. Se alguém me pedisse pra escrever uma carta pro meu “eu daqui a vinte anos”, eu não escreveria. Vinte anos é tempo demais.

Depois dele, terminei o ensino médio em Uberlândia, e foi ali que comecei a me formar de verdade, não só nos estudos, mas como pessoa. Logo depois, minha mãe morreu também. E ela, ao contrário do meu pai, era o amor da minha vida. Não a heroína – o amor. Perder ela foi como arrancar o coração do peito. Fiquei sem chão, sem sentido.

E foi nesse vazio que encontrei a igreja. Mas fiz uma distinção clara: uma coisa é Deus, outra é a instituição. O Deus que ama, liberta; a igreja, muitas vezes, oprime, prende. Por isso digo que sou ateu da religião. Não de Deus, mas da estrutura que o cerca.

A faculdade veio mais pra satisfazer os outros do que a mim. Tentei Direito, mas não consegui pagar. A mãe dos meus filhos me apoiou demais. Quando abriu o vestibular da UEG, entre História e Economia, escolhi História. Talvez pra resolver o problema que eu tinha com meu pai, que era professor de História, e com quem eu vivia em conflito. Fiz o curso, terminei em 2008, enquanto trabalhava numa fábrica de fertilizantes.

Era bom no que eu fazia, mas o trabalho já não fazia sentido. Fiz uma cirurgia bariátrica, emagreci muito, e com o emagrecimento veio a vontade de uma nova vida. A fábrica representava o “Coliseu gordo”, e eu precisava sair dali. Foi quando meu irmão, que dava aula no SENAI, me chamou pra dar umas aulas. Eu ri, disse que não era cachorro pra isso. Até ele me dizer que pagavam 60 reais a hora. Aí topei.

Cheguei lá sem nunca ter dado aula na vida. Me mandaram usar data show – e eu nem sabia o que era. Entrei numa turma de Ética e Cidadania, 12 alunos, das 7 às 13. E foi ali,

naquele dia, 24 de setembro, que minha vida virou. Saí de lá outro sujeito. Saí sabendo pra que eu tinha nascido.

A educação me escolheu. Eu nunca escolhi a educação – foi ela que me puxou. E não me sinto menor por isso.

Lembro de um conselho de classe em que a Lucineide – que hoje é minha esposa – disse: “Eu escolhi a educação.” E eu, indignado, levantei a mão e disse: “Pois é, professora, no meu caso, a educação me escolheu.” E é verdade. Ela tem vocação, doação, fala com doçura e firmeza – como comida tailandesa, doce, mas quente. Eu sou o oposto: estou no grito, no impulso. Mas admiro o jeito dela, admiro a força dela.

Ser professor pra mim nunca foi por amor romântico à profissão – foi por encontro. E talvez por isso eu acredite tanto no que faço.

Meu pai era o tipo de professor que entrava na sala só com o apagador na mão. E ser reconhecido por isso, na época, era símbolo de prestígio. Hoje, eu faço o mesmo – mas confesso que é mais por preguiça do que por símbolo. Ainda assim, é uma herança dele.

Depois me separei, casei-me com a Lucineide, e continuo na educação. Gosto do que faço, mesmo com todos os problemas da profissão. Gosto do jeito que faço, ainda que as coordenadoras se arrepiem vendo minhas aulas.

Um dia me disseram que eu tinha dom pra ser pastor. Pensei em ir pro seminário, mas não fui. Virei professor. E talvez eu pregue pra muito mais gente do que pregaria em qualquer igreja. Falo com meus alunos sobre vida, sobre o que é ser gente, sobre o que é resistir.

Não sou professor por vocação, mas sou um professor apaixonado.

Minha preocupação nunca foi a escola, é o aluno. Trabalho em escolas muito diferentes – uma “higienizada”, aonde o menino chega de caminhonete, e outra, de bairro, aonde o aluno chega descalço. E é nessa segunda que aprendo mais. Lá, todo dia eu saio melhor do que entrei. Todo dia saio com menos preconceitos.

A escola tem sido o meu espelho, o meu processo de desconstrução. Ela me humaniza.

Hoje, faço mestrado. Continuo estudando, escrevendo, pensando. E o Coliseu que fala aqui é o mesmo da igreja, o mesmo da sala de aula – talvez com o volume mais alto.

Acredito na educação. Talvez não acredite nas pessoas que a gerem, mas acredito nela. Porque a educação tem um poder imenso de transformação. O problema é que quem manda nela não tem vocação nenhuma. Usa a educação como meio, não como fim.

Mas a nossa existência – a minha, a de tantos outros – se faz na sala de aula. É ali que o mundo ainda pode ser mexido.

E é por isso que, com todo meu jeito estabanado e barulhento, continuo dizendo pra esse mundo dar uma segurada. Porque do jeito que tá, não tá legal.

9 - Participante brasileira – Orquídea

Minha infância não foi muito feliz. Cresci junto dos meus pais e avós, mas precisei começar a trabalhar muito cedo, vendendo verduras na rua. Isso me marcou, pois as pessoas zombavam de mim, e eu carreguei essa tristeza. Apesar disso, também tive momentos bons, brinquei e estudei. Fui a única entre meus irmãos a fazer faculdade – eles pararam antes, e eu fui a única que insisti. Fiz faculdade já adulta, com mais de trinta anos.

Meus pais não tinham o costume de incentivar os filhos a estudar, porque eles também não tiveram essa oportunidade. Mas eu não queria repetir aquela história. Sempre pensei que o estudo seria o meu caminho para mudar de vida. Trabalhando num consultório odontológico, o dentista me ajudou a pagar a faculdade – e sou grata até hoje por isso. Foi assim que consegui me formar em pedagogia, mesmo sem saber ao certo por que escolhi esse curso.

Depois de formada, o diploma ficou guardado por quatro anos, até que em 2006 saiu um concurso. Resolvi tentar, estudei bastante e passei. Demorou uns dois anos para ser chamada, mas quando entrei na sala de aula, percebi o quanto era difícil. A faculdade não nos prepara para a prática. Mesmo assim, com a ajuda de colegas, fui aprendendo. Hoje vejo que não fui eu quem escolheu essa profissão – foi Deus que escolheu pra mim.

Mais tarde, fiz outro concurso, agora para a prefeitura, e passei novamente. No estado, trabalho com alunos do 6º ao 9º ano; na prefeitura, com Educação Infantil. São dois mundos bem diferentes, mas consigo conciliar. Gosto muito do que faço. Apesar das dificuldades e das falhas no sistema educacional, acredito que a educação tem avançado e que o futuro será melhor.

Não gosto muito de lembrar da infância, porque foi um período doloroso. Prefiro relembrar as conquistas – a faculdade, o trabalho, as amizades que construí. Depois da morte do meu pai, fiquei mais introspectiva, pois ele era a minha força. Mas estou me refazendo aos poucos e seguindo o caminho que Deus permitir.

Durante a faculdade, no começo tive dificuldades – até fiquei de dependência no primeiro semestre. Aquilo me marcou e me deu forças para melhorar. Comecei a ler mais, estudar mais, e até descobri talentos que eu nem sabia que tinha, como o de me transformar em personagens, como Emília e Steve.

Tenho muita gratidão por quem me ajudou nesse percurso. Também guardo com carinho as lembranças dos meus avós, que perdi cedo. Fiz grandes amizades nas escolas onde trabalhei e continuo cultivando essas relações até hoje.

Acredito profundamente na educação. Ela transforma as pessoas e o mundo. Nem sempre agradamos a todos, mas se conseguimos tocar a vida de alguns alunos, já vale a pena. Para mim, isso é o que dá sentido ao meu trabalho. Gosto do que faço, não me arrependo e sigo acreditando que a educação é o caminho para o crescimento e para a mudança.

10 - Participante brasileira – Bia Bel

Sou Bia Bel, nasci e cresci em Itumbiara. Quando tinha cinco anos, meus pais me matricularam no Colégio Diocesano, e posso dizer que esse colégio marcou profundamente a minha vida. Estudei lá até os dezessete anos – toda a minha educação básica foi nesse ambiente, cercada pelas freiras e por experiências que me formaram como pessoa e profissional. Uma figura muito importante para mim foi a professora Ozanete, a quem considero a melhor professora do mundo. Convivi com ela por cinco anos, e sua influência foi decisiva na minha trajetória.

Quando terminei o ensino médio, quis fazer magistério, mas meu pai não deixou. Fiz o colegial e depois a faculdade de Administração de Empresas, que era a opção possível na época, dentro das condições econômicas da minha família. Terminei o curso em 1994, mas nunca atuei como administradora. Antes mesmo de concluir a faculdade, em 1992, já havia ingressado na educação, no concurso público do Estado, como auxiliar de secretaria. Um ano e meio depois, me tornei secretária-geral. Trabalhei em duas escolas: Adoniro Lopes de Moura e Santa Rita de Cássia (APAE).

Em 1998, resolvi voltar à universidade para cursar Letras, dessa vez em Ituiutaba. Poderia ter feito em Itumbiara, mas optei por estudar fora porque não me senti confortável com o ambiente local. Ia e voltava todos os dias para Ituiutaba e, logo no primeiro dia de aula, tive certeza de que estava no lugar certo. Letras foi onde me encontrei – especialmente nas aulas de literatura, que sempre me emocionavam. Formei-me em 2000 e permaneci por mais quatro anos como secretária-geral, até que, em 2004, fiz o processo seletivo para ir para a sala de aula. Fui aprovada tanto no Estado quanto na Prefeitura. Lembro da correria que foi pedir exoneração e correr para tomar posse como professora.

Desde 2004, sou professora efetiva nas duas redes. Trabalhei 19 anos no IFA (Instituto Francisco de Assis), onde construí uma trajetória muito significativa. No início, dividi minha carga horária com o Colégio José Flávio Soares, mas depois fiquei só no IFA. Com o fim do

convênio, fui para o Colégio Sebastião Xavier, onde estou atualmente e me sinto feliz. Na rede municipal, comecei na EMEI Ponte, depois fiquei mais de 15 anos no Floriano de Carvalho e, hoje, estou na Escola Manoel Teodoro. São mais de 30 anos de serviço na educação e 20 anos efetivamente em sala de aula.

Minha história tem um aspecto muito particular: sou uma mulher negra que, por boa parte da vida, estive em espaços predominantemente brancos. No Colégio Diocesano, por muitos anos, fui a única aluna negra. Isso me marcou profundamente, especialmente quando a professora Ozanete me fez decorar o poema *Vozes da África*, de Castro Alves, dizendo que eu o faria por ser a única aluna negra da escola. Naquele momento, foi como se eu tivesse descoberto a minha própria cor. Foi um choque, mas também um despertar.

A partir daí, passei a olhar com mais consciência para minha trajetória e para os preconceitos que vivia, muitas vezes disfarçados de “proteção” – as freiras, por exemplo, sempre me acolheram e me levavam para suas casas, talvez por pena das minhas condições. Em todas as faculdades que fiz, a presença negra era mínima. Em Letras, por exemplo, éramos mais de cinquenta alunos, e apenas três eram negras. Na formatura, fui a única delas presente. Costumo brincar que, na foto, apareço no meio de várias ruivas e loiras – um retrato claro do lugar que eu ocupava.

Essas experiências moldaram minha forma de estar no mundo. Sempre senti que precisava provar meu valor, trabalhar mais e estudar mais do que os outros. Transformei minha intelectualidade na minha arma – ela é a minha força. Nunca me senti diminuída ou inferior; pelo contrário, essas vivências me fortaleceram e me tornaram mais consciente.

Sou muito próxima da professora Dagmar, que considero minha irmã gêmea, porque compartilhamos muitas dessas experiências e enfrentamentos. Socialmente, ainda sinto os olhares e percebo as diferenças, mas isso não me desequilibra, apenas me torna mais reflexiva sobre os espaços que ocupo e sobre o significado de estar neles.

Além de professora, também sou cuidadora – moro com meus pais, que já têm mais de 70 anos, e cuido deles. Não me casei e não tenho filhos, mas meus sobrinhos ocupam esse lugar na minha vida. Brinco dizendo que moro num “hotel”, porque só venho pra comer e dormir, mas é em casa que exerço esse papel de cuidadora.

Reconheço que preciso cuidar mais de mim. Tenho tendinite nos pés e, às vezes, sou obrigada a parar, como hoje, para descansar. É um lembrete de que também preciso me priorizar.

Recentemente, concluí o mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS), com um projeto desenvolvido com uma turma de 4º ano do ensino fundamental. Trabalhei com o tema

preconceito linguístico, organizando com os alunos um festival de oratória sobre o tema. Foi um projeto muito bonito, com grande envolvimento dos estudantes e das famílias. Já passei pela banca e estou apenas aguardando o fim da greve para entregar a documentação e encerrar essa etapa.

Agora, meu próximo passo é o doutorado. Minha vida é simples, feita de muito trabalho, estudo, cuidado com a família e amor pela educação. Tudo o que sou e conquistei foi através do estudo – é ele que me move e me fortalece todos os dias.

11 – Participante brasileira – Lindinha

Comecei minha história de vida em Itumbiara, para onde me mudei aos 15 anos, cheia de vontade de estudar, trabalhar e ser independente. Logo nos primeiros dias de escola consegui meu primeiro emprego como vendedora – e, graças a Deus, sempre tive sorte: o primeiro lugar que eu procurava serviço, eu era aceita. Trabalhei muitos anos no comércio, me casei, tive filhos e, por conta da gestação, precisei parar um tempo.

Mesmo assim, sempre fui muito determinada. Parei de estudar um pouco antes de concluir o ensino médio, mas depois voltei. Trabalhei em loja, sustentei minha casa e meus filhos, muitas vezes sendo o principal suporte financeiro da família. Tive bons resultados, era destaque nas vendas, cheguei até a assumir a gerência quando o chefe saía de férias. Mas eu queria mais – queria crescer, estudar, melhorar de vida.

Quando voltei a estudar, terminei o ensino médio e o curso de contabilidade. Foi nesse período que percebi meu gosto pela educação. Eu entendia rápido os conteúdos e ajudava meus colegas a aprender. Foi aí que decidi: “Vou fazer faculdade de Matemática.” Trabalhava o dia todo e estudava à noite, sempre conciliando o cuidado com os filhos e o lar. Com muito esforço, consegui comprar meu terreno e construir minha casa.

No meio da faculdade, comecei a me cansar do comércio e decidi procurar uma escola. Aceitei um trabalho na secretaria de uma escola particular, com salário bem menor, mas que me permitiria seguir o caminho da educação. Pouco tempo depois, fui para a sala de aula. Em seis meses, consegui um contrato no Estado e permaneci por dois anos.

Foram anos muito difíceis. Meu marido se envolveu em negócios errados e acabamos perdendo tudo: casa, carro, bens. Passei necessidade, cheguei a depender de ajuda da igreja e do padre, mas nunca desanimei. Continuei firme, estudando e trabalhando. Fiz o concurso e passei entre os primeiros. Aos poucos, reconstruí minha vida, comprei novamente minha casa, e tudo começou a se organizar.

Trabalhei como professora, secretária geral e coordenadora. Em cada função, aprendi muito e fui crescendo. Sempre busquei aprender mais, ler, fazer cursos e entender melhor a educação. E, acima de tudo, nunca me afastei da igreja – é lá que busco força e equilíbrio para continuar.

Há pouco mais de um ano e meio, fiz uma cirurgia bariátrica. Foi uma decisão importante para minha saúde, e apesar de algumas dificuldades, hoje me sinto bem. Estou concluindo o mestrado, o que tem sido desafiador, principalmente depois da perda da minha mãe e das preocupações com a gestação de risco da minha filha. Mesmo assim, sigo firme.

Hoje posso dizer que sou uma pessoa realizada. Tenho minha casa, minha família, meus filhos encaminhados, cada um com sua vida. Tenho orgulho de tudo o que construí e do caminho que percorri. Passei por muitas lutas, mas nunca desisti. Aprendi com as pessoas que cruzaram meu caminho, e gosto de manter tudo organizado – minhas planilhas, agendas, compromissos, tudo em ordem.

Sou grata a Deus, às pessoas que me inspiraram e a tudo que vivi. Minha história é de luta, fé e superação. E posso dizer, com o coração tranquilo: valeu a pena.

12 – Participante brasileira – Pérola

Meu nome é Pérola, tenho 59 anos e trabalho na área da educação há 32 anos – uma escolha que marcou minha vida e me completa até hoje. Entrei na educação aos 25 anos, mas desde muito antes eu já me identificava com esse campo. Sempre gostei de estar na escola e, desde jovem, participava da catequese na igreja, ensinando as crianças. Acredito que esse amor por ensinar nasceu ali.

Com o tempo, fui me aperfeiçoando, me formei em Matemática, fiz pós-graduação e muitos cursos de atualização, porque na educação a gente nunca pode parar. Cada ano traz novos desafios e novas gerações de alunos, e é fundamental estar sempre se renovando.

Na vida pessoal, sou uma mulher muito feliz e realizada. Sou casada há 33 anos, tenho dois filhos maravilhosos e uma família tranquila, que sempre esteve ao meu lado. Tudo o que planejei, consegui conquistar com muito esforço. Claro que, na vida profissional, existem dificuldades, mas sou apaixonada pelo que faço. Já me aposentei da rede municipal e hoje atuo na rede estadual, prestes a me aposentar novamente, em cerca de três anos.

Sempre digo que, para quem é educador, a vida pessoal e a profissional se misturam. A gente leva o trabalho para casa, compartilha as histórias da escola com a família e envolve todo mundo. Não dá para separar – e eu gosto disso. A educação me faz sentir viva.

Trabalhar com crianças e adolescentes é um aprendizado constante. A gente se envolve com as famílias, com as histórias, com as vulnerabilidades. E é esse envolvimento que nos move a buscar uma educação mais humana, mais completa, que vá além do conteúdo.

Quando penso no futuro, acredito que mesmo depois da aposentadoria não vou conseguir parar completamente. Gosto de estudar, de aprender, de estar com pessoas. Penso em fazer um trabalho voluntário, algo mais leve, mas que ainda me mantenha ligada à educação.

Sou uma pessoa alegre, gosto de dançar, de ouvir música, de conviver com os colegas. No trabalho, gosto de conversar, rir, chorar, compartilhar momentos. Acho que crescer junto é o que dá sentido à vida.

Todos os anos, eu e minha família sentamos e fazemos nossos planos, nossos sonhos. Meus filhos até brincam: “E agora, mãe, qual é o próximo sonho?” – e eu sempre tenho um. Não deixo de sonhar. Acredito que sonhar é o que nos mantém vivos.

A religião também tem um papel fundamental na minha vida. Sou católica e, desde a infância, participei ativamente da igreja. Fui coordenadora de grupos de jovens, tanto na cidade quanto a nível regional e até nacional. Viajamos muito, promovendo encontros e formações. Foi uma época muito rica, em que aprendi demais.

Tudo o que vivi nesse tempo, levei para minha vida profissional. As dinâmicas, as metodologias, o trabalho com grupos – muita coisa que hoje chamam de “metodologias ativas” eu já fazia intuitivamente naquela época. Foi um aprendizado que me acompanha até hoje.

Trabalhei em diferentes níveis da educação – educação infantil, ensino fundamental, especial – e isso me fez crescer muito. O mais bonito é ver o tempo passar e encontrar alunos que dizem: “Professora, minha mãe foi sua aluna!” ou “Minha avó estudou com você!” Isso é gratificante demais.

Estar na educação, para mim, é um privilégio. É uma história de vida marcada por amor, fé, aprendizado e realização. Sinto que vivi e continuo vivendo o propósito que Deus me deu: ensinar, aprender e seguir sonhando.

13 – Participante brasileira – Sementinha

Meu nome é Sementinha, e falar da minha vida assim, de forma ampla, é algo que me faz pensar o quanto somos seres únicos, mas cheios de papéis diferentes. Às vezes, é difícil saber por onde começar, porque tudo se mistura – vida pessoal, profissional, familiar. Sempre fui uma pessoa tranquila, comunicativa, esse traço sempre esteve presente em mim, tanto de forma positiva quanto negativa. Às vezes, a facilidade de conversar e me aproximar das pessoas fez com que me vissem de maneira equivocada, criassem rótulos, mas faz parte.

Venho de uma família de classe média. Na infância, estudei em escola particular como bolsista – minha mãe era muito batalhadora e conseguiu que eu e meus irmãos estudássemos no Colégio Diocesano. Depois, estudamos em escola pública: fiz o fundamental no Floriano e o ensino médio no Dom Veloso. Meus pais sempre valorizaram muito os estudos, especialmente minha mãe, que acompanhava de perto nossa educação. Ela sempre incentivou, com uma condição: não sair da cidade para estudar. Então, quando terminei o ensino médio, e como o curso de Psicologia ainda não existia em Itumbiara, acabei ficando um ano parada.

Logo depois me casei e fui morar em uma cidade pequena, onde não havia faculdade. Comecei a sentir falta dos estudos, sentia que estava “ficando burra”, como costume dizer, e resolvi fazer o magistério. Já tinha ensino médio completo, mas queria voltar a estudar. Fiz um ano de magistério, até conseguir ingressar em Letras, na cidade de Quirinópolis. Trabalhava o dia inteiro, pegava ônibus todos os dias, chegava em casa de madrugada e acordava cedo novamente. Foi um tempo difícil, mas muito gratificante – quando o caminho é duro, a gente dá mais valor.

Terminei a faculdade cheia de planos e sonhos. Sempre amei literatura, ler, escrever, e queria seguir carreira na área acadêmica. Estava até tentando um contrato na faculdade onde estudei, mas a vida tomou outro rumo: me separei, precisei deixar a cidade e todos os planos desmoronaram. Foi um recomeço total, em todos os sentidos. Eu tinha uma dependência emocional muito grande do meu marido, e quando o casamento acabou, precisei reaprender a viver – reconstruir tudo, desde o emocional até o profissional.

Voltei para Itumbiara, mas não estava bem. Decidi ir para Ribeirão Preto, onde meu irmão morava, em busca de novos ares. Fiquei um tempo sem trabalhar, vivendo o meu luto, me permitindo chorar e sentir tudo o que precisava. Depois, comecei a trabalhar em uma instituição e, mais tarde, em uma escola, na área administrativa, o que era novo pra mim. Sofri bastante no começo – a cidade era grande, as relações de trabalho muito competitivas, bem diferente do interior.

Tive experiências difíceis. Cheguei a ser demitida injustamente numa sexta-feira e readmitida na segunda. O diretor percebeu que a situação tinha sido uma armação e me chamou de volta, me colocou em outro departamento. Foi um episódio marcante, daqueles que mostram como a vida às vezes é mesmo uma montanha-russa.

Continuei em Ribeirão por um tempo, depois fui gerente de uma padaria, mas logo decidi voltar pra minha cidade. Quando voltei, retomei o caminho da educação, peguei contratos no Estado e comecei a lecionar novamente. Mais tarde, fiz concurso e entrei como servidora administrativa. Fiquei dez anos nesse cargo, mas o salário era baixo e não havia plano

de carreira. Como minha formação era toda voltada pra área pedagógica, nada disso contava para progressão. Pedi exoneração e voltei para sala de aula, onde estou até hoje.

No entanto, já não sinto a mesma satisfação que sentia no início. A educação tem se tornado um espaço difícil, com muitos choques entre o que acreditamos e o que o sistema impõe. Sinto que tudo está muito “maquiado” – resultados, notas, índices – e isso fere nossos valores. Tenho visto colegas adoecendo emocionalmente, e às vezes penso que todos nós, professores, poderíamos estar de licença médica. É um desgaste muito grande.

A desmotivação é geral. Em reuniões, percebo que muitos de nós estamos cansados, sem ânimo até para cumprir tarefas simples. A cobrança é constante, mas o reconhecimento é pequeno. Os alunos também estão diferentes, mais difíceis, e muitas vezes o professor não consegue realizar o seu trabalho da forma como gostaria.

Acredito que tudo isso tem me levado a buscar novos caminhos. Estou cursando Terapia Ocupacional, com o desejo de mudar de área, de reencontrar sentido no trabalho. Sei que não é um processo rápido, exige paciência, estudo e muito esforço, mas quero me reinventar.

Minha vida sempre foi guiada pelos valores que aprendi com meus pais e pela fé. Sou católica e procuro viver de acordo com princípios cristãos, mesmo com todas as minhas limitações. Tento dar o meu melhor em tudo – na família, no trabalho, na vida espiritual – embora reconheça que a vida moderna tem nos deixado cada vez mais ansiosos e incertos.

Hoje, procuro equilíbrio. Tenho aprendido a separar um pouco o trabalho da vida pessoal, reservando o sábado, por exemplo, para cuidar de mim, da casa, da família. Ainda assim, trabalho muito em casa, e sei que isso tem me sobrecarregado.

Gosto de dar aula, gosto de contribuir na formação das pessoas, mas a frustração tem sido grande. Quando você planeja, se dedica, e percebe que não alcança o resultado esperado, é difícil. Ainda mais quando o sistema impõe práticas com as quais você não concorda. Mesmo assim, sigo tentando fazer o melhor dentro das condições que tenho, porque acredito que a vida é feita de recomeços – e o meu tem sido constante.

14 – Participante brasileira – Tempestade

Meu nome é Tempestade e, quando olho para minha trajetória, vejo uma história marcada por desafios, perdas, conquistas e uma grande força de vontade. Venho de uma família muito simples, de origem humilde mesmo. Meus pais tiveram oito filhos – quatro homens e quatro mulheres – e as dificuldades financeiras sempre estiveram presentes. Meu pai saía para trabalhar fora, e minha mãe ficava sozinha com aquela “renca” de filhos, tentando dar conta do básico. Eram tempos difíceis, de muito sacrifício.

Apesar de tudo, meu pai sempre repetia uma frase que carrego comigo até hoje: *“Estuda, estuda, porque o único meio de uma mulher não precisar se humilhar diante de um homem é estudando.”* Ele tinha essa visão e nos incentivava muito. E foi interessante perceber que as quatro filhas seguiram o conselho dele – todas estudaram e chegaram à faculdade. Já os meninos pararam pelo caminho, alguns no fundamental, outros no médio. As mulheres é que avançaram.

Desde pequena, sempre gostei de ler. Só que, numa casa sem recursos, livro era um luxo. Lembro com carinho de uma tia que comprava todos os livros literários que a escola pedia para os filhos – e eles não liam nenhum. Ela não emprestava, então o que eu fazia era ir à casa dela, sentar-se na calçada atrás da cozinha e ler escondida, bem rápido, para conseguir terminar antes que ela percebesse. Acho que foi ali que nasceu minha paixão pela leitura e pelo conhecimento.

Casei-me muito cedo, antes mesmo de terminar o ensino médio, e logo engravidei. Tive que deixar a escola, fui morar longe da família – mais de 600 km – e não tinha com quem deixar minha filha. Meu pai, sempre presente, continuava me cobrando: “Você tem que estudar, não pode parar.” E um dia, depois de anos parada, decidi fazer o supletivo. Consegui eliminar todas as disciplinas de primeira, e depois, com as filhas já maiores, prestei vestibular para Letras. Fui aprovada e comecei a faculdade.

No último ano, fiz o concurso para professora. Lembro do dia da prova como se fosse hoje. Saí achando que não tinha ido bem, e quando minha filha perguntou como tinha sido, respondi: “Só por Deus.” E foi mesmo – fiquei em sexto lugar! Fui chamada e tomei posse com a declaração da faculdade, já formada, mas ainda sem o diploma em mãos.

Curiosamente, comecei a docência dando aulas de Física, mesmo sendo formada em Letras. Uma amiga me indicou, dizendo que precisavam de professor e que eu dominava o conteúdo. Topei o desafio. Havia dias em que estudava à noite para ensinar de manhã, mas deu certo. Cumpri meu papel com responsabilidade, e até pegava as turmas mais desafiadoras, as terceiras séries. Depois, com o concurso efetivo, precisei voltar para o meu campo, o Português – chorei para deixar a Física, mas abracei o novo desafio.

Pouco tempo depois, fui convidada para atuar na coordenação pedagógica da regional, em 2007. Fiquei quase dez anos fora da sala de aula, ocupando cargos de gestão, até 2016. Nesse período, vivi momentos muito duros na vida pessoal. Em 2012, perdi meu pai – o maior alicerce da minha vida. Ele sempre foi meu porto seguro, aquele amor incondicional que me fazia acreditar que, acontecesse o que fosse, eu tinha para onde voltar. Quando ele se foi, meu mundo desabou. Passei meses pedindo a Deus que me levasse também.

Mas Deus foi me acalmando. Até que, no mesmo ano, em novembro, veio a dor maior: perdi minha filha. Foi devastador. Fiquei sem chão, sem rumo. Só consegui seguir porque Deus colocou pessoas especiais no meu caminho – colegas da regional que cuidaram de mim com amor verdadeiro. Sempre digo que a fé foi o que me manteve viva. Muitos perguntaram como eu ainda acreditava em Deus depois de tudo. E eu sempre respondi: *“É justamente por ter perdido minha filha que continuo acreditando em Deus. Se não fosse Ele, eu não estaria aqui.”* Naquele momento, precisei fazer uma escolha: viver ou me entregar. Escolhi viver – por mim, por minha outra filha, por amor à vida.

Mesmo com tantas conquistas profissionais, cheguei a um ponto em que não conseguia mais permanecer onde estava. Pedi transferência para Itumbiara, e foi uma mudança difícil. O ritmo de trabalho era outro, a mentalidade também. Vim de um ambiente em que a equipe respirava estudo e cooperação; aqui, encontrei um cenário mais burocrático, menos acolhedor. Tive que me adaptar, mas sem perder minha essência.

Depois de muito tempo na gestão, voltei à sala de aula em 2021. E, mesmo com todas as dores físicas e emocionais, ainda me sinto professora de verdade. Sempre gostei de estudar, pesquisar, aprender – e, sobretudo, compartilhar o que aprendo. Acredito que conhecimento guardado é inútil. Já fui mal interpretada por isso, achavam que eu queria “aparecer”, mas nunca foi sobre isso – era sobre dividir o que eu sabia.

Hoje, estou cursando mestrado, depois de ter passado pela psicanálise, que me ajudou muito a compreender a vida e a mim mesma. Passei por uma separação, mais uma batalha dura, mas sigo em frente, com fé, superando um dia de cada vez. Tenho minha filha, meus netos, que são minha alegria.

Confesso que hoje é muito difícil ser professora. Nunca vi a profissão tão desvalorizada. Dói ver tantos colegas adoecendo, desistindo, vivendo com salários defasados e condições precárias. A gente fica por teimosia e por amor – porque ensinar é o que move a alma da gente.

Recentemente, um aluno me perguntou se eu ainda gosto de ser professora. Eu respondi: *“Gosto de ensinar. Seja na escola, na formação, aonde for – ensinar me faz viva.”*

Já tive muito orgulho de dizer que era professora. Hoje, esse orgulho vem misturado com tristeza e resistência. Mas sigo firme. Mesmo com dores, mesmo com dificuldades, continuo acreditando no poder do conhecimento e da fé. Porque, no fim das contas, foi isso que me salvou – o amor por ensinar e a certeza de que Deus nunca me abandonou.

15 - Participante brasileira – Maria

Meu nome é Maria, nasci em 1978, em Uberlândia (MG). Meus pais se casaram e foram morar lá porque meu pai trabalhava como construtor na UFU, que na época ainda estava sendo construída. Quando eu tinha dois anos, eles voltaram para Itumbiara, porque minha mãe estava grávida da terceira filha e decidiu estudar, fazer o magistério. Nós morávamos no fundo da casa dos meus avós, e eu me lembro de ver minha mãe estudando muito. Foi assim que ela se tornou professora.

Com quatro anos, mudamos para nossa casa própria, no bairro Novo Horizonte, e foi lá que cresci. Comecei a estudar aos seis anos, na escola Adoniro, onde fui alfabetizada pela tia Terezinha – uma professora de quem não guardo boas lembranças, porque um dia ela me bateu com um cabo de rodo. Mesmo assim, sempre fui uma boa aluna, tive facilidade para aprender.

Depois estudei no Homero Orlando, no Sebastião Xavier, onde fiquei da segunda à sexta série, e mais tarde fui para o Colégio Dom Veloso cursar a sétima e a oitava séries. No ensino médio, estudei no Instituto, onde fiz dois cursos ao mesmo tempo: Magistério e Contabilidade. Fiz o magistério mais por influência da minha mãe, mas o que eu realmente gostava era da parte administrativa – papel, organização, planilhas. Tanto que, anos depois, eu mesma cuidei por dez anos da parte de escritório da serralheria do meu marido.

Na juventude, cheguei a sonhar em cursar Educação Física, porque sempre gostei de esportes, principalmente vôlei, e sonhava em ter uma academia. Mas minha mãe foi realista: não tínhamos condições de eu estudar fora, já que o curso não existia em Itumbiara na época. Então comecei a olhar os cursos que havia na cidade e acabei prestando vestibular para Química na ULBRA. Passei, mas logo descobri que não era o que eu queria. Os dois primeiros anos de Ciências eu até gostei, mas quando entrei na parte de Química mesmo, não me identifiquei.

Enquanto estudava, trabalhava como caixa em uma oficina mecânica, mas o salário era baixo e a faculdade, cara. Alguns colegas de Araporã me contaram que lá estavam contratando professoras, e como eu tinha magistério, decidi tentar. Fiz uma entrevista com uma psicóloga e outra com a secretária de educação, e fui contratada. Essa foi minha primeira experiência em sala de aula, na Educação Infantil.

No início, fui apenas pelo salário melhor, mas acabei gostando e ficando. No mesmo ano, em 1997, participei do primeiro concurso público da Prefeitura de Araporã, fui aprovada em 4º lugar e tomei posse. Fiquei muito feliz, porque era muito nova – tinha apenas 19 anos – e já era professora efetiva. Trabalhei lá por oito anos, passando pela Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e também por um projeto de reforço chamado *Crescendo e Aprendendo*.

Durante esse tempo, continuei meus estudos. Não me adaptei ao curso de Química e consegui mudar para Matemática, curso que concluí com satisfação. Em 1999, vivi um ano de muitas mudanças: formei, casei e tive minha primeira filha – tudo no mesmo ano! Fui mãe, esposa e recém-formada ao mesmo tempo.

Em 2002, prestei o concurso da Prefeitura de Itumbiara e passei, mesmo sem ter estudado muito. A nomeação demorou, mas quando saiu, comecei a trabalhar à noite, na EJA (Educação de Jovens e Adultos), na Escola Alexandre Arcipreste, dando aula para turmas conjugadas de 3ª e 4ª séries. Foi minha primeira experiência com a EJA, e me apaixonei por essa modalidade.

Grávida do meu segundo filho, decidi prestar o concurso do Estado, também para professora de Matemática. Fiquei na lista de reserva, mas acabei sendo chamada rapidamente e tomei posse em 2004. Durante seis meses, trabalhei nas três redes – Araporã, Itumbiara e Estado – manhã, tarde e noite, com um bebê pequeno em casa. Foi um período muito cansativo, mas também de crescimento.

Depois de um tempo, precisei escolher e decidi deixar Araporã, pela distância. Queria ficar perto dos meus filhos, então fiquei apenas na Prefeitura de Itumbiara e no Estado. No município, trabalhei em várias escolas, sempre à noite, com turmas da EJA. Foram anos dedicados à educação de jovens e adultos, até 2023, quando a modalidade foi encerrada. Desde então, atuo no AEE (Atendimento Educacional Especializado) com crianças pequenas, entre 2 e 3 anos – uma volta à Educação Infantil, de onde tudo começou.

No Estado, passei por várias escolas: Adoniro, Colégio Militar, Mauro Borges e Sebastião Xavier. Tenho um carinho especial pelo Sebastião Xavier, onde estou até hoje e onde também trabalho com EJA. Em todas as experiências, o que mais gosto é dar aula de Matemática – é a área que me realiza.

Ao longo desses 27 anos de profissão, já trabalhei em praticamente todos os níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA e Ensino Médio. Gosto de ensinar, mas confesso que as partes muito manuais, como fazer cartazes e lembrancinhas, nunca foram meu forte.

Na vida pessoal, sou casada há 25 anos, tenho dois filhos – minha filha formou-se em Odontologia pela UFU e hoje trabalha com o marido na empresa dele. Meu filho, de 20 anos, estuda na UNA e está namorando sério. Já sou avó, e isso é uma das maiores alegrias da minha vida.

Sou católica praticante, gosto muito de participar da igreja e das atividades da paróquia. Tenho poucos, mas verdadeiros amigos – pessoas que me conhecem e me aceitam como sou. Tenho um temperamento forte, mas sou leal e grata.

Já enfrentei dores e perdas, como a da minha irmã, que faleceu doente, mas me considero uma pessoa abençoada e privilegiada. Tenho uma família maravilhosa, pais presentes e uma vida que, apesar dos desafios, é cheia de amor, fé e gratidão.

Olho para minha trajetória com orgulho. Foram muitos caminhos, muitas mudanças, mas em todos eles, o que me sustentou foi o amor pela educação e pela vida.

16 – Participante brasileira – Sílvia

Meu nome é Sílvia, e a minha história de vida é marcada por perdas, aprendizados e muitas bênçãos. Eu venho de uma família grande – meus pais tiveram sete filhos. O mais velho faleceu poucos dias depois de nascer, e quando eu tinha apenas dez meses e quatorze dias, perdi minha mãe. Ela deixou seis filhos pequenos. Fui criada pela família do meu pai, o que muita gente achava diferente, já que geralmente é a família da mãe que assume. Mas no meu caso, fiquei com meus avós paternos e três tias solteiras, que ajudaram a cuidar de mim. Meu pai se casou novamente quando eu tinha três anos, mas eu não quis ir morar com ele – já tinha criado um vínculo muito forte com meus avós.

Fui criada com muito carinho, especialmente pela minha avó e minhas tias. Meu avô era bravo, mas amoroso, e minhas tias foram verdadeiras mães pra mim. Uma delas, a tia Heloísa, foi o grande pilar da minha vida – foi mãe, pai, amiga, tudo em um só coração. Ela cuidou de mim até eu me casar, e foi quem pagou meus estudos, quem me incentivou a seguir em frente. Sempre digo que Deus levou minha mãe, mas me deixou várias mães aqui na Terra, cada uma com um pedacinho de amor e cuidado.

Quando eu tinha nove anos, minha avó faleceu, e foi uma perda muito dolorosa. Mas minhas tias continuaram comigo, e uma delas, inclusive, casou só depois que eu me casei. Costumo dizer que ela “esqueceu da vida dela pra cuidar de mim”. E sou muito grata por isso. Cresci em um lar evangélico, com valores firmes. Meu avô era um homem muito rígido, mas justo. Toquei na fanfarra da escola, e minhas tias, que eram mais medrosas, não contavam pra ele quando eu viajava pra tocar fora. Fui muito protegida, talvez até demais, e isso fez com que eu me tornasse uma pessoa um pouco insegura no começo da vida adulta. Mas a escola e o trabalho foram me ensinando a ter autonomia, iniciativa e a acreditar em mim. Hoje tenho orgulho da mulher que me tornei, porque sei que superei muitas limitações.

Terminei a faculdade e, no ano seguinte, me casei – isso foi em 1997. Em 1999, passei no concurso e comecei minha trajetória profissional. No início, morava em Bom Jesus, e lá comecei a trabalhar na educação. Foi justamente nesse período que se começou a falar sobre educação inclusiva. Lembro que uma amiga me convidou para participar de um curso em

Itumbiara, dizendo: “Vamos lá ver o que é essa tal de inclusão?” Eu nem sabia direito o que era, mas fui – e foi ali, no Sebastião Xavier, que minha história profissional começou de verdade.

Fiz amizade com a diretora, a Kátia, e quando decidi me mudar para Itumbiara, foi na escola Sebastião Xavier que procurei vaga. E foi nessa escola que cresci profissionalmente e pessoalmente. A inclusão me transformou como pessoa. Trabalhar com alunos com deficiência me ensinou a olhar o outro com empatia, a entender as diferenças e a respeitar o tempo e as limitações de cada um. É um trabalho muito especial, que exige dedicação, mas que também nos devolve muito amor. Eu sempre digo que entrar para a inclusão foi um presente de Deus na minha vida.

No lado pessoal, sou muito grata por tudo o que vivi. Casei-me, tive meu filho, e fiz muitas amizades verdadeiras, muitas delas que ultrapassaram os muros da escola.

A vida também me trouxe novas dores. A morte da minha irmã durante a pandemia da Covid foi um dos momentos mais difíceis que já enfrentei. Nós éramos muito unidas, e essa perda mexeu profundamente comigo. A saudade é algo que fica pra sempre, mas a gente aprende a conviver com ela e a seguir o caminho, confiando nos planos de Deus. Hoje, carrego uma lembrança boa dela e uma saudade que virou amor.

E Deus, como sempre, mandou consolo: o netinho dela me “convocou” pra ser vovó também. Ele já vai fazer um aninho, e é uma alegria imensa tê-lo na vida – um presente que renovou minha esperança e me enche de ternura.

Hoje, quando olho pra minha trajetória, vejo uma história de superação, fé e gratidão. Perdi muito, mas ganhei muito também. Aprendi que o amor pode vir de muitas formas – de tias, de amigos, de alunos, de Deus. E, acima de tudo, aprendi que cada etapa da vida tem seu propósito. Ser professora e trabalhar com a inclusão me tornaram uma pessoa melhor, mais sensível, mais humana. E isso é o que mais me orgulha na minha caminhada.

17 – Participante brasileira – Sol

Desde criança sempre estive envolvida com a educação. Meus pais tiveram pouco acesso à escola, então desde cedo precisei ajudar meus irmãos com os estudos. Eu sempre tive facilidade para aprender, e como meus irmãos tinham dificuldades, minha mãe – que era coordenadora – e eu acabávamos ensinando em casa. Passava os turnos na escola, estudava de manhã e à tarde ficava ajudando a professora. Acredito que ali começou minha relação com o ensinar.

Ainda bem jovem, comecei a dar aulas particulares para uma colega que tinha dificuldade em matemática, e essa foi minha primeira forma de ganhar dinheiro. Na faculdade continuei dando aulas particulares e percebi que era realmente o que eu gostava de fazer. Fiz o curso de Química e, ao me formar, trabalhei um tempo como contratada, mas quis experimentar a área industrial. No entanto, não me adaptei à rotina da indústria – estar o dia todo fora de casa, em um ambiente muito fechado, não combinava comigo. Logo prestei concurso e passei de primeira.

No início trabalhei em Mineiros (no norte do Estado), porque meu noivo morava lá. Depois ele perdeu o emprego, e o Estado permitiu que eu o acompanhasse em outra cidade. Retornei para Itumbiara e, mais tarde, fomos para Montes Claros de Goiás, uma cidade muito pequena, com cerca de 5 mil habitantes. Lá vivi uma experiência marcante: a escola organizava turmas específicas para os alunos da zona rural, pois os transportes quebravam na época das chuvas. Achei admirável o cuidado em garantir que todos tivessem acesso à educação, mesmo com tantas dificuldades.

Há 14 anos voltei definitivamente para Itumbiara e continuo atuando na rede estadual. Durante a pandemia vivi, como todos os professores, uma grande transformação na forma de ensinar. Acredito que ainda não voltamos totalmente ao normal – percebo as famílias mais distantes da escola, os alunos mais desmotivados e com pouca responsabilidade em relação aos estudos. Hoje, para garantir o aprendizado, precisamos garantir antes a presença do aluno, o que se tornou um grande desafio.

Fico frustrada ao ver uma nova cultura em que muitos acreditam que só devem fazer o que gostam, ou o que é prazeroso. A escola, o estudo e o trabalho exigem esforço, disciplina e persistência. Essa falta de compromisso, somada à vitimização, tem gerado uma sensação de impotência. Mesmo assim, acredito na educação como caminho de transformação. Um povo instruído, que entende seus direitos e deveres, tem mais liberdade.

Sei que estamos vivendo tempos difíceis, mas acredito que, talvez, seja necessário “chegar ao fundo do poço” para reconstruirmos algo melhor e mais verdadeiro.

Tento lidar com tudo isso da forma mais positiva possível, cuidando do meu emocional, porque vejo muitos colegas adoecendo, tomando remédios para dormir ou para suportar a rotina. Eu procuro manter o equilíbrio, refletir sobre o que posso melhorar e não deixar que as dificuldades me consumam.

Aprendi que a vida pessoal e a profissional se entrelaçam, mas é importante saber equilibrar as duas. Não posso levar os problemas da escola pra casa, nem os de casa para os

alunos. Tento sempre agir com consciência e serenidade, porque acredito que ensinar é uma missão que exige presença, paciência e amor.