



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS**

**ENSINAR CIÊNCIAS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
Entrelaçando Sentidos (Auto)Biográficos e (Auto)Formativos**

ADRIANO SALES DOS SANTOS SILVA

Linha de Pesquisa: Didática e Formação Docente

Belém - Pará
2025

ADRIANO SALES DOS SANTOS SILVA

**ENSINAR CIÊNCIAS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
Entrelaçando Sentidos (Auto)Biográficos e (Auto)Formativos**

Tese doutoral apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, do Instituto de Educação Matemática e Científica/UPFA, como exigência parcial para obtenção do título de doutor em Educação em Ciências, como Exame de qualificação na área de concentração Educação em Ciências, sob a orientação da Profa. Dr.^a Terezinha Valim Oliver Gonçalves.

Belém - Pará
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586e Silva, Adriano Sales dos Santos.
ENSINAR CIÊNCIAS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: : Entrelaçando Sentidos (Auto)Biográficos e
(Auto)Formativos / Adriano Sales dos Santos Silva. — 2025.
120 f.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Terezinha Valim Oliver Gonçalves Tese
(Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de
Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-Graduação em
Educação em Ciências e Matemáticas, Belém, 2025.

1. Formação de Professores. 2. Anos Iniciais. 3. Ensino de Ciências.
4. Pesquisa Narrativa. 5. Dispositivos Audiovisuais.
I. Título.

CDD 371.102

ADRIANO SALES DOS SANTOS SILVA

**ENSINAR CIÊNCIAS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
Entrelaçando Sentidos (Auto)Biográficos e (Auto)Formativos**

Tese doutoral apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, do Instituto de Educação Matemática e Científica/UPFA, como exigência parcial para obtenção do título de doutoral em Educação em Ciências, como Exame de qualificação na área de concentração Educação em Ciências, sob a orientação da Prof^a. Dr.^a Terezinha Valim Oliver Gonçalves.

Banca examinadora:

Prof^a. Dra. Terezinha Valim Oliver Gonçalves
IEMCI/UFPA - Presidente

Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves
IEMCI/UFPA - Membro Interno

Prof. Dr. Carlos Aldemir Farias da Silva
IEMCI/UFPA – Membro Interno

Prof^a. Dra. France Fraiha Martins
IEMCI/UFPA-Membro Externo

Prof^a. Dra. Rafaela Lebrege Araújo
– ICED/UFPA - Membro Externo

Belém - Pará
2025

Dedico este trabalho

À minha mãe, Maria do Carmo, por sua história como mulher à frente de seu tempo, que renunciou a alguns de seus sonhos para viabilizar os nossos.

À minha companheira de todas as horas, professora Dra. Elisa Pereira, que nestes 25 anos de convivência compartilhada, com igual intensidade, os momentos de dificuldades, de desejos comuns e de felicidade. Que nosso desejo de continuar cuidando um do outro se renove a cada pôr do sol.

Ao nosso filho, João Raiel, jovem de 22 anos, que nos surpreende constantemente pelo cultivo de múltiplos talentos, por uma conduta ética e pela busca constante de compreender a si mesmo, os que o cercam e as relações sociais. Por meio da música, da poesia, das produções acadêmicas e da comunicação com os outros, inspira-nos, dia a dia, a não desistir de educar para um mundo melhor.

Às professoras que, como a professora Cristiane (“Cris”), atuam em turmas do primeiro ano do ensino fundamental, acolhendo e ensinando crianças em escolas públicas da região Amazônica. Em contextos marcados por complexas adversidades, ensinam Ciências, Matemáticas e as demais áreas do conhecimento, construindo caminhos pedagógicos criativos comprometidos para ensinar e aprender com crianças em processo de alfabetização.

Às pessoas de todas as idades que, em algum momento da vida, enfrentam desafios relacionados à saúde mental.

**A experiência torna-se formadora quando é lembrada,
narrada e compreendida pelo sujeito que a viveu.**

Marie-Christine Josso

Agradecimentos

A **Deus**, pela dádiva da vida, pela consciência da finitude e pela experiência da imanência espiritual.

À **família que escolhi constituir, Elisa Pereira, minha esposa, e João Raiel, meu filho**, pelo amor incondicional demonstrado, sobretudo, nos momentos de minhas crises e vulnerabilidades de saúde. A vocês devo a paciência, o cuidado atento e a tolerância diante de minhas teimosias e ausências emocionais. Graças à presença amorosa que constroem comigo cotidianamente, jamais me sinto sozinho. É por vocês - e com vocês - que sigo lutando para ser, a cada dia, uma pessoa melhor em suas vidas.

À **minha orientadora, professora Dra. Terezinha Valim Oliver Gonçalves**, meu eterno agradecimento pelo compartilhamento de tantas experiências-chave em minha vida, pela condução formativa pautada na simplicidade intelectual, no rigor epistemológico e na integridade ética. Sua orientação, marcada pela humildade e pela confiança no outro, possibilitou um percurso de investigação ancorado no pensamento complexo e na compreensão da experiência como fonte legítima de conhecimento. A escuta sensível, a empatia e a delicadeza que caracterizam seu modo de orientar constituíram um espaço de reflexibilidade, fundamental à abordagem narrativa e (auto)biográfica assumida nesta pesquisa. Com sabedoria, serenidade e persistência, seu comprometimento social reafirma a orientação como prática ética e pedagógica, cujos efeitos ultrapassam os limites desta tese, incidindo na formação acadêmica e humana daqueles que, como eu, tem o privilégio de compartilhar sua notável capacidade de aflorar saberes capazes de transformar vidas e, por conseguinte, o contexto social em que vivemos.

Ao professor **Dr. Tadeu Oliver Gonçalves**, meu orientador no Mestrado, registro meu profundo agradecimento pelo acompanhamento atento de minha trajetória na pós-graduação e na gestão universitária. Sua orientação foi marcada por um cuidado constante, expresso tanto nas advertências institucionais necessárias e justas quanto no incentivo firme e permanente para a continuidade do percurso acadêmico até a tardia conclusão do doutorado. Sua presença formativa ultrapassou os limites estritos da institucionalidade, expressando um compromisso ético e humano que marca de modo decisivo minha formação acadêmica e profissional. Trata-se de um conjunto de atitudes cuja complexidade é “inadjetivável”, dado o alcance formativo e a densidade humana que as constituem.

À **Coordenação do PPGCEM**, na pessoa de seus gestores, registro minha gratidão pelo acompanhamento de minha trajetória, marcada por percalços, e pelas oportunidades institucionais concedidas ao longo do percurso.

Aos membros da **Banca Examinadora, Prof. Dr. Tadeu O. Gonçalves, Prof. Dr. Carlos Aldemir F. da Silva, Profª. Dra. France F. Martins, Profª. Dra. Rafaela L. Araújo e Profª. Dra. Cleide Maria V. Magno**, pelas contribuições fundamentais à estrutura e ao desenvolvimento desta tese doutoral.

Às **amigas especiais, professoras Andreia Parente, Ariadne Peres e France Martins**, trio parceiro em tantos momentos, nos projetos institucionais, nas viagens, nos instantes de descontração e, sobretudo, na solidariedade diante minhas dificuldades, que jamais esqueerei. Foi uma alegria e uma honra tê-las presentes na defesa da tese.

Aos colegas dirigentes e servidores do Campus Castanhal UFPA - **Prof. Dr. Francisco Valdinei dos Santos Anjos**, Coordenador Geral do Campus; **Prof. Dr. Túlio Augusto Pinho de Vasconcelos Chaves**, Diretor da Faculdade de Educação; **Prof. Dr. Madison Rocha Ribeiro**, ex-diretor da Faculdade; e **Tec. Adm. Ma. Simone Correia Ribeiro**, Secretária Executiva do Campus - registro, em seus nomes, minha profunda gratidão. O apoio institucional, a atenção e a acolhida foram fundamentais para a conclusão deste processo.

Aos muitos **colegas do Doutorado**, pelo apoio e solidariedade nos momentos mais difíceis de minha jornada.

À **Secretaria Municipal de Educação de Castanhal – SEMED** e à **Direção da Escola**, pela autorização, confiança e apoio na fase de constituição dos dados desta pesquisa.

Às **professoras Cristiane e Elen**, que, na condição de colaboradoras da pesquisa, compartilharam generosamente os contextos de suas salas de aula e se dispuseram a relatar suas práticas pedagógicas, tornando possível a constituição dos dados deste estudo. **Em especial, à professora Cristiane (“Cris”)**, cuja atuação a constitui como protagonista deste trabalho acadêmico.

À **Raquel Rocha e à Tâmela Melo**, minhas orientandas e assistentes de pesquisa, cuja dedicação e contribuições acadêmicas foram decisivas para o êxito teórico-metodológico deste trabalho. Em especial, à **Raquel**, que, para além da fase de constituição dos dados da pesquisa, tornou-se amiga e colega de trabalho em eventos acadêmicos e, sobretudo, presença constante nos momentos de dificuldade e de conquistas na vida de nossa família.

Às **orientandas de Trabalho de Conclusão do Curso do curso de Pedagogia da UFPA/Castanhal**, nos últimos quatro anos — **Elizama, Franciele, Hevelly, Ana Paula, Rafaela, Livia, Mikaela, Rayane, Vanessa, Talita, Andreza, Helem, Kerlly e Laila** —, pela confiança e pelo compartilhamento de suas experiências de pesquisa e escrita, fundamentais para minha autoafirmação como formador-pesquisador.

À **minha mãe, Maria do Carmo e aos meus dez irmãos** — **Maria Inalda, João Bosco, Antônio César, Marcos Rivan, Solange Silva, José Rozivan, Kátia Simone, Suzana Carmem, Ney Fabrício e Siane Karla** —, extensivo aos cunhados e cunhadas, pelo compartilhamento fraterno nos momentos bons e difíceis de nossa vida em família. **Em especial, a Rozivan e Bosco**, pelo acolhimento e suporte emocional nos momentos mais delicados de minha saúde.

A **todos os meus sobrinhos e sobrinhas de sangue — e de afeto** —, pelo respeito e pelos cuidados. **Em especial, à minha sobrinha Taciana Mendes** e à sua família, que se dispuseram a acolher nossa família tanto nos momentos de crise quanto nos momentos de celebração.

Aos **amigos-irmãos Gamaliel, Reginaldo, Marcos, Giovane e Iuri**, cuja amizade atravessa mais de trinta anos. **Em especial, ao compadre Giovane** e à sua família, pela convivência próxima e cotidiana, sempre disponíveis para colaborar tanto nas tarefas que a vida nos impõe quanto nos momentos de celebração.

Ao **amigo, compadre e irmão Prof. Carlos Renilton**, eterno parceiro de trajetória acadêmica, profissional e pessoal que sempre me inspira por seus talentos acadêmicos, fraternidade e modo de encarar a vida.

Aos servidores-amigos Carla Valeriano e Jefferson Barros, pela lealdade, competência e parceria exemplar. Juntos, planejamos e executamos processos que pareciam “impossíveis” no âmbito da gestão pública por onde atuamos - amizades para toda a vida.

Aos servidores e amigos que atuaram sob minha liderança na experiência de gestão da SEMED Castanhal - Carla Valeriano, Jefferson Barros, Adécio Correa Júnior, Edwin Palheta, Rafaella Fonseca Pinheiro, João Ailton Ferreira, Mateus Porpino Bastos, Giovane Lima, Clebson Oliveira, Wanderlyck Paiva Junior, Elison Ferreira, Magna Abrantes, Emerson Pereira “Toni”, Claudia Alves Batista, Josiane Silva, Meryellen Gama, Josilene Cruz, Cleide Rocha, Paula Sampaio, Mika Tisuruta e Gysa Khayat -, pela dedicação ao projeto que construímos e iniciamos juntos, bem como pela lealdade pessoal e institucional. Minha eterna gratidão.

Aos amigos mestrandos Matheus Lohan e Rafael Aquime, pelos intensos diálogos acadêmicos e pelas análises da política contemporânea brasileira e mundial, em meio a acontecimentos aterradores contra os direitos e a democracia, bem como pela disponibilidade constante em oferecer apoio nos momentos de tristeza ou ansiedade. Nossas afinidades e o respeito recíproco constituem esteios de nossa amizade.

Ao amigo-afilhado Fabrício Foreliza, por seu talento diferenciado no universo dos esportes, pelo desejo constante de aprender e de treinar — superando, inclusive, o seu mestre —, bem como pela dedicação e lealdade com que acredita e honra nossa amizade.

À amiga Lanna Karina (doutoranda), que jamais se desconectou (jamais) e cuja força espiritual sempre me reconfortou nos momentos mais críticos de saúde.

À amiga Meryellen Gama, pelo vínculo fraternal expresso nas mensagens constantes de apoio e motivação ao longo dos últimos anos.

Aos sábios que abençoaram meu caminho e o de minha família:

Meu pai, João Vieira da Silva (*in memoriam*, †2002), cuja ética, honestidade e responsabilidade com a família constituem os fundamentos de meu caráter;

Meu sogro, João Soares (*in memoriam*, †2018), “meu segundo pai”, que sempre acreditou e confiou em mim, fazendo-me experimentar novamente o amor paternal;

Ao casal que nos adotou como filhos, Raimundo Batista (*in memoriam*, †2016) e Francisca Batista, pelos afetos, pelas orações fervorosas, pela gratidão genuína e pelo acolhimento incondicional;

À minha amiga Dona Rosa Alice (*in memoriam*, †2023), pela confiança, pelas orações e pela alegria incontida nos encontros - ainda que insuficientes - ao longo dos últimos anos de sua vida.

Sumário

Palavras iniciais: sentimentos e afetos em tempos de crise.....	12
Seção I - Vida e narrativa: entrelaçando conceitos teóricos e experiências formativas	26
Viver é narrar, narrar é viver: entre a vida narrada e a crise do dizer.....	28
Pesquisa (auto)biográfica e abordagem narrativa da experiência: fundamentos epistemológicos e formativos.....	34
Seção II - Encontro de trajetórias: memórias que tecem docência, gestão e caleidoscópio de sentidos	40
Entre vidas e escolhas: memórias que se entrecruzam na docência, na gestão e na formação	41
Inserção no movimento de pesquisa (auto)biográfica: cartas, Análise Textual Discursiva – ATD e comunidades formativas	55
Entre Encontros, Leituras e Narrativas: percursos formativos na pesquisa (auto)biográfica.....	59
Seção III - Formação em contexto, pesquisa-formação e dispositivos audiovisuais no ensino de ciências: narrativas e sentidos (auto)formativos	62
Formação em Contexto: centrada na escola e no ensino de ciências no primeiro ano do ensino fundamental	64
Caminhos metodológicos assumidos e percorridos.....	72
O processo de escolha do <i>lôcus</i> e da colaboradora da pesquisa	73
Dispositivos audiovisuais na pesquisa-formação	76
Interpretando a partir dos dispositivos: constituindo os sentidos (auto)formativos	80
O processo de desmontagem, religação e reconfiguração dos dados da pesquisa	82
Perguntas como centro do ensino e das múltiplas aprendizagens.....	95
Seção IV - Das vivências ao longo da vida aos sentidos (auto)formativos da docência: aprendizagens do ensinar, do olhar para si e da infância.....	99
Eixo 1: Movimentos de ser, de conceber e de ensinar.....	100
Eixo 2: Intencionalidades provocativas.....	102
Eixo 3: Ensinantes-aprendentes: educação como direito de viver com mais dignidade	105
Ensinar, narrar e transformar-se: sentidos e apontamentos de uma pesquisa-formação em contexto	110
Referências bibliográficas	117

RESUMO

Esta é uma pesquisa-formação, na modalidade narrativa, na perspectiva da formação em contexto vivenciada em uma escola pública situada no município de Castanhal, estado do Pará, centrada em experiências de vida, formação e práticas pedagógicas de uma professora que atua em turma do primeiro ano do ensino fundamental, com foco no modo como se planeja e interage com as crianças ao ensinar Ciências no sentido de contribuir no processo de alfabetização. O processo investigativo do contexto educativo em análise se orienta fortemente em diálogo com os princípios teórico-epistemológicos das modalidades da pesquisa (auto)biográfica. O objetivo é compreender em que termos se entrelaçam sentidos (auto)biográficos e (auto)formativos a partir da reflexão sobre registros audiovisuais das aulas de ensino de Ciências com crianças, considerando seus efeitos na transformação da prática docente. A professora, única colaboradora da pesquisa, protagoniza um estudo verticalizado, caracterizado pela variedade e densidade da constituição das fontes empíricas por meio de relatos registrados em dispositivos audiovisuais sobre aspectos constitutivos do seu perfil como docente e de como percebe sua prática didática em interação com as crianças, seus pares e o pesquisador. Desenvolvo uma proposta de pesquisa-formação cuja originalidade consiste em entrecruzar memórias aos registros de experiências pedagógicas e rerepresentá-las em forma de áudio e vídeo, de modo a favorecer, por meio da reflexão narrativa, a produção de sentidos (auto)biográficos e (auto)formativos assumidos pela professora. Utilizo a análise textual discursiva (ATD) como metodologia de análise qualitativa. Os procedimentos-instrumentos utilizados foram: entrevistas, registros audiovisuais das cenas pedagógicas em sala de aula, diário de campo, encontros para produção de memória espontânea, de memória estimulada e de autorregistros reflexivos. Defendo a tese de que inerente ao complexo processo de alfabetização na infância, a reflexão docente, mediada por dispositivos audiovisuais da própria prática no ensino de Ciências com crianças, potencializa a produção de sentidos (auto)biográficos e (auto)formativos, favorecendo movimentos de tomada de consciência que repercutem na constituição docente e na ressignificação das práticas de ensino. Defendo a proposição, com base nos resultados, de que é possível - e necessário - fazer um uso mais sistematizado dos dispositivos audiovisuais, associados a relatos narrativos em momentos de formação continuada, que potencializem a compreensão reflexiva, mediadas por memórias revisitadas, ressignificando sentidos (auto)biográficos e (auto)formativos, indissociáveis à prática docente. O estudo conclui, a partir da análise dos eixos temáticos procedimentos formativos, interdependentes: No eixo I - Movimentos de ser, de conceber e de ensinar: i) reflexão constante em relação ao processo de constituição docente; ii) revisão necessária das concepções de ensino que compõe a prática. No eixo II - Intencionalidades provocativas: iii) o planejamento pedagógico como fundamento. No eixo III - Ensinantes-aprendentes, educação como direito de viver com mais dignidade: iv) reconhecimento na pluralidade no tempo de aprendizagem; v) educação escolar experiências para vida.

Palavras-chave: Formação de professores; Anos Iniciais; Ensino de Ciências; Pesquisa Narrativa; Dispositivos audiovisuais.

ABSTRACT

This is a training-research study, in the narrative mode, from the perspective of training in context experienced in a public school located in the municipality of Castanhal, in the state of Pará, focused on the life experiences, training, and pedagogical practices of a teacher who works with a first-grade class, with an emphasis on how she plans and interacts with the children when teaching Science in order to contribute to the literacy process. The investigative process of the educational context under analysis is strongly guided by a dialogue with the theoretical-epistemological principles of (auto)biographical research modalities. I aim to understand how (auto)biographical and (auto)formative meanings intertwine through reflection on audiovisual recordings of science lessons with children, considering their effects on the transformation of teaching practice. The teacher, the sole collaborator of the research, conducts a focused study, characterized by the variety and density of the composition of empirical sources through reports recorded on audiovisual devices about aspects that make up her profile as a teacher and how she perceives her teaching practice in interaction with the children, her peers, and the researcher. I develop a research-training proposal whose originality lies in interweaving memories with records of pedagogical experiences and re-presenting them in the form of audio and video, in order to promote, through narrative reflection, the production of (self)biographical and (self)educational meanings assumed by the teacher. I use discursive textual analysis (DTA) as a qualitative analysis methodology. The instruments-procedures used were: interviews, audiovisual recordings of the pedagogical scenes in the classroom, field diary, meetings to produce spontaneous memory, stimulated memory, and reflective self-records. The process of analyzing the results leads me to adopt the thesis that, inherent in the complex process of literacy in childhood, teacher reflection, mediated by audiovisual devices from their own practice in teaching Science to children, enhances the production of (auto)biographical and (self)developmental meanings, promoting moments of awareness that impact teacher identity and the re-signification of teaching practices. Based on the results, I argue that it is possible—and necessary—to make more systematic use of audiovisual devices, combined with narrative accounts in ongoing training sessions, in a way that fosters reflective understanding, mediated by revisited memories, re-signifying (auto)biographical and (self)developmental meanings, which are inseparable from teaching practice. The study concludes from the analysis of the thematic axes interdependent formative procedures. In Axis I, "Movements of being, conceiving, and teaching": i) constant reflection on the process of becoming a teacher; ii) necessary review of the teaching conceptions that shape practice. In Axis II, "Provocative intentions": iii) pedagogical planning as a foundation. In Axis III, "Teacher-learners, education as a right to live with more dignity": iv) recognition of plurality in learning time; v) school education as experiences for life.

Keywords: Audiovisual devices; Early Years; Narrative Research; Science Education; Teacher training.

LISTA DE SIGLAS

UFPA – Universidade Federal do Pará

IEMCI – Instituto de Educação Matemática e Científica

NPADC – Núcleo Pedagógico Apoio ao Desenvolvimento Científico

SEMED – Secretaria Municipal de Educação – Belém-PA

SEMED – Secretaria Municipal de Educação – Castanhal-PA

PPGECM – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas

PPGDOC – Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas

PPGECEM – Programa de Doutorado em Educação em Ciências e Matemática

REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática

ATD – Análise Textual Discursiva

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

TAG – Transtorno de Ansiedade Generalizada

Palavras iniciais: sentimentos e afetos em tempos de crise

O pensamento tem uma dimensão afetiva, corporal. *O arrepio é a primeira imagem do pensamento*. Imagens de pensamento tem suas raízes profundas no corpóreo. Sem sentimentos, emoções ou afetos, sem *excitações*, de modo geral, não há conhecimento. Eles inervam o pensamento. Este é exatamente o motivo pelo qual a Inteligência Artificial não pode pensar. Não é possível reproduzir algoritmicamente sentimentos e afetos, pois são *eventos analógicos, físicos*. A inteligência só é capaz de calcular.

Byung-Chul Han¹

Iniciar um trabalho acadêmico falando de *sentimentos e afetos* pode parecer contrassenso ou mesmo devaneio. Contudo, assumo o risco de assim iniciar por considerar, como professor-pesquisador, a relevância desta reflexão para seguir adiante.

Só tem sido possível, para mim, seguir nesta experiência de pesquisa acadêmica que se propõe narrativa, em meio a tantos acontecimentos pessoais e sociais inusitados e dramáticos, graças ao apoio de pessoas muito especiais em minha vida, assim como ter estado em contato com teorias propagadas por autores que, em seu tempo, a partir de muita dedicação, nos deixaram um legado de valores, conceituações e sentidos capazes de nos fazer ressignificar os propósitos de vida e resistir à desesperança.

Compreendo *as emoções* como respostas biológicas e automáticas a estímulos internos ou externos (DAMASIO, 1996); *os sentimentos* como experiência consciente e subjetiva das emoções que envolvem uma camada cognitiva, a interpretação e a reflexão sobre o que estamos experienciando; e *os afetos* como reflexo da capacidade de sentir, de interpretar e de conectar-se com o mundo e com os outros, fundamentais às relações sociais, à tomada de decisões, à própria sobrevivência e às potências do existir (SPINOZA, 1995; DELEUZE & GUATTARI, 1995).

As motivações para propor e realizar esta jornada podem ser sintetizadas pelo aspecto social, à medida que esta pesquisa narrativa, situada no contexto do ensino no primeiro ano do ensino fundamental em escola da rede pública municipal, no município de Castanhal-Pará, vai ao encontro da valorização das políticas públicas de Estado e oportunizam protagonismo aos seus colaboradores ao reconhecer e valorizar saberes constituídos na prática cotidiana e ao longo de toda vida, além de estimular a reflexão com respeito à identidade docente e seus modos de ensinar (NÓVOA, 1995; TARDIF, 2014), ao tempo que possibilita analisar práticas educacionais mais inclusivas e humanizadoras, considerando os contextos sociais dos alunos e o papel das professoras na formação cidadã (FREIRE, 1996).

¹ HAN, Byung-Chul. *O espírito da esperança: contra a sociedade do medo*. Petrópolis: Vozes, 2024.

Na perspectiva acadêmica, faz-se relevante a realização de um estudo em nível doutoral, na linha de pesquisa formação de professores, abordando com centralidade o ensino de ciências com ênfase em práticas pedagógicas inovadoras e reflexivas, o que, sobretudo, fortalece o movimento da pesquisa (auto)biográfica e os programas de pós-graduação na região Amazônica, norte do Brasil. (CARVALHO, 2019; BRASIL, 2021).

No plano pessoal, a importância da conclusão desta pesquisa se expressa na efetividade da política de formação continuada em serviço, considerando que atuo como formador em cursos de graduação de licenciaturas no estado do Pará. Isso se soma à ampliação das perspectivas de adensar minha capacidade institucional de promover o ensino-pesquisa-extensão e orientar novos professores-pesquisadores. São eles, afinal, tão fundamentais para a urgência do enfrentamento mais efetivo dos desafios educacionais contemporâneos no contexto paraense, amazônico e brasileiro.

Como experiência fundante das motivações para imersão neste campo de saberes compartilho a seguir, um acontecimento - muito especial - que atravessa o tempo (experenciado há exato duas décadas), sem ter perdido sua relevância ao longo da minha trajetória de formação e atuação com formador de professores. Na condição de aprendiz da pesquisa (auto)biográfica e da abordagem narrativa, considero como sendo o ponto de origem de minha inquietação epistemológica em múltiplas dimensões. Reproduzindo um *clichê*, “certas experiências têm o poder de influenciar nossa vida para sempre”:

O ano era 2005, próximo do período junino, quando a professora Dra. Terezinha Valim, então Coordenadora do Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico - NPADC/UFGA² recebeu um convite da Secretaria Municipal de Educação - SEMED Belém-PA para ministrar um curso de formação continuada para um grupo de professores daquela rede municipal de ensino sobre o tema: “Matemática na educação infantil”. Atarefada na Coordenação, convidou-me para assumir o convite recebido. Desconfio que a professora Terezinha me fez o convite para assumir a referida agenda de formação como um desafio e em decorrência de minha formação e atuação como professor do Curso de Pedagogia da UFGA Castanhal-PA, além é claro, de estar discente do Mestrado no NPADC desenvolvendo uma pesquisa sobre formação continuada de professores da educação infantil que resultou na defesa da dissertação de mestrado³. Mesmo ainda sem conhecer os detalhes da referida programação, aceitei com alegria. A professora demonstrou contentamento por minha disponibilidade e confiança de que representaria bem a Universidade Federal do Pará e o NPADC. A partir de então,

² Que se transformou no Instituto de Educação Matemática e Científica - IEMCI/UFGA pelo Conselho Superior Universitário - CONSUN/UFGA, em 18/06/2009. (<https://www.iemci.ufpa.br/index.php/historico>)

³ SILVA, Adriano S. dos S. Formação Continuada de Professoras de Infância no Baixo Tocantins: concepções de criança [infância] e interdisciplinaridade. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará, 2005. (Orientador: Tadeu Oliver Gonçalves)

fui indicado formalmente para assumir a referida agenda e prontamente fiz contato com a equipe técnica daquela Secretaria Municipal de Educação pois faltavam cerca de 20 (vinte) dias para a realização da referida formação. Decidi ir ao encontro das técnicas da Secretaria para discutirmos e planejarmos aquele evento formativo. Na presença da Coordenadora de Ensino e suas assessoras fui informado dos detalhes programados para o evento: Público-alvo de aproximadamente 800 (oitocentos) professores efetivos e temporários que atuavam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, distribuídos em dois grupos e turnos distintos pois o auditório só comportava 400 (quatrocentas) pessoas. A carga horária seria de 4 (quatro) horas por turno. Confesso que fiquei bastante apreensivo com o tamanho do desafio. E, pela minha experiência, manter a atenção de um grupo tão expressivo de professores seria muito complexo. Então, pedi para visitarmos, a partir da indicação das assessoras, algumas Unidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental para que eu pudesse ter uma noção do contexto de trabalho naqueles níveis de ensino. Ressalto que não conhecia nenhuma das escolas públicas da capital paraense. Acertamos que na semana seguinte, durante duas manhãs, faríamos as visitas in loco. Voltei para a cidade onde residia (Castanhal-PA) preocupado em relação ao que deveria propor como abordagem para aquela desafiadora formação. Como o universo audiovisual me encantava desde sempre (desenhos animados, documentários, filmes etc) havia adquirido recentemente uma filmadora semiprofissional. Assim, emergiu a ideia de registrar em áudio visual (vídeo gravação) as visitas às escolas para quem sabe, servir de base para minha mediação. Só não tinha a menor ideia do que me aguardaria na semana seguinte. Como previsto, visitamos as 03 (três) Unidades Educacionais situadas na periferia da grande Belém (nos Bairros do Barreiro, Guamá e Marco). Foram dois dias, simplesmente, inesquecíveis. Fiquei absolutamente impressionado com as experiências vivenciadas naquelas escolas e as práticas administrativo-pedagógicas desenvolvidas pelas professoras. Pensava que faria poucos registros (fotografias e vídeos). Ledo engano, meu olhar conduziu as lentes da câmera em meio a cliques e play's registrando o que foi possível: os diversos ambientes, corredores, cozinha, refeitórios, salas de aula, áreas livres para recreação e, sobretudo, as conversas espontâneas com os diversos profissionais, em particular, as professoras. Em resumo, após percorrer as unidades escolares naquelas duas manhãs, capturei mais de 90 (noventa) minutos de filmagens dos ambientes, centenas de fotografias e alguns depoimentos das professoras. Retornando para casa era o momento de pensar o que fazer com aquela quantidade significativa de material audiovisual. Após assistir, mais de uma vez todas as cenas, elaborei um roteiro básico e contratei um vizinho que trabalhava com edição de vídeos. Passamos cerca de uma semana editando os vídeos e selecionando imagens que pretendia utilizar na formação. A dinâmica de edição foi bem rudimentar: “para”, “corta”, “junta”. Com o material editado e gravado em DVD, formato MP4, o técnico me ensinou como capturar os trechos dos vídeos e as imagens pois pretendia utilizar o Power Point, mesclando excertos teóricos do tema “Matemática na educação infantil” com as imagens capturadas. O problema é que o arquivo começou a ficar muito pesado. A solução técnica foi reduzir ainda mais os vídeos, somente com os principais trechos em arquivos independentes gravados em DVD. Editei a

sequência da discussão teórico-metodológico numa apresentação de Power Point, sincronizando aos trechos em áudio e vídeo através de uma sequência gravada num DVD. Eis que o dia da formação chegou. Um projetor de alta potência, uma enorme tela de projeção e caixas de som foram garantidas para que o público pudesse visualizar e ouvir com a devida qualidade. A propósito, o vizinho ficou tão empolgado com o material que fez a legenda de algumas falas para facilitar a comunicação. Foi uma verdadeira aventura técnica. Mesmo com todo aquele processo de tratamento técnico, continuava apreensivo quanto à reação do público. O encontro aconteceu no salão de eventos da instituição privada de educação básica da Escola de Ensino Fundamental e Médio Salesiana do Trabalho, localizada no bairro de Pedreira, Belém-PA. Realmente estava com lotação máxima. O barulho de mais de 400 (quatrocentas) pessoas num auditório improvisado, refrigerado por ventiladores, era um desafio à parte. Como manter a atenção daquele exigente público por aproximadamente 200 (duzentos) minutos? O resultado foi inusitado: Tecnicamente, tudo funcionou muito bem. Pedagogicamente, foi um espanto geral quando, já nos primeiros slides o público percebe que as imagens eram das escolas da sua rede de ensino. Que as discussões teóricas e metodológicas sugeridas pelo formador abordavam as realidades em que estavam imersos. A estratégia funcionou muito bem, à medida que um novo slide era projetado e discutido pelo mediador, os olhares atentos se cruzam com aquele ar de admiração. O ápice da apresentação ocorreu quando as figuras deram lugar aos trechos dos relatos em vídeos. Naquele momento, houve um certo tumulto, pois o público identificou que quem estava na tela, não por acaso, estava na plateia. Tive que intervir e pedir - gentilmente - para ouvirmos as colegas. Meu pedido foi sucedido por calorosos aplausos por ter “dado voz e semblante” às educadoras quase sempre relegadas ao anonimato. Concluídos os primeiros 75 (setenta e cinco) minutos iniciais de apresentação, com o aumento do calor no salão lotado, foi antecipado o intervalo para o lanche. Não se falava em outra coisa no intervalo: abordagem audiovisual “roubou a cena”. Recebi infindáveis cumprimentos elogiosos pela apresentação. A expectativa para o segundo momento só aumentava. No retorno, concluiria a apresentação analisando (estabelecendo um diálogo entre os relatos das professoras gravados em vídeo e os referenciais teóricos) e abrimos para questionamentos da plateia a partir de inscrições voluntárias. O interesse em interagir foi tamanho que não foi possível garantir a participação de todos que desejaram se inscrever. O diálogo já tinha ultrapassado o tempo inicialmente previsto. E, por volta das 11:30h fiz minhas considerações finais. Foi uma manhã inesquecível em que a “Matemática na educação infantil” foi discutida com a devida profundidade a partir do contexto concreto de quem vivencia a educação pública na capital paraense. Na tarde do dia seguinte repetimos a programação para o outro grupo de professores, praticamente do mesmo tamanho do dia anterior, com repercussão bem similar.

(Auto registro do pesquisador)

Como resultado do sucesso metodológico destes dois momentos, fui convidado pela SEMED Belém-PA para elaborar um curso de aprofundamento do mesmo tema, com duração

de 40 (quarenta) horas, aos professores de algumas unidades de ensino por sugestão da maioria dos participantes na ficha de avaliação do encontro, preenchida nos intervalos da formação. O referido curso aconteceu, dois meses depois, atendendo a 120 (cento e vinte) professores em duas turmas no espaço do Largo de Nazaré – Salão Paroquial da Basília de Nossa Senhora de Nazaré. E, sob as bênçãos de Nossa Senhora de Nazaré, foi outra experiência pedagógica significativa na minha trajetória como formador de professores.

A partir desta experiência, tenho me dedicado a ampliar os conhecimentos na área das tecnologias digitais aplicadas ao ensino-pesquisa-extensão. Tal perfil me credenciou a ministrar, além dos componentes curriculares nos cursos de graduação: Fundamentos Teóricos e Metodológicos (FTM) do ensino de Ciências; de Matemáticas; da Educação Infantil e Estágios Supervisionados, os componentes Tecnologia, Informática e Educação; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação aplicadas à Educação.

No campo da formação continuada, sempre que sou convidado, adoto a prática de visitar preliminarmente os ambientes em que atuam os sujeitos da formação para requerer autorização para utilizar dispositivos digitais audiovisuais para registrar imagens de suas atividades e relatos para uso exclusivo como subsídio às reflexões teórico-metodológicas relacionados à temática da formação.

As lembranças daquela formação continuada permanecem em minha mente como um despertar epistemológico. Tais memórias possibilitaram articular os princípios da educação humanista em que acredito como registro sensível das vivências na prática como professor formador-pesquisador. Portanto, considero que a experiência da formação continuada relatada foi o “ponto de partida” para minha inserção na pós-graduação, culminando no desenvolvimento e conclusão desta pesquisa doutoral. Foi um momento charneira, como diz Josso (2004).

Do ponto de vista da expansão e consolidação institucional da Pós-Graduação, particularmente, a área 46 da CAPES⁴ (Ensino), em que está inserida esta pesquisa, enfatizo a importância estratégica dos Programas de Pós-Graduação em Educação Científica e Matemática vinculados ao Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI), Unidade Acadêmica da Universidade Federal do Pará (UFPA): Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM); Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGDOC) e o Programa de Doutorado em Educação

⁴ A CAPES é a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil e desempenha um papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todo o território nacional.

em Ciências e Matemática (PPGECM), que compõe a Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC), tendo com principal objetivo a formação em pesquisa dos formadores de professores das Instituições associadas, que trabalham em cursos de Licenciatura da área. Tendo vivenciado o processo de constituição destes programas e sua consolidação, tem sido gratificante perceber a ampliação das oportunidades de ingresso de discentes (mestrandos e doutorandos), de participação em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais por meio das publicações resultantes das pesquisas em nível de Mestrado (dissertações), de Doutorado (teses) e de outras pesquisas desenvolvidas pelos diversos Grupos de Estudos e Pesquisas, assim, tem sido possível estimular de modo concreto graduandos concluintes do Cursos de graduação em: Pedagogia, Educação Física, Letras e Matemática, a desenvolverem suas propostas de pesquisas voltadas à participação nos processos seletivos abertos anualmente.

De modo sintético, caracterizo, a seguir, as principais referências teórico-metodológicas assumidas no âmbito deste relatório de pesquisa doutoral, com os quais estabeleço diálogos relativos a conceitos-chaves a partir de autores clássicos e pesquisadores contemporâneos que considero importantes para o desenvolvimento deste estudo.

A experiência humana se constitui, fundamentalmente, na tensão entre viver e narrar. É por meio da narrativa que os sujeitos organizam o tempo vivido, atribuem sentido às experiências e constroem modos de compreender a si, ao outro e ao mundo, como problematiza Han (2018), ao afirmar que onde não há narração, não há experiência. Nessa perspectiva, a narrativa assume um papel afirmativo de criação de si e de reinvenção da vida, conforme sugerem as reflexões existenciais de Nietzsche (2009), ao mesmo tempo em que revela seus limites históricos diante da standardização e do mundo administrado, tal como criticamente analisado por Adorno (2003).

Em diálogo com essas tensões, Ricoeur (2007) recoloca a narrativa no centro da mediação entre memória individual e memória coletiva, assegurando a historicidade da experiência. Assim, ao assumir a narrativa como eixo estruturante, este estudo parte da compreensão de que viver é narrar e narrar é viver, reconhecendo a narração como condição de possibilidade da experiência, da memória e da constituição do sujeito. Nesse horizonte, a narrativa emerge como espaço ético, formativo e político de (trans)formação, especialmente no campo educativo, onde a experiência vivida, quando narrada, pode ser refletida, ressignificada e historicamente situada.

Considero que esta pesquisa está inserida no paradigma da pesquisa qualitativa, compreendida como uma abordagem interpretativa voltada à compreensão dos sentidos, significados e processos sociais construídos pelos sujeitos em contextos históricos e culturais

específicos Minayo (2014, 2017). Esta concepção tem por foco o universo dos significados, valores, crenças e práticas, centradas na noção de subjetividade, em que o conhecimento científico é concebido como construção situada e dialógica, produzida na relação entre pesquisador, sujeitos e contexto.

Fundamentada nesse horizonte epistemológico, a investigação adota a pesquisa (auto)biográfica como abordagem teórico-metodológica, reconhecendo a experiência vivida e narrada como fonte legítima de conhecimento e formação. No contexto da formação docente recorro a Nóvoa (1992, 2009), Pineau (2005) e Josso (2004) pela compreensão de que tal formação se constrói ao longo da vida, em articulação entre trajetórias pessoais, experiências profissionais e contextos institucionais.

O sentido assumido, nesta tese, em relação à abordagem narrativa é compreendido como um modo específico de produção de conhecimento, dotado de fundamentos ontológicos e epistemológicos próprios, segundo Clandinin e Connelly (2011, 2015), pois a experiência humana é vivida, compreendida e expressa narrativamente, o que confere à narrativa centralidade na investigação educacional. Essa compreensão é aprofundada por Paul Ricoeur (1991, 1997), ao evidenciar que a identidade do sujeito se constitui como identidade narrativa, produzida na articulação entre tempo, memória, ação e linguagem.

No campo educacional, essa perspectiva se articula às contribuições de Larrosa (2002, 2014), para quem a experiência formativa implica um acontecimento que afeta o sujeito e o convoca à reflexão, à interpretação e à produção de sentido. No contexto brasileiro, a pesquisa (auto)biográfica tem sido amplamente desenvolvida e me identifico com os estudos de Passeggi (2011, 2016), Souza (2006, 2014) e Bragança (2012, 2018), que enfatizam o potencial ético, formativo e político das narrativas (auto)biográficas.

A concepção de formação assumida nesta tese dialoga, ainda, com a perspectiva da formação em contexto, desenvolvida por Oliveira-Formosinho (2007, 2013) e na realidade brasileira com Kishimoto (2005, 2010). Essa abordagem compreende a escola e a prática pedagógica como espaços privilegiados de aprendizagem profissional, defendendo a formação como um processo situado, coletivo e reflexivo, em que os professores se formam no e com o contexto real de trabalho.

Tais pressupostos, me inspiram à propositura de uma pesquisa-formação que, na perspectiva de Josso (2004), constitui uma abordagem que integra, de modo indissociável, produção de conhecimento e processo formativo. Neste processo reflexivo, busco a centralidade da experiência como elemento formativo, ao passo que, quando a colaboradora da pesquisa consegue refletir sobre o que viveu, é capaz de aprender com a própria trajetória, tendo os

relatos narrativos orientado como principal meio de acesso à experiência, envolvendo memória, linguagem e interpretação.

Imerso em tais fundamentos teórico-metodológicos, compreendo que os processos de organização do ensino e suas interações no ambiente escolar precisam, cada vez mais, ser *locus* de pesquisas educacionais (auto)biográficas, de abordagem narrativa, com utilização de dispositivos de tecnologias digitais audiovisuais, o que potencializa as múltiplas estratégias que possibilitam desenvolver outros/novos modelos de pesquisa-formação relevantes.

A pergunta principal de pesquisa que orienta este estudo configura-se nos seguintes termos: **em que medida a reflexão docente, mediada por registros audiovisuais da própria prática no ensino de Ciências com crianças, potencializa a produção de sentidos acerca da constituição docente e favorece movimentos de tomada de consciência voltados à resignificação das práticas de ensino?**

Essa indagação articula-se diretamente ao objetivo geral da pesquisa, que consiste em **compreender como se entrelaçam sentidos (auto)biográficos e (auto)formativos a partir da reflexão sobre registros audiovisuais das aulas de ensino de Ciências com crianças, considerando seus efeitos na transformação da prática docente.**

No desenvolvimento da investigação empírica, questões norteadoras delineiam as dimensões analíticas do estudo, a saber: *em que aspectos os relatos memorialísticos da colaboradora da pesquisa expressam processos de reflexão (auto)biográfica relacionados à sua formação pessoal e profissional? E, ainda, de que modo a reflexão mediada por dispositivos audiovisuais acerca das interações no ensino de Ciências desencadeia movimentos de (auto)formação e de transformação da prática docente?*

Tais questões desdobram-se nos objetivos específicos, que visam: *analisar em que dimensões os relatos memorialísticos da colaboradora evidenciam processos de reflexão (auto)biográfica ao longo de seu percurso docente; e problematizar os sentidos de (auto)formação produzidos na reflexão mediada por dispositivos audiovisuais sobre as interações estabelecidas entre pesquisador, professora e crianças no ensino de Ciências.*

Como resultado desse conjunto reflexivo preliminar, apresento o enunciado de tese: **inerente ao complexo processo de alfabetização na infância, a reflexão docente, mediada por dispositivos audiovisuais da própria prática no ensino de Ciências com crianças, potencializa a produção de sentidos (auto)biográficos e (auto)formativos, favorecendo movimentos de tomada de consciência que repercutem na constituição docente e na resignificação das práticas de ensino.**

O texto deste relatório de pesquisa, está assim estrutural:

Na **seção I – Vida e narrativa: entrelaçando conceitos teóricos e experiências formativas** assume a narrativa como eixo estruturante para compreender a vida humana como experiência narrável, interpretável e formativa, articulando memória, linguagem e tempo como dimensões constitutivas da identidade e da formação docente (RICOEUR, 1994, 1997, 2010). Em diálogo com Han (2018), Nietzsche (2009), Adorno (2003) e Passeggi (2011, 2016), explora tensões entre a potência criadora do narrar e crises narrativas contemporâneas, marcadas pela aceleração e fragmentação da experiência. Ao entrelaçar conceitos teóricos e percursos formativos, toma a narrativa (auto)biográfica como gesto ético, epistemológico e político, no qual viver e narrar se implicam mutuamente e se afirmam como via privilegiada de (auto)formação (JOSSO, 2004; DELORY-MOMBERGER, 2008); a subseção **Viver é narrar, narrar é viver: entre a vida narrada e a crise do dizer** discute essa afirmação como chave hermenêutica para compreender a experiência humana, evidenciando que é pela linguagem e pela interpretação que o sujeito torna inteligível o que vive (RICOEUR, 1994, 1997). Em contraste com essa centralidade formativa da narrativa, problematiza a crise do dizer na contemporaneidade, marcada pelo excesso de informação, pela hipercomunicação digital e pela standardização das experiências, que dificultam a elaboração de histórias densas sobre si e o mundo (BENJAMIN, 1994; HAN, 2018; ADORNO, 2003). Ao revisitar Nietzsche (2009), Adorno (2003), Ricoeur (1994, 1997) e Han (2018), reafirma o narrar de si como prática de resistência, capaz de recompor sentidos, reinscrever o sujeito no tempo e sustentar processos de formação em contextos fragmentados; a subseção **Pesquisa (auto)biográfica e narrativa da experiência: fundamentos epistemológicos e formativos** apresenta a pesquisa (auto)biográfica e a abordagem narrativa como opção epistemológica que desloca o conhecimento de modelos objetivistas para uma racionalidade interpretativa, situada e relacional (MINAYO, 2014, 2017; JOSSO, 2004; DELORY-MOMBERGER, 2008). Em diálogo com Freire (1996), Nóvoa (1992, 2009, 2010), Pineau (2005), Josso (2004), Clandinin e Connelly (2011, 2015), Ricoeur (1991, 1997, 2010), Larrosa (2002, 2014), Passeggi (2011, 2016), Souza (2006, 2014), Gonçalves et al. (2020); Costa & Gonçalves (2022), Bragança (2012, 2018), Magno & Gonçalves (2023); Viana & Fraiha-Martins (2024) discute a escrita de si como espaço de elaboração simbólica do vivido, em que memória, linguagem e reflexão se entrelaçam, produzindo sentidos (auto)formativos. Assim, a narrativa é compreendida como gesto ético-político que legitima a experiência docente como fonte de conhecimento e consolida a pesquisa (auto)biográfica como epistemologia da formação, ancorada na escuta de si, do outro e dos contextos.

Na **seção II – Encontro de trajetórias: memórias que tecem docência, gestão e caleidoscópio de sentidos** aprofunda o gesto de entrecruzar trajetórias pessoais e profissionais, tomando memórias da professora colaboradora e do pesquisador-formador como matéria viva para compreender a constituição da docência e da gestão em contextos amazônicos (FREIRE, 1996; NÓVOA, 2010; JOSSO, 2010; RODRIGUES-MOURA et al., 2020; GONÇALVES et al., 2020). Ao articular histórias de infância, escolhas de formação, experiências de sala de aula, cargos de gestão e participação em movimentos de pesquisa, revela um caleidoscópio de sentidos no qual vida, trabalho e compromisso social se imbricam. Narrar-se e escutar o outro tornam-se práticas formativas que desestabilizam zonas de conforto, ampliam a compreensão de si e reafirmam a docência como processo histórico, relacional e inacabado., a subseção - **Entre vidas e escolhas: memórias que se entrecruzam na docência, na gestão e na formação**, focaliza o encontro de histórias entre professora e pesquisador, evidenciando como origens familiares humildes, responsabilidades precoces e escolarização em instituições públicas tecem disposições e valores que sustentam o tornar-se professor (JOSSO, 2010; FREIRE, 1996). Ao revisitar memórias de infância, juventude e formação inicial, evidencia que as escolhas profissionais não se separam de afetos, pertencimentos comunitários, práticas de cuidado e saberes populares, que ganham inteligibilidade quando narrados (NÓVOA, 1995, 2010; SOARES, SALES & FRAIHA-MARTINS, 2018; MORAES & FRAIHA-MARTINS, 2025). Desse modo, as memórias docentes emergem como espaço formativo em que a trajetória individual se reconhece como singular-plural, atravessada por relações, contextos e utopias compartilhadas, narra ainda, e analisa passagens decisivas de docência e gestão, mostrando como o exercício de funções em diferentes níveis e espaços institucionais amplia a compreensão do papel social da escola e do professor. As experiências na sala de aula, na formação continuada e na gestão educacional são compreendidas como contextos formativos que exigem escuta, negociação, tomada de decisão e responsabilidade coletiva, produzindo aprendizados que reconfiguram identidades profissionais. Ao entrecruzar essas memórias, mostra-se que ensino, gestão e pesquisa compõem um campo integrado de práticas, no qual o sujeito se (re)forma continuamente ao refletir sobre o que viveu e sobre o que escolhe sustentar; a subseção - **Inserção no movimento de pesquisa (auto)biográfica: cartas, Análise Textual Discursiva – ATD e comunidades formativas** apresenta o percurso de inserção do pesquisador no movimento da pesquisa (auto)biográfica, destacando experiências formativas mediadas por cartas, Análise Textual Discursiva e participação em comunidades de formação (MORAES; GALIAZZI, 2007; PASSEGGI, 2011, 2016; GONÇALVES et al., 2020). As cartas são tomadas como dispositivos narrativos que favorecem reflexividade e alteridade, enquanto

a ATD oferece arquitetura rigorosa para interpretar sentidos produzidos nos relatos de si. Em comunidades formativas presenciais e virtuais, o conhecimento é produzido de modo compartilhado, reafirmando a pesquisa (auto)biográfica como prática relacional que articula escrita, leitura de si e construção coletiva de saberes; a subseção - **Entre encontros, leituras e narrativas: percursos formativos na pesquisa (auto)biográfica** discute percursos formativos constituídos na confluência entre encontros humanos, participação em eventos, leituras teóricas e exercício continuado de narrar a própria trajetória (RICOEUR, 2010; JOSSO, 2010). As leituras dialogam com as experiências, tensionando e ampliando compreensões, enquanto encontros acadêmicos e práticas de escrita de si operam como dispositivos de autoformação e heteroformação. Desse movimento emerge a compreensão do pesquisador como sujeito em formação permanente, para quem narrar e interpretar a própria história é, ao mesmo tempo, exercício epistemológico, ético e político.

Na seção **III - Formação em contexto, pesquisa-formação e dispositivos audiovisuais no ensino de Ciências: narrativas e sentidos (auto)formativos** aprofunda a formação docente em contexto, tomando escola, sala de aula e ensino de Ciências no primeiro ano do fundamental como territórios privilegiados de produção de saberes profissionais e (auto)formativos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, 2013; KISHIMOTO, 2005, 2010). Inspirada na pesquisa-formação (JOSSO, 2004; PINEAU, 2005; PASSEGGI, 2016; FREITAS, VIEIRA & GONÇALVES, 2025), articula experiência, reflexão e linguagem, situando o professor como sujeito implicado na produção de conhecimento sobre a própria prática. Nesse cenário, dispositivos audiovisuais assumem centralidade ao visibilizar cenas pedagógicas, convocando à retomada, interpretação e ressignificação das interações com crianças e do ensinar em movimento (RICOEUR, 1994; SANTAELLA, 2007); a subseção - **Formação em contexto: centrada na escola e no ensino de Ciências no primeiro ano do ensino fundamental** discute a formação em contexto como deslocamento do foco de modelos prescritivos externos para processos formativos que se dão no interior da escola, em diálogo com as condições concretas do trabalho docente (NÓVOA, 2010). O ensino de Ciências no primeiro ano é compreendido como espaço potente de investigação e constituição profissional, no qual interações com crianças, imprevistos e decisões cotidianas produzem experiências densas de aprendizagem (FREIRE, 1996). Ao narrar e analisar suas práticas, a professora colaboradora reinscreve o vivido numa trama de sentidos que articula saberes científicos, pedagógicos e experienciais, evidenciando a docência como construção situada entre o planejado e o acontecido. Estabelece articulações entre ensino de Ciências e Campos de Experiência da BNCC (BRASIL, 2017), mostrando a continuidade entre educação infantil e

anos iniciais na perspectiva de uma alfabetização científica integrada. A BNCC é apresentada como documento que convoca a organizar o ensino a partir de experiências corporais, sensoriais, investigativas e relacionais das crianças, em consonância com a concepção freireana de educação como prática dialógica e problematizadora. Ao mostrar a materialização dos Campos de Experiência nas práticas com crianças de seis e sete anos, enfatiza que perguntas, hipóteses e narrativas infantis são reconhecidas como saberes legítimos, potencializados pelo uso de dispositivos audiovisuais; a subseção - **Caminhos metodológicos assumidos e percorridos** apresenta o percurso metodológico da pesquisa, evidenciando que o caminho não se deu de forma linear, mas foi construído em interlocução com o campo, os sujeitos e desafios éticos, técnicos e institucionais. Descrevem-se tentativas, ajustes e redefinições no uso de recursos audiovisuais, na organização das atividades de campo e na constituição do corpus, ressaltando a natureza processual e reflexiva da investigação qualitativa. Ao explicitar escolhas e limites, reafirma-se que método, na pesquisa-formação, é inseparável do próprio movimento formativo instaurado na relação entre pesquisador, professora e crianças; a subseção - **O processo de escolha do lócus e da colaboradora da pesquisa** explicita a escolha da escola municipal e da professora colaboradora como lócus e sujeito central da investigação, situando essa decisão em contexto de vínculos profissionais, confiança e abertura à reflexão. A seleção considerou características do contexto escolar, a etapa de ensino e a disponibilidade da docente em expor sua prática por meio de registros audiovisuais e narrativas. Ao narrar esse percurso, evidencia-se que a definição do lócus e da colaboradora é decisão técnica e, sobretudo, implicação ética que atravessa relações de parceria, expectativas e coautoria na produção de sentidos formativos; a subseção - **Dispositivos audiovisuais na pesquisa-formação** discute o uso de dispositivos audiovisuais como estratégia central, ressaltando seu potencial para registrar, tornar visíveis e revisitar interações pedagógicas no ensino de Ciências com crianças. (FRAIHA-MARTINS & GONÇALVES, 2013). A captação de imagens e sons é compreendida não apenas como técnica de coleta de dados, mas como dispositivo formativo que permite ao professor ver-se em ação, estranhar o habitual e problematizar gestos, falas e escolhas didáticas. Ao articular registros audiovisuais e narrativas reflexivas, evidencia-se a emergência de processos de tomada de consciência e ressignificação das práticas; a subseção - **Interpretando a partir dos dispositivos: constituindo os sentidos (auto)formativos** apresenta os modos pelos quais professora colaboradora e pesquisador interpretam, a partir dos registros audiovisuais, cenas do cotidiano da sala de aula, constituindo sentidos (auto)formativos. Os momentos de visionamento e diálogo sobre os vídeos funcionam como espaços de leitura crítica da prática, nos quais emergem indagações, deslocamentos e reconfigurações de compreensão

sobre o ensinar Ciências. O processo interpretativo é entendido como experiência de (auto)formação, em que se articulam emoção, análise e projeção de novas possibilidades pedagógicas; a subseção - **O processo de desmontagem, religação e reconfiguração dos dados da pesquisa** descreve o percurso analítico desenvolvido a partir da ATD, envolvendo unitarização, categorização e construção de metatextos interpretativos (MORAES; GALIAZZI, 2007). A desmontagem do corpus em unidades de significado, seguida de movimentos de religação, exige idas e vindas, escolhas criteriosas de excertos e intensa imersão na totalidade dos relatos. Nesse trabalho de reconfiguração, o pesquisador vivencia um misto de cansaço e fascínio, ao perceber a multiplicidade de sentidos possíveis e a responsabilidade de construir sínteses que respeitem a densidade das experiências narradas; a subseção **Perguntas como centro do ensino e das múltiplas aprendizagens** enfatiza o papel das perguntas como eixo organizador das práticas de ensino de Ciências e como princípio epistemológico da aprendizagem (FREIRE; FAUNDEZ, 1985). As cenas analisadas mostram uma docência que se constrói a partir dos questionamentos das crianças, valorizando hipóteses, curiosidades e conflitos como motores do processo educativo. Ao assumir que não é a resposta, mas a pergunta que move o mundo, afirma-se uma prática investigativa, dialógica e autoral, na qual ensinar e aprender configuram-se como movimentos compartilhados de busca de sentido.

Na **seção IV – Das vivências ao longo da vida aos sentidos (auto)formativos da docência: aprendizagens do ensinar, do olhar para si e da infância** dedica-se à análise interpretativa dos dados empíricos, compreendendo vivências narradas como experiências que, ao serem revisitadas e interpretadas, produzem sentidos (auto)formativos para a constituição docente (RICOEUR, 1994, 2010; JOSSO, 2004; PINEAU, 2005; MORAES; GALIAZZI, 2007; ABREU & GONÇALVE, 2023; FREITAS & GONÇALVES, 2025). Ancorada na hermenêutica da experiência, na pesquisa-formação e na ATD, evidencia como o ensinar, o olhar para si e o encontro com a infância se tornam lugares privilegiados de aprendizagem ao longo da vida. Os três eixos analíticos são entendidos como movimentos entrelaçados que revelam a docência como processo histórico, relacional e ético-político; o **Eixo 1 – Movimentos de ser, de conceber e de ensinar** analisa movimentos pelos quais a professora se reconhece como sujeito docente, reelabora concepções de ensino e reconstrói práticas a partir da reflexão sobre o vivido (FREIRE, 1996; NÓVOA, 2010; RICOEUR, 2010). As narrativas mostram que ensinar não se reduz a cumprir planejamentos, mas demanda interpretar contextos, tomar decisões e assumir responsabilidades diante das crianças. Em diálogo com esses autores, o eixo indica que a identidade docente se produz no tempo, na tensão entre permanências e mudanças, à medida que o sujeito narra e ressignifica o que faz e o que aprende ao ensinar;

o **Eixo 2 – Intencionalidades provocativas** focaliza intencionalidades pedagógicas que orientam a prática da professora, especialmente as que buscam provocar curiosidade, participação e pensamento crítico das crianças no ensino de Ciências (FREIRE; FAUNDEZ, 1985; JOSSO, 2010; MORAES; GALIAZZI, 2007). As cenas revelam uma docência pautada pela pergunta, pela problematização e pela escuta, em que o planejamento é constantemente reconfigurado a partir das respostas e iniciativas das crianças. Ao articular experiência, consciência e projeto, o eixo evidencia postura formativa que reconhece a infância como tempo de investigação e compreende a prática como espaço de elaboração compartilhada de sentidos;

o **Eixo 3 – Ensinantes-aprendentes, educação como direito de viver com mais dignidade** explicita uma concepção de educação como direito de viver com mais dignidade, em que crianças e professores são compreendidos como ensinantes-aprendentes que se formam na relação (FREIRE, 1996; RICOEUR, 1994). As narrativas destacam o ensino de Ciências como espaço de humanização, no qual histórias de vida, condições sociais e singularidades das crianças orientam a ação pedagógica. Ao reafirmar a docência como compromisso ético e político com a infância e com a justiça social, o eixo mostra que narrar a prática permite à professora reconstruir sentidos sobre seu lugar no mundo e sobre a potência transformadora do ensinar.

Como palavras finais - **Ensinar, narrar e transformar-se: sentidos e apontamentos de uma pesquisa-formação em contexto**, o texto retoma o percurso vivido para afirmar que ensinar, narrar e transformar-se compõem um mesmo movimento formativo, no qual a reflexão mediada por dispositivos audiovisuais e pela escrita de si potencializa a consciência crítica e a ressignificação das práticas docentes. Os resultados indicam que a reflexão docente sobre registros da própria prática em ensino de Ciências com crianças favorece a produção de sentidos (auto)biográficos e (auto)formativos, impactando a constituição da identidade profissional e os modos de organizar o ensino. Ao articular fundamentos teóricos, memórias, cenas de sala de aula e processos analíticos, a pesquisa-formação em contexto se apresenta como caminho fecundo para recompor sentidos em tempos de crise narrativa, reafirmando a escola pública como espaço de criação, dignidade e esperança.

Seção I - Vida e narrativa: entrelaçando conceitos teóricos e experiências formativas

O que importa é que ao narrar sua experiência, a criança, o jovem, o adulto dotam-se da possibilidade de se desdobrar como espectador e como personagem do espetáculo narrado; como objeto de reflexão e como ser reflexivo. Essa relação dialógica e dialética entre ser e a representação de si confere ao humano um modo próprio de existência: como sujeito biográfico que religa o sujeito epistêmico e o sujeito empírico, no mundo da vida e do texto. O sujeito biográfico se constitui pois pela narrativa e na narrativa, na ação de pesquisar, de refletir e de narrar: como ator, autor e agente social.

Maria da Conceição Passeggi,⁵

Em geral, a seção inicial de uma tese doutoral na abordagem narrativa é composta pelo memorial formativo, de modo a indicar as experiências do pesquisador-autor. Apesar de reconhecer que tal praxe faz sentido, subverto essa tradição demarcando minha relação com autores clássicos e contemporâneos que discutem os conceitos-base para este estudo e que, ao longo do meu percurso formativo, me influenciam o modo de compreender o mundo como pesquisador-formador.

Como eixo conceitual da investigação, compreendo a narrativa como ação formadora indissociável do pensar e do fazer, compreendidos como dimensões simultâneas e constitutivas da experiência humana. Narrar não se reduz a relatar acontecimentos passados; constitui processo reflexivo capaz de atribuir sentido às experiências vividas, ressignificar o presente e provocar movimentos formativos orientados ao futuro, tanto do sujeito, quanto do grupo social em que está inserido. Desse modo, a narrativa é compreendida como movimento contínuo e completo (início, meio e fim) de reflexão sobre a vida, a formação e a própria prática.

A compreensão da narrativa como fundamento epistemológico da formação docente encontra respaldo nas pesquisas desenvolvidas no campo da Educação em Ciências, especialmente quando a experiência é tomada como matéria-prima da reflexão. Nesse sentido, Gonçalves et al. (2020, p. 210) afirmam que “as narrativas docentes expressam sentidos produzidos na relação entre a história de vida, o contexto escolar e o modo singular de ensinar Ciências”. Tal compreensão dialoga diretamente com a perspectiva hermenêutica assumida nesta tese, segundo a qual narrar é um gesto de interpretação do vivido e de produção de inteligibilidade sobre a própria trajetória.

⁵ PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Roteiro*, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 86, jan./abr. 2016. DOI: 10.18593/r.v41i1.9267. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>. Acesso em: 12 jan. 2024.

Com essa compreensão, organizo a Seção I em duas subseções que apresentam conceitos teóricos fundamentais e transversais à compreensão deste trabalho: ***Viver é narrar, narrar é viver: entre a vida narrada e a crise do dizer***, reúne referenciais que discutem diversas tensões histórico-filosófica em diferentes épocas. Ao mesmo tempo em que se evidencia o esvaziamento da experiência do narrar, reafirma-se a pesquisa (auto)biográfica como gesto formativo, ético e político; como prática de escuta e de criação de si. Já a subseção ***Pesquisa (auto)biográfica e abordagem narrativa da experiência: fundamentos epistemológicos e formativos***, apresenta autores-chave que integram o movimento da pesquisa (auto)biográfica e da abordagem narrativa, compreendidas como uma resposta epistemológica e formativa à crise do dizer, ao recolocar a experiência vivida, a memória e a linguagem no centro dos processos de formação e produção de conhecimento.

Tais fundamentos teóricos serão retomados ao longo do texto, sobretudo como elemento de diálogo no processo de análise dos dados empíricos e de minhas interpretações com pesquisador-formador de professores na perspectiva narrativa.

Viver é narrar, narrar é viver: entre a vida narrada e a crise do dizer

Onde não há narração, não há experiência.
Byung-Chul Han (2018, p. 9)⁶

Ao nominar esta subseção de “Viver é narrar, narrar é viver: reflexões e experiências entrecruzadas”, utilizo a estrutura do quiasmo (antimetábola)⁷ como recurso retórico e, para além do jogo lúdico - o “trocadilho” que inverte viver e narrar - sinalizo minha tentativa de sustentar um olhar mais profundo sobre a vida e o ato de narrar. Não se trata de enfeite textual: é a marca de uma opção epistemológica.

Compreendendo a narrativa como condição de experiência e como modo de criação de si “viver é narrar”, de autoria difusa, mas conceitualmente potente e instigante, age como chave de leitura e interpretação, sendo que narrar: não é apenas lembrar, é produzir sentido; meio de articulação da memória com a identidade, transformando o vivido em experiência compreensiva.

Tenho apreço, desde quando estudante do Ensino Médio, pelo conteúdo das ciências humanas, sobretudo História, Filosofia e Sociologia, que, ao longo da graduação e da pós-graduação, ganharam maior profundidade. Essas me despertam, por conseguinte, incertezas conjunturais frente às transições cada vez mais aceleradas nos tempos atuais.

Os critérios de escolha entre os inúmeros pensadores que, ao longo do último século, se dedicaram a teorizar sobre os grandes processos de transformação histórica ancoram-se, fundamentalmente, na afinidade de suas contribuições com o arcabouço teórico-metodológico da pesquisa (auto)biográfica narrativa. Por fim, trata-se de um critério objetivo e formativo, uma vez que as obras desses autores integraram de modo significativo meu percurso de formação como professor-pesquisador, sobretudo por problematizarem questões interconectadas às temáticas das relações de poder, das tecnologias, da infância, da memória, das narrativas, da formação de professores e do ensino de Ciências.

Nesse movimento de reencontro e reflexão, retomo Nietzsche (2011) para pensar a vida como criação narrativa contínua; Adorno (2003), pelo sentido de que narrar é também uma disputa contra a estandardização que ameaça a singularidade da experiência. Ricoeur (2007 e 2022) para afirmar a historicidade da memória (individual e coletiva) como modo de integrar

⁶ HAN, Byung-Chul. A Crise da Narração. Tradução de Daniel Guilhermino de Almeida Petrópolis: Editora Vozes, 2023, p.132.

⁷ Significado de Quiasmo - substantivo masculino [Retórica] Estrutura em que as palavras da primeira frase são repetidas, na segunda, mas com a ordem inversa. [Gramática] Processo estilístico que consiste em formar uma antítese, dispondo em ordem inversa e cruzada os elementos que a constituem; antimetábole. Etimologia (origem da palavra *quiasmo*). Do grego *khiasmós*. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/quiasmo/>

passado, presente e futuro, criando identidade a partir das experiências vivenciadas. Na sequência, aponto reflexões relativas às transições contemporâneas e aos paradoxos do presente, tais como: excesso de informação, aceleração do tempo, fragmentação e esvaziamento de narrativas que se sustentam no tempo⁸, que dificultam a reflexão demorada e a experiência compartilhável.

Em diferentes épocas e campos do conhecimento, pensadores refletiram sobre a capacidade intrinsecamente humana de falar de si, contar histórias, narrar experiências e, assim, produzir cultura, memória e sentido. Essa temática me conduziu de volta a leituras filosóficas que marcaram minha formação inicial em Pedagogia, especialmente em, “Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém”, de Nietzsche (2011). Entre suas reflexões existenciais, o autor sugere que a vida humana se constitui como criação narrativa contínua, na qual cada indivíduo constrói e reconstrói a própria experiência por meio da transvaloração de valores. Narrar a própria vida, nesse sentido, é gesto afirmativo de criação de si: uma forma de produzir um mundo possível para sustentar a existência em meio às incertezas históricas, transformando a experiência vivida em potência de reinvenção.

Ao buscar na literatura acadêmica os sentidos da expressão “*viver é narrar*”, constato que sua autoria é difusa, mas sua força conceitual é significativa: de certo modo, sintetiza a centralidade da narrativa na experiência humana. Em diferentes épocas e campos do conhecimento, pensadores refletiram sobre a capacidade intrinsecamente humana de falar de si, contar histórias, narrar experiências e, assim, produzir cultura, memória e sentido.

Ao atribuir um papel central à narrativa das próprias histórias, Nietzsche nos encoraja a “contar” quem somos e o que pensamos sobre o mundo. No tópico, *nas ilhas bem-aventuradas*, afirma:

Deus é uma conjectura: mas quero que vossas conjecturas se mantenham, nos limites do pensável. Podeis *pensar* um deus? – Mas que a vontade de verdade signifique isto para vós, que tudo seja transformado em humanamente pensável, humanamente visível, humanamente sensível! Vossos próprios sentidos deveis pensar até o fim! E o que chamais de Mundo, isso deve ser criado primeiramente por vós: vossa razão, vossa imagem, vossa vontade, vosso amor deve ele próprio se tornar! E, em verdade, para vossa bem-aventurança, homens do conhecimento! E como querieis aguentar a vida sem tal esperança, ó homens do conhecimento? Nem no incompreensível nem no irracional podereis haver nascido.

(NIETZSCHE, 2011, p. 76)

⁸ HAN, Byung-Chul. A crise da narração. Tradução de Gabriel Salvi Philipson. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022. (Obra diretamente associada à noção de crise das narrativas duráveis, aceleração do tempo e empobrecimento da experiência.)

O filósofo existencialista, conclama uma profunda reflexão sobre nossa bem-aventurança como seres pensantes, sensíveis, de razão e de conhecimento para criarmos um mundo (narrativo) próprio para suportar a vida e a desesperança em cada época. A mim, sugere um empoderamento a partir do ato de narrar, de transformar pela capacidade de sentir, pensar e expressar as experiências da vida. Agora, tenho mais clareza de que a narrativa/narração é um poderoso meio de (trans)formação.

No entanto, essa potência afirmativa da narrativa encontra seus limites históricos quando confrontada com as análises críticas da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Em *Notas de Literatura I*, Adorno (2003) problematiza a própria possibilidade de narrar no contexto do *mundo administrado*.

O que se desintegrou foi a identidade da experiência, a vida articulada e em si mesma contínua, que só a postura do narrador permite. (...) Pois contar algo significa ter algo especial a dizer, e justamente isso é impedido pelo mundo administrado, pela standardização e pela mesmice. Antes de qualquer mensagem de conteúdo ideológico já é ideológica a própria pretensão do narrador, como se o curso do mundo ainda fosse essencialmente um processo de individualização, como se o indivíduo, com suas emoções e sentimentos, ainda fosse capaz de se aproximar da fatalidade, como se em seu íntimo ainda pudesse alcançar algo em si mesmo (...)

(ADORNO, 2003, p. 56-57)

No excerto em destaque, o autor enfatiza o papel do narrador por si mesmo, contar suas emoções e sentimentos com singularidade própria (em si mesma), em oposição à mesmice dos contos dos romances da época. Manifesto, aqui, minha tácita percepção de que, no contemporâneo, estamos vivenciando crises narrativas, as quais Adorno sequer poderia ter sonhado.

O reencontro com dimensões conceituais da obra filosófica de Paul Ricoeur, me remete às aulas de História da Educação durante a graduação, ao apontar e recolocar a narrativa no centro da relação entre memória, identidade e historicidade. Em suas palavras:

Para a sociologia, na virada do século XX, a consciência coletiva é, assim, uma dessas realidades cujo estatuto ontológico não é questionado. Em compensação, é a memória individual, enquanto instância pretensamente originária, que se torna problemática; (...). É nessa autêntica polêmica que opõe a uma tradição antiga de reflexibilidade uma tradição mais recente de objetividade, que a memória individual e memória coletiva são postas em posição de rivalidade. Contudo, elas não se opõem no mesmo plano, mas em universos de discurso que se tornaram alheios um ao outro.

(RICOEUR, 2007, p. 106)

Ao expor a polêmica entre reflexibilidade e objetividade do modo de constituir memória e narrativas pessoais e históricas, o autor conclui que não há antagonismo em si, mas na

formatação de discursos ideologizados. Em acordo com o autor, compreendo que, ao narrar reflexivamente, o narrador não deixa de atender à objetividade como condição de historicidade.

Outro aspecto que destaco, se relaciona com a experiência humana do tempo indissociável da narrativa, considerando que o vivido não se oferece de forma linear. Ao problematizar os modos pelos quais o ser humano atribui sentido ao tempo vivido, a relação entre tempo e narrativa evidencia que a experiência humana não pode ser linear e objetiva a partir dos acontecimentos, mas como um fluxo marcado por descontinuidades, memórias, expectativas e interpretações. Ao narrar, o sujeito articula memórias, acontecimentos presentes e expectativas, produzindo sentidos que tornam o tempo inteligível e passível de interpretação, em suas palavras: *A narrativa é uma forma de integrar passado, presente e futuro, criando uma identidade coerente a partir das experiências vividas.* (RICOEUR, 2022, p. 89).

Enfatiza sua compreensão crítica do tempo de uma dimensão meramente cronológica para uma experiência humana mediada pela linguagem. O tempo vivido não se apresenta de forma linear nem transparente à consciência, manifesta-se fragmentado, marcado por rupturas, silêncios e descontinuidades. É pelo ato narrativo intencional que tais fragmentos são articulados em uma teia significativa, possibilitando que o sujeito compreenda sua trajetória não como uma sucessão de fatos isolados, mas como uma experiência dotada de sentidos integrados. Desse modo, narrar não equivale a descrever o vivido tal como ocorreu, mas interpretá-lo, reinscrevendo o passado à luz do presente e abrindo horizontes de expectativa em relação ao futuro.

Se, por um lado, a narrativa de si se apresenta como potência formativa, por outro, está inserida em um contexto histórico marcado por profundas transformações e paradoxos existenciais, a partir da ótica das reflexões do filósofo contemporâneo Byung-Chul Han⁹ oferecendo importantes chaves interpretativas para este pesquisador.

Sua marca distintiva reside na capacidade de retomar conceitos clássicos de grandes pensadores da filosofia, de diferentes períodos da história humana, articulando-os, com rara habilidade literária, às relações humanas da contemporaneidade. Por meio de uma escrita simultaneamente objetiva e profunda, torna inteligíveis conceitos filosóficos complexos, reinscrevendo-os no cotidiano do tempo presente por meio de ensaios. Não posso deixar de registrar o desejo de ter conhecido suas obras um pouco antes - talvez para qualificar as questões

⁹ Byung-Chul Han, filósofo ensaísta sul-coreano e professor da Universidade de Artes de Berlim, cuja obra conheci há cerca de dois anos, a partir da indicação de meu filho João Raiel, estudante do Curso de Economia UFPA, no período pós-pandêmico. Sua vasta produção filosófica, a cada nova leitura ou releitura, suscita reflexões que despertam inquietações e o desejo de, a partir das minhas experiências pessoais e profissionais, divulgá-las como subsídio formativo relevante para professores-pesquisadores contemporâneos.

preliminares desta pesquisa de doutorado e, quem sabe, iluminar algumas escolhas da própria vida.

À medida que avançava na organização e no aprofundamento das seções deste relatório de pesquisa, meu pensamento gradativamente era atravessado por essas reflexões provocativas, o que me levou a buscar outros modos de aproximação com a obra de Han, inclusive por meio de vídeos, entrevistas e documentários disponíveis em plataformas digitais¹⁰. Tal movimento, mediado por algoritmos, não deixa de ilustrar o próprio diagnóstico do autor sobre a lógica da hipercomunicação contemporânea, na qual “a comunicação digital elimina a distância, mas também elimina o respeito” (HAN, 2018b, p. 17), dificultando a escuta profunda e a reflexão demorada.

Em *A crise da narração*, Han (2018) argumenta que vivemos um paradoxo: nunca se falou tanto em narrativas, mas raramente se produzem narrativas capazes de gerar sentido compartilhável. Afirma que: “A enxurrada de informação digital não permite a formação de narrativas e reflexões profundas. O presente se dissolve em um fluxo ininterrupto.” (HAN, 2018, p. 9). Como acompanhamos, cotidianamente, através das múltiplas redes sociais, o uso inflacionado de narrativas revela uma crise narrativa, um vácuo narrativo, vazio de sentido e como desorientação, perda da capacidade de criar e apreciar narrativas significativas.

Esse diagnóstico atravessa não apenas a vida cotidiana, mas também os modos contemporâneos de ensinar, pesquisar e formar professores. A abundância de dados, textos e imagens não se converte, necessariamente, em experiência formativa. Ao contrário, tende a produzir dispersão, cansaço subjetivo e dificuldade de escuta.

Problematiza a comunicação digital como espaço de supressão da distância necessária à experiência ética do outro. Ao afirmar que “a comunicação digital elimina a distância, mas também elimina o respeito” (HAN, 2018), o autor chama atenção para a erosão da escuta profunda e do diálogo, aspectos centrais à formação narrativa e (auto)biográfica.

A crise contemporânea da experiência comunicável, amplamente discutida por Han, encontra ressonância no campo educacional quando o professor perde a possibilidade de narrar sua prática. Em contraposição, pesquisas como a de Soares, Sales e Fraiha-Martins (2018, p. 987) evidenciam que “narrar a docência é produzir resistência frente ao silenciamento das experiências vividas na escola”. Nessa direção, a narrativa emerge como gesto político, ético e formativo.

¹⁰ Destaco o canal do prof. Universitário Alfredo Oliva que compartilha conteúdo com análises objetivas da vida e obras de autores do universo da filosofia Byun-Chul Han e Foucault; e, da psicologia Freud e Jung. Disponível em https://www.youtube.com/@alfredo_oliva

Outra dimensão de sua obra com a qual fortemente me identifico se refere à visão crítica acerca da realidade tecnológica do século XXI, marcada pela centralidade da internet, das redes sociais e dos *smartphones*. O autor relaciona esse cenário às formas contemporâneas de adoecimento psíquico, como o *burnout*, a depressão, a ansiedade e o transtorno de déficit de atenção, as compreendendo não como resultado da repressão, mas do excesso de positividade, desempenho e autoexploração. Nesse sentido, o autor afirma que “*o sujeito de desempenho explora a si mesmo, acreditando realizar-se*” (HAN, 2017, p. 25), o que conduz a um esgotamento silencioso e socialmente naturalizado.

Em sua vigorosa e rigorosa multidisciplinaridade, o autor nos instiga a questionamentos autorreflexivos e societários sobre o modo como estamos vivendo neste início de século. Suas análises oferecem elementos consistentes para pensar e repensar a formação, à docência e a pesquisa narrativa como práticas de recomposição de sentido, em um contexto marcado pela aceleração do tempo, pela dispersão informacional e pelo cansaço subjetivo. Ao problematizar a crise da narração, contribui para reafirmar a centralidade da narrativa como vivência capaz de devolver densidade à experiência e de sustentar processos reflexivos em tempos de fragmentação e cansaço.

Desse percurso reflexivo emerge a compreensão de que “viver é narrar, narrar é viver” não constitui apenas uma metáfora, mas uma condição fundamental da experiência humana e para esta produção acadêmica. Portanto, as crises narrativas contemporâneas não anulam o narrar, mas desafia os modos de constituí-lo em tempos fragmentados. Compreendo que as pesquisas (auto)biográficas no contexto da educação escolar tem importância central, não como nostalgia de um passado, mas como gesto ético, formativo e político de recomposição de sentidos.

Essa compreensão é reforçada por Moraes e Fraiha-Martins (2025, p. 201), ao afirmarem que “as narrativas autobiográficas permitem ao professor aprender com sua própria experiência e ressignificar o ensino que pratica”. Assim, viver e narrar tornam-se movimentos indissociáveis, pois é na linguagem que a experiência ganha forma, densidade e sentido.

Nesse tempo contemporâneo marcado por tensões e paradoxos, a pesquisa (auto)biográfica afirma-se muito além de um procedimento técnico, se constitui como uma escolha ética e epistemológica. Narrar-se, nesse sentido, é um modo de formar-se, de resistir à superficialidade que atravessa o tempo presente e de sustentar o *inédito viável*, mesmo quando a vida parece estreitar seus horizontes de possibilidade.

Pesquisa (auto)biográfica e abordagem narrativa da experiência: fundamentos epistemológicos e formativos

Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.

Paulo Freire (1987, p. 79)

Esta subseção tem como objetivo indicar os fundamentos epistemológicos relacionados à pesquisa (auto)biográfica e à abordagem narrativa da experiência como escolhas epistemológicas centrais desta investigação.

Parto da compreensão freireana de que ninguém se forma sozinho, mas em comunhão, mediatizado pelo mundo (FREIRE, 1987), reafirmando a formação como um processo histórico, relacional e inacabado. Nesse horizonte, Nóvoa (1992) e Nóvoa e Finger (2010) defendem a narrativa de si como prática formativa e investigativa que articula experiência, memória, linguagem e alteridade. Para Josso (2004; 2010), o “caminhar para si” constitui um movimento autoformativo singular-plural; bem como Clandinin e Connelly (2011), que compreendem a narrativa como modo privilegiado de investigar a experiência educacional. Em Ricoeur (1991; 1994a), ao conceber a identidade humana como identidade narrativa, constituída na tensão entre permanência e mudança, ação e memória; e a reflexão de Larrosa (2002), de que a experiência formativa não é o que simplesmente acontece, mas o que nos acontece e nos transforma.

No contexto brasileiro, as contribuições de Passeggi (2010; 2016) e Souza (2014) reforçam o potencial ético, político e formativo das narrativas (auto)biográficas, ao reconhecerem a escrita de si como produção legítima de conhecimento sobre a docência e sobre os processos de formação.

No campo da Educação em Ciências, a pesquisa (auto)biográfica tem se consolidado como abordagem que reconhece o professor como sujeito de sua própria formação. Magno e Gonçalves (2023, p. 21) destacam que “o testemunho narrativo constitui uma via potente de acesso à experiência docente, permitindo compreender os sentidos atribuídos ao ensinar e ao aprender”. Tal afirmação sustenta a escolha epistemológica desta investigação, que assume a narrativa como dispositivo de produção de conhecimento. De modo, convergente, Viana e Fraiha-Martins (2024, p. 6) afirmam que “a biografia educativa possibilita processos de autoformação ao colocar o professor em diálogo reflexivo com sua história e suas práticas”. Nesse sentido, a narrativa não é apenas fonte de dados, mas espaço formativo no qual o sujeito se reconhece, se interpreta e se transforma.

Assim, a abordagem narrativa da experiência é compreendida, neste estudo, como gesto epistemológico e ético dando base teórica específica ao processo de investigação para compreender os sentidos (auto)biográficos e (auto)formativos da docência.

O debate sobre a dimensão da formação e das pesquisas a partir do método (auto)biográfico ganha densidade a partir de Nóvoa e Finger (2010), em que, a partir de diversas perspectivas de pesquisas narrativas, discutem o processo de formação do *ser*, do *tornar-se*, em que a prática da *escuta de si* se constitui uma nova epistemologia da formação.

A concepção de que a formação como um processo relacional, no qual a *escuta de si* e o *falar de si* se constituem na abertura à *escuta do outro* e ao *falar do outro*, desloca a identidade docente como essencial e individual para um processo histórico e socialmente situado, produzido no diálogo e na alteridade¹¹. Assim, a pesquisa (auto)biográfica consolida-se como uma epistemologia da formação que articula experiência, reflexividade e relação, ampliando os horizontes de compreensão dos sentidos (auto)biográficos e (auto)formativos.

O percurso de formação pessoal e profissional na construção da identidade docente, tem o método (auto)biográfico como ferramenta de investigação possibilitando uma relação mais profunda com seu contexto histórico, cultural e social. Neste sentido, tal debate, além de reforçar minha curiosidade epistemológica inicial de compreender sentidos (auto)biográficos e (auto)formativos dos sujeitos desta pesquisa, me permite visualizar outras possibilidades de abordar temáticas no âmbito da pesquisa narrativa daqui por diante. Nas palavras de Nóvoa (1992, p.17) com grifo meu: “as opções que cada um de nós tem de fazer como professor [pesquisador], as quais cruzam nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar [pesquisar] e desvendam na nossa maneira de ensinar [pesquisar] à nossa maneira de ser.”

Compreendo que o ato de ensinar e pesquisar são indissociáveis e, ao refletir biograficamente, exerce uma potência (trans)formadora na compreensão de si, dos outros e do mundo. Essa compreensão vai ao encontro da perspectiva de Freire (1987), quando narramos para nos formar e nos formamos enquanto narramos, construímos processos, movimentos compreensivos e contextuais em torno do como nos tornamos o que somos, como vimos a ser o que somos.

Assumo que minha subjetivação diante das complexidades, sobretudo, pelas experiências no exercício de funções e cargos nos espaços institucionais em que tenho atuado, nos últimos vinte e cinco anos, tem modificado intensamente o modo de me relacionar na vida

¹¹ Sentido de alteridade na pesquisa (auto)biográfica e narrativa opera em dois níveis: 1) O outro empírico: o participante, colaborador, narrador; e, 2) O outro em mim: a distância reflexiva entre quem viveu e quem narra.

pessoal e profissional. Encontro, no exercício de pesquisa (auto)biográfica, uma maneira de me reconectar com minhas utopias realizáveis no sentido que propõe Freire (2005) no *inédito viável*: a partir da ideia de um ato criativo, constituinte de uma (trans)formação viável que refuta a utopia como algo inatingível. A utopia, aqui, não é mais ingênua, romântica, mas realizável, permeada por devires [vir-a-ser].

Após perpassar por algumas das premissas teóricas do método (auto)biográfico, este caminhar bibliográfico enfatiza a noção de autoformação desenvolvida por Josso (2004) como um dos fundamentos teórico-metodológicos centrais desta pesquisa. Para a autora, a formação não se restringe aos espaços institucionais, mas se constrói ao longo da vida, por meio de processos reflexivos que envolvem memória, experiência e linguagem. Segundo a autora,

Falar de si, narrar a própria história, não é um simples exercício de evocação do passado, mas um trabalho de interpretação da experiência vivida. Ao colocar em palavras os acontecimentos significativos de sua trajetória, o sujeito constrói sentidos, reconhece aprendizagens e transforma sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. É nesse movimento reflexivo que a experiência se torna formadora.

(JOSSO, 2004, p. 48–49)

A densidade acadêmica de seus escritos é, portanto, notável, pois reconfigura dimensões cotidianas da formação docente, projetando-as à condição de experiência formadora e de objeto legítimo de reflexão teórica. O processo de autoformação potencializa outros/novos percursos epistemológicos, capazes de efetivar pesquisas multifacetadas com influência de áreas do conhecimento distintas, em múltiplos contextos formativos.

Na obra *Caminhar para si* (JOSSO, 2010) esse debate ganha maior densidade autobiográfica e epistemológica, articulando, de forma exemplar, biografia educativa e reflexão teórica, afirmando que o percurso formativo se constrói na tensão entre singularidade e coletividade.

Contar e recontar a própria história significa deslocamentos de sentido, permitindo ao sujeito reconhecer continuidades, rupturas e possibilidades de transformação. A narrativa, nesse contexto, não é apenas meio de acesso à experiência, mas espaço de elaboração simbólica do vivido. Nas palavras de Josso (2010, p. 63): “Narrar-se é, assim, reconhecer-se como sujeito singular plural, constituído na relação consigo, com os outros e com o mundo.”

Essa concepção ressoa fortemente em minhas próprias experiências como docente, pesquisador e orientador acadêmico. Ao revisitar obras clássicas, reencontrar motivações formativas para dialogar com pesquisadores iniciantes, me percebo, cada vez mais, como *sujeito singular plural*, constituído na relação com os outros e com os contextos que atravessam minha trajetória. O caminhar para si, nesse sentido, não se configura como retorno

introspectivo, mas como movimento relacional, atravessado por encontros, afetos e aprendizagens compartilhadas.

Após o sombrio período pandêmico que enfrentamos e, com sequelas pessoais, as sucessivas crises de saúde (mental e física) que me impuseram medos e ansiedade generalizada, começo a sentir a “cura” das limitações por meio da imersão em experiências formativas narrativas. Ao narrar minhas experiências e entrecruzá-las com as da colaboradora da pesquisa, reconheço a potência formativa da escrita de si como exercício de escuta, elaboração e reinvenção. Afirmo Josso (2004, p. 48): “Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa forma, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é ‘vivido’ na continuidade temporal do nosso ser psicossomático.”

Registrar narrativamente minha própria história constitui um exercício formativo e emancipador. Ao entrecruzar minhas experiências com as da colaboradora da pesquisa e com aquelas vividas em distintos contextos acadêmicos e profissionais, ganha evidência a potência da pesquisa (auto)biográfica como processo de transformação individual e social. Assim, a narrativa de si contribui como fundamento ético e epistemológico da (auto)formação, expressando um contínuo caminhar para si, necessariamente aberto ao outro e às experiências compartilhadas.

A abordagem narrativa da experiência, no âmbito da pesquisa (auto)biográfica, desloca o eixo da formação de modelos prescritivos para os processos pelos quais os sujeitos produzem sentidos sobre o que vivem. Trata-se de compreender como determinados acontecimentos se convertem em experiências formadoras à medida que são narrados, interpretados e reinscritos na história de vida. Como afirma Larrosa (2002), a experiência não se reduz ao que simplesmente acontece, mas diz respeito ao que nos acontece, ao que nos atravessa e nos transforma, exigindo tempo, atenção e disponibilidade para ser significada. Nessa perspectiva, a narrativa emerge como espaço privilegiado de elaboração do vivido, no qual memória, linguagem e reflexão se entrelaçam.

Essa compreensão se aproxima da noção freireana de formação como prática histórica e inacabada. Ao narrar sua experiência, o sujeito não apenas recorda o passado, mas reconfigura o presente e projeta futuros possíveis, exercitando uma leitura crítica de si e do mundo. Freire (1996, p. 43) enfatiza que a reflexão sobre a prática é condição para sua transformação, afirmando que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. O ato de relatar reflexivamente, nesse sentido, opera como mediação entre experiência e consciência, permitindo ao sujeito viver e narrar maior compreensão da complexidade.

No campo da investigação educacional, Clandinin e Connelly (2011) aprofundam essa perspectiva ao defenderem que a experiência humana é fundamentalmente narrativa. Para os autores, pesquisar narrativamente implica habitar os espaços tridimensionais da experiência - temporalidade, sociabilidade e lugar - reconhecendo que os sujeitos vivem histórias, contam histórias e são constituídos por histórias. A narrativa é, portanto, um modo de compreensão da realidade educacional em sua dimensão relacional, histórica e ética. Nas palavras dos autores: “As pessoas moldam suas vidas narrativamente e, ao fazê-lo, moldam suas identidades” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 77).

A concepção de identidade narrativa encontra em Ricoeur (1991) um de seus fundamentos filosóficos mais consistentes. Na obra *Si mesmo como um outro*, o autor afirma que a identidade do sujeito não pode ser compreendida como algo fixo ou essencial, mas como um processo interpretativo construído no tempo, no qual o sujeito se reconhece ao narrar sua própria história. É, justamente, na mediação narrativa que se articula a tensão entre *idem* (o mesmo, a permanência) e *ipse* (o si mesmo, a mutabilidade), permitindo ao sujeito manter-se reconhecível, mesmo em meio às transformações da vida. Como destaca, “é pela narrativa que o sujeito se compreende a si mesmo como aquele que age e sofre” (RICOEUR, 1991, p. 148), argumentando que a identidade não precede a experiência, mas se constitui na interpretação reflexiva das ações vividas e narradas. Nesse sentido, a narrativa assume estatuto ontológico e epistemológico, pois é por meio dela que o sujeito atribui sentido à sua trajetória e se inscreve simbolicamente no mundo.

Essa perspectiva é aprofundada em *Tempo e narrativa*. Ricoeur (1994a) explicita que a narrativa opera como mediação entre a experiência temporal e a linguagem, configurando o tempo humano de modo inteligível. Ao narrar, o sujeito organiza os acontecimentos dispersos da vida em uma trama significativa, capaz de articular passado, presente e futuro. Nas palavras do autor, “o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de modo narrativo” (RICOEUR, 1994a, p. 85), o que confere à narrativa um papel central na produção de sentido da experiência.

No campo da pesquisa educacional, essa compreensão permite afirmar que, ao narrar sua prática, o professor-pesquisador não apenas descreve o que fez, mas interpreta o vivido, reconstrói sentidos e se reposiciona eticamente diante de suas escolhas pedagógicas.

No contexto brasileiro, Passeggi (2016) reforça que a pesquisa (auto)biográfica assume uma dimensão formativa justamente porque convoca o sujeito a ser autor e intérprete de sua própria experiência. Ao narrar, o sujeito produz saberes situados, marcados por afetos, escolhas e condições históricas concretas. Segundo a autora, “as narrativas autobiográficas permitem

compreender como os sujeitos aprendem ao longo da vida, atribuindo sentido às experiências que vivem” (PASSEGGI, 2016, p. 32). Tal perspectiva legitima a experiência como fonte de conhecimento e rompe com dicotomias entre teoria e prática, razão e emoção, sujeito e objeto.

Ao reconhecer que a experiência só se torna formadora quando narrada, refletida e interpretada, esta discussão se ancora também nos estudos de Costa e Gonçalves (2022, p. 413), que destacam que “a reconstrução autobiográfica permite ao professor compreender como se constitui profissionalmente ao longo do tempo, articulando memória, formação e prática” (). Assim, a vida narrada não se reduz a um relato memorialístico, mas se configura como espaço de elaboração crítica da experiência docente.

A abordagem narrativa da experiência, portanto, se sustenta como um gesto epistemológico e político. Epistemológico, porque reconhece a experiência vivida como lugar legítimo de produção de conhecimento; político, porque afirma o direito dos sujeitos de dizerem de si, de suas práticas e de seus mundos, em contextos historicamente marcados por silenciamentos e padronizações. Como assinala Souza (2014), a escrita de si, no âmbito da pesquisa narrativa, se constitui como prática de resistência, ao valorizar saberes produzidos no cotidiano e na trajetória de vida dos professores.

Em síntese, compreendo que os princípios da pesquisa (auto)biográfica e a abordagem narrativa da experiência atuam, neste estudo, como fundamentos epistemológicos e formativos indissociáveis. Narrar a experiência não é um exercício meramente descritivo ou introspectivo, mas um ato de formação, de produção de sentido e de compromisso ético com o vivido. Ao narrar, o sujeito se forma, se transforma e se reposiciona diante de si, dos outros e do mundo. Deste modo, a narrativa de si é caminho privilegiado para compreender os processos de (auto)formação docente, especialmente quando articulada à reflexão crítica da prática e à escuta sensível das experiências compartilhadas.

Seção II - Encontro de trajetórias: memórias que tecem docência, gestão e caleidoscópio de sentidos

O Papa Francisco, que é um grande homem, ao ser eleito, deu sua primeira entrevista a Eugenio Scalfari, um jornalista italiano que é um ateu autoproclamado. Foi um sinal: o diálogo real não é falar com gente que pensa igual a você. As redes sociais não ensinam a dialogar porque é muito fácil evitar a controvérsia... Muita gente as usa não para unir, não para ampliar seus horizontes, mas ao contrário, para se fechar no que eu chamo de zonas de conforto, onde o único som que escutam é o eco de suas próprias vozes, onde o único que veem são os reflexos de suas próprias caras. As redes são muito úteis, oferecem serviços muito prazerosos, mas são uma armadilha.

Zygmunt Bauman¹²

Nesta seção II, aprofundo o gesto narrativo de entrecruzar trajetórias para compreender como memórias pessoais, experiências institucionais e encontros formativos tecem, simultaneamente, docência, gestão e pesquisa, compondo um verdadeiro caleidoscópio de sentidos. Ao articular as narrativas da professora Cris, colaboradora desta pesquisa, com meus registros como pesquisador-formador, assumo a memória como parte do processo de reconstrução do vivido que reorganiza o presente e reposiciona escolhas, afetos e compromissos. A epígrafe de Bauman opera como alerta e provocação, em tempos de “zonas de conforto” e “ecos” produzidos pelo ambiente digital. Relatar e escutar se tornam exercício de diálogo efetivo, em meio a contradições, diferenças e alteridade. Assim, a seção se organiza em quatro subseções interdependentes: em - *Entre Vidas, Escolhas e Formação: memórias que se entrecruzam na docência*, apresento o encontro de histórias e pertencimentos que, ao serem narrados, evidenciam como a docência se funda em marcas familiares, comunitárias e afetivas; em *Trajetoárias Profissionais em Entrecruzamento: memórias de docência, gestão e formação*, reconstruo passagens decisivas da atuação na docência e na gestão, evidenciando escolhas, tensões e aprendizagens no interior das instituições; em - *Inserção no movimento de pesquisa (auto)biográfica: cartas, Análise Textual Discursiva – ATD e comunidades formativas*, explico o caminho de aproximação ao campo, destacando dispositivos e procedimentos como cartas, Análise Textual Discursiva (ATD) e comunidades formativas, que consolidam a narrativa como modo de pesquisa e formação; e, em *Entre encontros, leituras e narrativas: percursos formativos na pesquisa (auto)biográfica*, analiso como eventos acadêmicos, leituras e práticas de escrita de si operam como percursos de autoformação e heteroformação, ampliando a compreensão deste pesquisador como sujeito situado, reflexivo e implicado.

¹² BAUMAN, Zygmunt. Entrevista com Zygmunt Bauman: “As redes sociais são uma armadilha”. Entrevistador: Ricardo de Querol. *El País*, 25/07/2016. Disponível em: <https://www.spanishdict.com/translate/entrevistada>. Acesso em: 10 de janeiro de 2024

Entre vidas e escolhas: memórias que se entrecruzam na docência, na gestão e na formação

Não há formação sem retorno reflexivo à própria trajetória.
Gaston Pineau (2005)¹³

Docência, gestão e formação não são campos separados,
mas dimensões que se atravessam na prática educativa.
Gonçalves (2020)¹⁴

Nesta subseção, volto o olhar para o encontro de trajetórias que se dá entre a professora Cris, colaboradora desta pesquisa, e meus próprios registros como pesquisador-formador-gestor, tomando as memórias como matéria viva de compreensão da docência. Ao ousar fazê-lo, assumo que as escolhas profissionais, os modos de ser professor(a)-gestor(a) e as maneiras de sustentar a vida cotidiana são retalhos de experiências familiares, pertencimentos comunitários, afetos, faltas, silêncios e oportunidades que, quando relatados, ganham inteligibilidade formativa. É nessa direção que a epígrafe de Pineau orienta a caminhada, pois “não há formação sem retorno reflexivo à própria trajetória” (PINEAU, 2005), indicando que recordar é compreender como o vivido se reorganiza no presente, fazendo emergir, no entrecruzamento de histórias, múltiplos sentidos.

Trabalhar com narrativas em propostas de pesquisa e/ou ensino equivale a trabalhar com um processo de construção e desconstrução de experiências que afetam a todos os envolvidos e pode encaminhá-los a processos de reconstrução mútua, tanto o pesquisador quanto a colaboradora Cunha (2010). Ao me propor a vivenciar a rememoração como oportunidade de repensarmos nossa existência diante de si e do mundo, reconheço que a memória não se limita ao passado, mas reorganiza o presente e reorienta o futuro. Por isso, recorro ao ensinamento de Guedes-Pinto, ao dizer:

Ao que nos propomos reconstruir nosso passado (distante ou próximo) temos a oportunidade de repensarmos e ponderarmos a respeito de quem somos e de quem temos sido. Podemos dizer também que o processo de rememorar abre diversas vias, entre as quais a de nos surpreendermos conosco ao longo dessa retomada e ao longo desse recontar e a de nos darmos conta de elaborações e reflexões que nem sabíamos habitar-nos. Neste sentido, o trabalho com a memória é ‘formativo’, ou seja, proporciona transformar ações e re-direcionamentos no seu caminhar

(GUEDES-PINTO, 2005, p. 3)

¹³ PINEAU, Gaston. A autoformação no ensino superior. In: BARBOSA, Tânia Maria Neto (Org.). Formação de professores: memórias, trajetórias e narrativas. Natal: EDUFRRN, 2005. p. 11-28.

¹⁴ GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Sentidos da docência expressos por professoras de Ciências em cartas para seus alunos. *Campo Abierto – Revista de Educación*, v. 2, p. 207–219, 2020. Compreende docência, gestão e formação como dimensões indissociáveis da prática educativa, produzidas no entrelaçamento das experiências vividas. Ao recusar a fragmentação desses campos, a autora afirma a constituição profissional do professor como processo relacional, histórico e formativo. Tal perspectiva converge com a abordagem (auto)biográfica ao reconhecer a experiência narrada como lugar de produção de sentidos da docência.

A conclusão de que a memória é formativa sintetiza o potencial transformador dos memoriais de formação, mas também para quem lê, pois, a leitura reflexiva pode encorajar mudanças significativas. A cada memorial que oriento como práxis reflexiva, a história do outro, em alguma medida, sempre se confunde com outras histórias - inclusive a minha - e essa repercussão me emociona, porque me recorda que narrar-se não é um ato solitário, é uma forma de partilhar humanidade e reconhecer o que nos atravessa.

Nesse sentido, Pineau (2005) defende a superação da mera oposição entre autoformação e heteroformação, promovendo a possibilidade de integração entre os processos formativos mediados por si (auto) e pelo outro (hetero). Ao tratar, efetivamente, de um memorial de formação, trago também definições mais específicas sobre o ato de narrar e sobre o próprio memorial, reafirmando que sua feitura pode se apoiar em registros micro, cotidianos e aparentemente simples, que ganham densidade quando situados no tempo e atravessados pela reflexão. Prado e Soligo (2005, p. 21) recuperam o sentido etimológico de “memorial” e ampliam sua compreensão metodológica ao evidenciar que o memorial pode ser tanto uma escrita de acontecimentos memoráveis quanto uma caderneta do que deve ser lembrado, isto é, uma forma de organização do vivido:

O memorial (do latim *memoriale*) é a escrita de memórias e significa memento ou escrito que relata acontecimentos memoráveis. O *memento* – que quer dizer ‘lembra-te’ – de modo geral pode ser compreendido como uma marca que serve para lembrar qualquer coisa (por exemplo, quando amarramos um laço no dedo para não esquecer algo), como uma caderneta onde se anota o que deve ser lembrado ou como um livrinho onde se acham resumidas as partes essenciais de uma questão.

Ao enfatizarem essa origem, os autores legitimam “micro registros” como evidência válida para subsidiar a autoria de um memorial de formação. Essa provocação reforça minha premissa de entrecruzar acontecimentos entre mim e a colaboradora da pesquisa, processos formativos singulares que possuem uma dimensão social e coletiva apreendida, justamente, por seu caráter de alteridade¹⁵. É desse ponto que avanço para a subseção seguinte, outras memórias, agora, não apenas como reflexão individual, mas como encontro de trajetórias.

Compartilho outro episódio marcante, ocorrido por ocasião de uma solenidade acadêmica.

Ano de 2007, durante a Aula Magna proferida pelo então Reitor da Universidade Federal do Pará (2001–2009), Prof. Dr. Alex Bolonha Fiúza de Melo, em que um de seus argumentos me marcou profundamente: “A Universidade, por excelência, lida com o conhecimento histórico; mas é o povo que detém a sabedoria”.

¹⁵ Alteridade na pesquisa (auto)biográfica e narrativa, aparece na relação pesquisador–colaborador, exige uma ética da escuta e do cuidado com a narrativa do outro e impede a apropriação da experiência alheia.

A afirmação expõe um aparente paradoxo e, ao mesmo tempo, uma complementaridade, pois distingue conhecimento e sabedoria sem hierarquizá-los de forma simplista. Essa distinção me faz refletir sobre a constituição de valores pessoais e profissionais e sobre o modo como profissionais dos sistemas educacionais na Amazônia paraense precisam lidar, permanentemente, com a presença viva de comunidades tradicionais e com a memória de gerações (pais e avós, muitos deles migrantes) que, apesar de não terem tido acesso pleno à escolarização, participaram, intensamente, da vida social que sustentou políticas e práticas, sobretudo no campo educacional. Ensinar e aprender exigem conhecimento e sabedoria; saber científico e saber popular integrados.

Considerando a complexidade dos acontecimentos no espaço-tempo presente, busco me expressar por meio da pesquisa narrativa, a partir do olhar de cidadão-estudante-professor-pesquisador-gestor¹⁶, convicto de que o tempo dedicado aos cargos de gestão pública me propiciou aprendizados tão importantes quanto os que o doutorado tem me proporcionado. Ao mesmo tempo, tais experiências impuseram sacrifícios e perdas significativas - minhas e de meus entes - que compõem uma história de vida feita de escolhas, interesses coletivos e, muitas vezes, impulsionada por utopias e incertezas que expressam convicções e inseguranças, matéria cotidiana de minhas reflexões.

Com base nessas opções, apresento, retroativamente - como é próprio do relato narrativo - um novo achado, ou seja, perceber, nos momentos de diálogo com a professora Cris, similaridades entre seu percurso de formação e atuação profissional e o meu. Um entrecruzamento circunstancial, já que não poderia prever quem aceitaria colaborar com a pesquisa. O próprio verbo “entrecruzar”¹⁷; essa imagem - destinos que se cruzam - orienta a costura narrativa deste memorial.

A memória opera sempre de modo retrospectivo, reorganizando o vivido a partir do presente e das novas compreensões que o sujeito constrói sobre si e sobre o mundo. Deste modo, recordar não significa reproduzir fielmente o passado, mas reinscrevê-lo narrativamente, atribuindo-lhe novos sentidos. Como afirma Ricoeur (2007, p. 32), “a rememoração não restitui o passado tal como foi, mas o reconstrói segundo as exigências do presente e as expectativas do futuro.”

¹⁶ Retomei em março de 2023 ao exercício da docência como professor efetivo adjunto da Universidade Federal do Pará - Campus de Castanhal, após um período de afastamento para exercício do cargo de Secretário Municipal de Educação do município de Castanhal-PA (entre jan 2017 a dez 2019)

¹⁷ Significado de Entrecruzar, verbo transitivo direto e pronominal. Cruzar reciprocamente; atravessar ou percorrer em direções que se cruzam: entrecruzar os fios de uma tela; os destinos dos personagens voltaram a se entrecruzar. Etimologia (origem da palavra *entrecruzar*). Entre + cruzar. Disponível em <https://www.dicio.com.br/entrecruzar/>

Como roteiro, sigo a cronologia temporal presente na entrevista inicial com a professora Cris, na qual narra sua história de formação até a conclusão do ensino superior. Em seguida, organizo os contextos em que nossos caminhos se entrecruzaram: 1) na graduação, na UFPA: eu professor; ela discente; 2) em eventos de formação continuada: eu formador; ela professora e vice-diretora em escola estadual; 3) na escola municipal (*lócus* desta pesquisa): eu pesquisador; ela professora do 1º ano, que aceitou - não sem resistências iniciais - participar do estudo; 4) na gestão municipal: eu Secretário de Educação; ela assessora pedagógica na área de avaliação institucional.

Ao articular docência e gestão, Gonçalves et al. (2020) ressaltam que “os sentidos da docência são atravessados pelas experiências de participação institucional, pelas decisões políticas e pelos modos de organização da escola” (p. 215). Assim, esta subseção evidencia que a formação docente não se restringe à sala de aula, mas se amplia nos espaços de gestão, de encontro e de tomada de decisão.

Até o encontro na escola municipal, pouco conhecia da trajetória de vida e formação da professora Cris. Com a convivência, compreendi que Cristyane Araújo nasceu em 1978, em Igarapé-açu, Pará. Filha primogênita de família humilde, sua mãe viveu para o lar, cuidando dos quatro filhos e zelando pela educação formal. Seu pai, homem de poucas palavras, precisava viajar longamente em busca de sustento:

Como papai trabalhava em Rondon do Pará, ficava de três meses fora de casa, quando vinha passava quinze dias e retornava, então praticamente a gente recebeu a educação da mãe. O pai era muito ausente por causa do seu trabalho.
(Professora Cris)

Em paralelo, registro minha própria origem:

Nasci em 1973, no município de Castanhal-PA, oitavo filho entre onze, de uma família de origem humilde. Meus pais: João (falecido há 22 anos), migrante cearense, agricultor, analfabeto funcional (que aprendeu a desenhar o nome); Maria, paraense, dona de casa, costureira, só pode cursar até a 4ª série. Se conheceram e moraram sempre no município de Castanhal, primeiro na Agrovila de Iracema e depois na área urbana da cidade. Casaram jovens, tiveram onze filhos, seis homens e cinco mulheres. Prover uma família tão numerosa impôs muitos momentos de dificuldades materiais, o que não determinou qualquer carência alimentar, afetiva ou educacional. Se lhes faltava o conhecimento acadêmico, predominava a sabedoria. Sabedoria de manter, incondicionalmente, todos os filhos na escola pública e próximo às atividades junto à Igreja Católica. A família que escolhi formar com a companheira-esposa professora Dra. Elisa Pereira - juntos há mais de 25 anos - concebemos nosso filho João Raiel Soares Silva - hoje com 22 anos.
(Professor-pesquisador)

Ao relatar memórias de infância, a professora Cris alterna lembranças felizes e pausas silenciosas quando acessa recordações tristes:

Quando era criança, até por volta dos meus nove anos de idade, me lembro que morávamos em casa de familiares, não tínhamos nossa casa. Tínhamos um terreno e papai estava construindo nossa casa. Como morávamos na casa de familiares, passávamos muitas humilhações, momentos que foram tão difíceis que marcaram profundamente de tristeza a minha infância. Fatos ocorreram que acabaram me marcando negativamente.

(Professora Cris)

Em contraste, registro uma infância marcada por intensas interações:

Tive uma infância feliz. Até os sete anos, início da idade escolar, vivíamos entre nossa casa na cidade com um enorme quintal com árvores frutíferas (jambeiros, mangueiras, açaizeiros e jaqueiras) com horta e jardim, campinhos de futebol próximo de casa e, durante as férias escolares, a Agrovila de Iracema, casa dos avós maternos, com mais de uma dezena de primos, perambulando entre igarapés, sob uma “floresta” de árvores frutíferas que insistíamos em escalar, dividindo espaço dos enormes terreiros com cavalos, porcos, galinhas, picotes, patos, carneiros, etc. Uma infância repleta de interações, festas, amizades, ritos religiosos, festividades e relação com a natureza e o trabalho no contexto familiar.

(Professor-pesquisador)

Os relatos de infância, atravessadas por afetos, silêncios e intensidades distintas, demonstram que relatar é compreender-se. Analisada por Passeggi (2011b) ao destacar que, “ao narrar a infância, o sujeito não apenas recorda o que viveu, mas reinscreve a si mesmo na história que conta, produzindo sentidos sobre quem foi, quem é e quem pode vir a ser.”

Entre risos e suspiros, a professora Cris relata que, após alguns anos, sua família conquistou a residência própria e que seu desejo de ser professora nasce cedo, apesar da influência social que a empurrava para outras profissões:

Ainda esses dias, estava no interior, - na casa da minha mãe - uma tia disse assim: Não sei por que tu és professora, porque, quando tu eras criança, dizias que seria juíza. Eu peguei e disse assim: Tia, acho que era influenciada por vocês em falar que queria ser juíza, porque todo mundo só falava em juíza, advogada e eu acabava falando. Porque lembro que, nas minhas brincadeiras, tudo era brincadeira de escola e eu era a professora. Todo mundo dizia: *Tua letra é linda, parece letra de professora. Juíza!* Que nada, eu queria mesmo era ser professora. Então assim nasceu, desde criancinha.

(Professora Cris)

Sinceramente, durante a infância, não nos preocupávamos com qual profissão iríamos seguir. Talvez desejasse ser atleta de futebol, dado o gosto pela modalidade, nada além disso. Mas lembro do gosto por aprender com os mais velhos. Adorava ficar próximo dos adultos para aprender e, mais que rapidamente, ensinar aos meus amigos.

(Professor-pesquisador)

Professora Cris, com olhar baixo e mão sobre mão, pondera sobre sua rotina escolar e as responsabilidades, por ser a irmã mais velha, cuidar dos irmãos e da casa enquanto seus pais trabalhavam fora:

Então minha mãe chegou, certa vez, junto a mim e disse: *Cris, você é a filha mais velha, fica com os menores que a gente vai para colônia fazer farinha*. Eles passavam a semana toda fazendo farinha, vinham para a feira para vender toda a produção de farinha, vendiam e voltavam. Durante o dia ficávamos na escola. Eu estudava de manhã e minhas irmãs estudavam à tarde, quando chegava, dava o almoço delas para irem à escola. E eu ficava à tarde limpando a casa. Com meus pais percebendo que nós estávamos ficando muito sozinhos, resolveram que só meu pai ficaria fazendo farinha, mesmo caindo a produção, e minha mãe passou a ficar em casa conosco.

(Professora Cris)

Sendo o oitavo entre os onze filhos, os irmãos mais velhos cuidavam e me acompanhavam na rotina da casa e da escola.

Sempre estudamos em escolas públicas. No contraturno da escola, trabalhávamos em casa ajudando nas tarefas domésticas ou na horta do terreno do papai ou na feira livre, onde mantínhamos duas bancas de vendas de frutas e verduras. A escola sempre foi prioridade para os nossos pais. Os irmãos mais velhos ajudavam a cuidar e educar os mais novos quando a mamãe e o papai estavam ocupados. Os quintais e a rua em frente de casa eram nosso “parque de diversões”, tudo acontecia lá. Praticamente não havia violência urbana. Era um tempo de liberdade vigiada pelos mais velhos.

(Professor-pesquisador)

Essas vivências de responsabilidades precoces, compartilhadas de modos distintos, evidenciam que a formação se inicia muito antes das escolhas profissionais formais. Como afirma Delory-Momberger (2008), as experiências de cuidado e participação na vida familiar constituem momentos fundadores da formação, pois nelas se esboçam disposições e valores que atravessam os percursos biográficos.

Resiliente, a professora Cris se considera uma aluna esforçada e dedicada aos estudos. Atribui o fato de ter se tornado professora por um gosto pessoal e por práticas de cuidar e educar outras crianças (os irmãos) desde muito cedo:

Como aluna, eu era muito dedicada mesmo. Eu não era inteligente, era dedicada, me esforçava para não tirar nota vermelha. E o fato de hoje ser professora é meu mesmo, é de gostar de ensinar, de ajudar. Meus irmãos, minha mãe, contam que eu ajudava a alfabetizar.

(Professora Cris)

De modo similar à professora Cris, eu também tinha o gosto por estudar e ensinar.

Estudamos nas mesmas escolas, acompanhados de perto pela mãe e disciplinados – quando necessário – pelo pai, reafirmando os valores da humildade, honestidade e solidariedade. De minha história educacional destaco o prazer de ir à escola. Não lembro um dia sequer de ter faltado à aula até a 8ª série por motivo vão. Gostava muito de estar na escola, de prestar atenção na explicação dos professores. Não costumava estudar para as provas em casa, já que havia estudado durante as aulas. As professoras e os colegas me consideravam um aluno inteligente pelas boas notas. Como sempre, era um dos “menorzinhos” da turma, para não sofrer zoação dos mais velhos, os ajudava com os conteúdos das disciplinas daí não mexiam comigo. Então, sim,

era um tipo de professor desde essa época e, em praticamente todos os anos da minha vida escolar. Esse contentamento com a experiência escolar estava ligado diretamente à conduta das minhas professoras, mesmo aquelas mais exigentes e pouco pacientes, me inspiram ainda hoje. Certamente não me tornei professor ao acaso. Naquele tempo, para uma criança pobre a escola pública, apesar das carências materiais, era um espaço de descobertas incríveis e de relações humanas intensas.

(Professor-pesquisador)

Em seu próximo relato, professora Cris conta sobre o contexto de sua juventude, quando cursava o 2º Grau Magistério (Hoje Ensino Médio) e, para ajudar a manter as despesas da família, na área urbana da cidade (Igarapé-PA) ofereceu, em casa, os serviços de aulas particulares de alfa à 4ª série em dois turnos, até a conclusão do curso de Magistério. Depois, vive sua primeira experiência como profissional numa Escola Particular na educação infantil:

Eu fui fazer magistério. E, no primeiro ano do curso, já comecei a dar aula em casa. Coloquei uma placa na frente de casa “Aula Particular de Alfa à 4ª série”. Eu tinha muitos alunos, tanto pela manhã quanto à tarde. E assim continuei dando aula em casa até concluir o 3º ano. Eu levava tanto calote! [Risos] Ao terminar o magistério, surgiu a proposta para dar aula em uma escola particular. Minha primeira turma foi o Jardim II.

(Professora Cris)

Na fase do Ensino Médio, optamos por cursos diferentes. Contudo, a docência no futuro foi inevitável. Essa compreensão dialoga com Nóvoa (1992, p. 25), ao afirmar que: “a formação não se constrói por acumulação (...), mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional”.

Quando adolescente, após a preparação para o Crisma (Sacramento instituído pela Igreja Católica aos jovens), me tornei monitor de outros jovens e, na sequência, atuei na coordenação de movimentos de jovens cristãos. Foi um tempo da afirmação dos valores aprendidos em família. Além da família, da escola e da igreja, o esporte tem um papel marcante na minha formação. Todos os dias jogava futebol, no quintal de casa, na rua ou no campinho de terra batida do bairro. Quando adolescente, descobri o voleibol, o handebol, o basquetebol, o futsal e o atletismo. Depois, descobri o futevôlei (vôlei jogado com os pés) e, desde então, tem feito parte do meu cotidiano. Foi meu momento de fama! Graças à prática dos esportes amadores, pude aperfeiçoar as habilidades de liderança e do trabalho em equipe. No 2º Grau (hoje Ensino Médio) optei em cursar Administração porque pensava em ganhar dinheiro para ajudar meus pais. Foram três anos de muitas descobertas afetivas, acadêmicas e profissionais. Minha esposa estudou comigo durante dois anos. A iniciativa de concorrer à Universidade foi influência dos professores desse nível. Nesse tempo participamos ativamente das Feiras de Ciências, jogos e movimento estudantil. Ao concluir o ensino médio aos 17 anos, interrompi minha sequência de formação acadêmica por não haver oferta de curso superior regularmente em Castanhal e não ter condições financeiras de me manter em Belém. Tal contexto me induziu a trabalhar em subempregos: vendedor de legumes e frutas na feira livre, entregador de pastel, ajudante de pedreiro e balconista de um mercadinho de bairro.

(Professor-pesquisador)

Professora Cris expressa contentamento, ao relatar, com detalhes, a aventura de tentar ingressar, como aluna, no Ensino Superior (na UFPA) em companhia de amigos na cidade de Castanhal-PA, cerca de 45 km de Igarapé-Açu. Entre a primeira tentativa fracassada, a descrença de parte de sua família e apoio da mãe, após um ano trabalhando no comércio local, sem dinheiro para fazer o Cursinho preparatório, ela realiza um de seus maiores sonhos, muito festejado por toda família:

Em 1996, saímos de Igarapé-açu, eu e mais três amigos, rumo à UFPA Campus Castanhal, para tentarmos a isenção para prestarmos vestibular. Nesse dia, andamos bastante, pois não sabíamos onde ficava. Ao chegarmos, fomos informados que a inscrição havia encerrado no dia anterior, mas uma secretária nos disse para esperarmos que, ao meio-dia, iriam realizar outra etapa de inscrição. Então, resolvemos esperar, assim, fizemos nossa inscrição. Fiz a prova, passei na primeira etapa, conhecimentos gerais, mas não consegui passar nas específicas. Do meu grupo de amigos, só um conseguiu passar. Como não havia passado no vestibular, fui trabalhar no Armazém Paraíba no mesmo ano, trabalhei um ano nessa loja. Em 1998, comecei a estudar em casa, tendo ajuda de um amigo que me fornecia apostilas com assuntos que poderiam cair na prova do Vestibular. Então, fui estudando, mas não tive muito apoio da minha família, não acreditavam que poderia ser aprovada, pois diziam que muitos estudavam em Cursinhos e não passavam. Como eu iria passar, estudando em casa? Eu nem ligava. Quando passei na primeira fase, comecei a sentir o apoio da minha mãe, ela ficava falando para eu ir estudar. Assim, passei no vestibular e fizeram uma festa para mim.

(Professora Cris)

O acesso ao ensino superior, marcado por tentativas e muita dificuldade é uma das mais significativas conquistas dos jovens, nas cidades do interior paraense. Percepção reforçada por Passeggi (2011a, p. 155): “O ingresso no ensino superior constitui, para muitos sujeitos, um verdadeiro acontecimento biográfico, pois reorganiza expectativas, reposiciona identidades e inaugura novas formas de relação consigo, com o saber e com o mundo.”

Por ter acessado mais cedo o Ensino Superior, a conclusão do curso de graduação transformou minha vida um pouco antes da vida da professora Cris.

A primeira experiência com o Ensino Superior surgiu quando a Arquidiocese de Belém, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, ofertou uma turma de Licenciatura Plena em Educação Religiosa. Fui selecionado e cursei durante dois anos. Em 1994, a Universidade Federal do Pará ofertou as três primeiras turmas de Pedagogia, Letras e Matemática no Campus Universitário de Castanhal. Concorri ao vestibular e, mesmo sem fazer Cursinho preparatório, fui aprovado para o Curso de Pedagogia. Me tornei o primeiro entre os onze irmãos a ingressar num curso superior. Foi uma emoção sem igual, particularmente para os meus pais e irmãos. Atualmente, dos onze irmãos, seis ingressaram e concluíram o Ensino Superior.

(Professor-pesquisador)

Com tom reflexivo, a professora Cris conta as dificuldades de chegar e de se manter na Universidade: toma a decisão de mudar de cidade (de Igarapé-Açu para Castanhal), passando dificuldades financeiras. Após aceitar convites para trabalhar num Cursinho Preparatório e em uma Escola Particular com turma de 2º ano, enfrenta o seu primeiro grande desafio pedagógico, o processo de inclusão de uma criança com deficiência auditiva. Precisou aprender LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), para poder ensinar aquela criança e - com um sorriso singelo - conclui: “(...) a criança me ensinava. Aprendi também com aquela criança”. Nas palavras da professora:

Em 1999, entrei na UFPA/Campus Castanhal no curso de Pedagogia. Nesse mesmo ano, comecei a trabalhar em uma escola que se localizava em uma comunidade chamada Santa Maria. Pedalava 8 km, saía de casa bem cedo, quando chegava meio-dia, comia bem rápido e já pegava a Kombi para vir a Castanhal-UFPA. Em 2000, decidi sair da escola. Como não estava mais trabalhando, tive que passar a morar com uma amiga aqui em Castanhal, pois como iria pagar as passagens, de ida e de volta, se estava desempregada? Passei por muitos momentos difíceis para continuar cursando Pedagogia. Depois desse período, um amigo que trabalhava em uma escola preparatória para concursos e vestibulares me chamou para trabalhar. Trabalhava toda sexta-feira à noite como professora de Língua Portuguesa no cursinho, foi um grande desafio. Certo dia, uma colega da minha turma me perguntou se gostaria de trabalhar em uma escola particular, pois nessa escola tinha uma vaga. Então fui até a escola, conversei com a diretora e logo comecei a trabalhar. Nessa escola, tive de enfrentar um grande desafio: comecei a dar aula em uma turma de 2º ano em que havia uma aluna com deficiência auditiva e não sabia nada sobre LIBRAS. Mas como a mãe da criança fazia o curso de LIBRAS, começou a me ajudar. Depois, comecei a estudar LIBRAS por meio dos materiais que a mãe da criança me fornecia. Mesmo estudando, sentia muita dificuldade e, quando estava ensinando e não sabia ou não me lembrava do sinal que correspondia ao que estava falando, mostrava a imagem para a criança, e a criança me ensinava. Aprendi também com aquela criança.

(Professora Cris)

A experiência narrada pela professora Cris demonstra uma formação docente desenvolvida no confronto com situações reais, complexas e imprevisíveis da prática pedagógica, nas quais o saber profissional se constitui na ação e na reflexão sobre a ação. Como afirma Nóvoa (1992, p. 28), é nesse confronto com a prática que os professores constroem saberes profissionais. Ao reconhecer que “a criança me ensinava”, a professora expressa, ainda, o princípio freireano segundo o qual “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 25).

Enquanto a professora Cris se divide entre a Faculdade e o emprego, pude vivenciar mais plenamente as experiências acadêmicas, o que fez toda diferença para meus propósitos profissionais.

A estrutura do curso de Pedagogia da UFPA em Castanhal não se diferenciava muito da rotina das aulas no 2º Grau, a não ser pela formação diferenciada e o comprometimento acadêmico de alguns docentes. A partir do segundo ano, tive a oportunidade de concorrer e ser selecionado como um dos bolsistas de projetos de pesquisa na área da história e filosofia da educação, financiado pelo Programa de Iniciação Científica – PIPES/UFPA. Daí por diante, minha percepção e perspectivas acadêmicas se ampliaram. Cada vez mais o desejo de ser professor do Ensino Superior me mobilizava. No ano seguinte, com os resultados satisfatórios do projeto de pesquisa, fomos selecionados para um Programa de Bolsas PIBIC/UFPA financiado pelo CNPq. A experiência de fazer parte de um grupo de pesquisa nos levou a Seminários, Congressos para apresentação de trabalhos, foi o início da descoberta de que a Universidade é bem mais que sala de aula. Na fase de conclusão do curso de graduação, defendi uma monografia a partir dos dados coletados durante a pesquisa.

(Professor-pesquisador)

Professora Cris se forma em Pedagogia, com a excelência de quem aprende as práticas em meio aos desafios em sala de aula. Formação constituída em uma relação indissociável entre teoria e prática. Hoje, a mulher, a professora-gestora, a esposa (viúva) e mãe, sintetiza os sentimentos de ser professora - com um largo sorriso e suspiros:

É muito gratificante participar do desenvolvimento das crianças e quando os pais chegam a reconhecer. Acho que não existe nada melhor que receber o reconhecimento por ter feito algo que não é obrigação, mas dever. Penso que ensinar precisa ser feito com gosto, com vontade. Eu amo dar aula, apesar das dificuldades.

(Professora Cris)

Essa fala, para mim, encerra esta subseção com uma chave crucial o “desejo pela docência” como motivação para superação cotidiana das dificuldades e para realizar nossos sonhos de vida pessoal, profissional e de formação.

Até este ponto minhas memórias se entrelaçaram às da colaboradora da pesquisa. Na sequência, passo a inverter essa dinâmica, tomando como ponto de partida um breve relato dos acontecimentos que marcaram minha trajetória profissional, nos quais se condensam escolhas, compromissos institucionais e o desejo de intervir na realidade educacional. Nesse movimento, a participação da professora Cris será incorporada sempre que pertinente, compondo novos cruzamentos narrativos.

A aprovação em concurso público para carreira docente do ensino superior. Em 1999, a UFPA abre algumas vagas para contratação de docentes efetivos a serem lotados nos campi do interior do Estado. Para o Campus de Castanhal, foram destinadas duas vagas: uma para o tema Metodologia do ensino do 1º grau I e Legislação Educacional. Estimulados pelos docentes orientadores (João Batista Santiago Ramos e Neila Reis), resolvemos nos inscrever (Eu e um amigo), mesmo na condição de recém-graduados. Apesar da pouca expectativa de aprovação concorrendo com mais de quinze outros candidatos, de maior qualificação acadêmica, em cada concurso, fomos aprovados. Sem dúvida, essa foi a maior vitória de nossas vidas. Recém-graduados e aprovados

em concursos públicos para docentes efetivos da Carreira do Magistério Superior. Um sonho inimaginável para jovens pobres do interior do Estado.
(Professor-pesquisador)

Esse percurso inicial evidencia que a carreira docente se constrói como um processo biográfico-profissional, no qual escolhas pessoais e compromissos institucionais se entrelaçam. Como assinala Nóvoa (1992), a profissão docente se constitui no cruzamento entre trajetórias singulares e responsabilidades públicas assumidas ao longo do tempo.

Início da atuação na Carreira Docente do Ensino Superior e a gestão na UFPA. Ao longo do ano de 1999, como professor substituto, atuei nos Campi de Castanhal, Altamira e Breves. Em janeiro de 2000, o governo federal liberou a nomeação efetiva. Em função de minha colocação, fui lotado no Campus de Soure, onde deveria me apresentar. Contudo, em virtude da aprovação do então coordenador do Campus de Castanhal, prof. João Batista, para cursar o doutorado em Portugal, foi aberto o processo eleitoral para Coordenação Geral deste Campus. Com intuito de dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelo então coordenador e continuar morando em Castanhal, decidi me candidatar. Disputando com outro docente que foi meu professor em três disciplinas, fui eleito pelo voto direto por todas as categorias (discentes, técnicos e docentes) Coordenador do Campus Universitário de Castanhal, aos 27 anos. Foi um tempo de grandes desafios e aprendizado. Exerci o mandato entre abril de 2000 e fevereiro de 2003. Mesmo com a possibilidade de concorrer à reeleição - que era dada como certa -, tomei a decisão de investir na qualificação acadêmica e me inscrevi na seleção para o mestrado acadêmico em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará, para ingresso na turma de 2003.
(Professor-pesquisador)

Pouco depois de assumir a vaga do concurso para a Carreira do Magistério Superior (1999), tive a oportunidade de ministrar a disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil para a turma de Pedagogia do turno vespertino, exatamente, a turma de ingresso da professora Cris. Durante a sua graduação, foi a única oportunidade de convivermos como professor e discente, pois, justamente foi o período em que atuei, quase exclusivamente, com Coordenador Geral do Campus. A turma da professora Cris concluiu o curso em uma emocionante Solenidade de Colação de Grau em novembro de 2002.

Em março de 2003, fui aprovado e ingressei na turma do mestrado acadêmico em Educação em Ciências e Matemáticas do Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico – NPADC pela Universidade Federal do Pará. Escolhi este programa por conta da linha de pesquisa “Formação de Professores” e por entender que tal experiência em área correlata à Pedagogia me abriria outras perspectivas acadêmicas. Durante o processo de seleção, apresentei um projeto de investigação com enfoque no ensino superior. Contudo, minha paixão era investigar no contexto da formação de professores de infância. Entretanto, praticamente nenhum docente do Programa, naquele momento, tinha reconhecida experiência de orientação nesse nível. A opção pela área de concentração *formação de professores* sempre esteve relacionada ao desejo de continuar atuando como profissional formador de professores, ainda que o referido Programa dispusesse, à época, de pouca tradição de

produção na modalidade da educação infantil. Portanto, encontrar possíveis temas de pesquisa de relevância social, acadêmica e com significado pessoal foi um exercício, sobretudo, de perseverança. Felizmente fui aprovado. A cada atividade curricular, muitas reflexões e a constatação do quanto os professores universitários das áreas de Pedagogia e de Educação Matemática e Científica tinham tensões de natureza acadêmica. Éramos poucos os pedagogos em meio a tantos licenciados em ciências naturais, matemática, biologia, química, física. A vertente efetivamente interdisciplinar do Programa nos permitiu diálogos intensos e profundos. Um grupo que construiu muito mais complementaridades que divergências.

(Professor-pesquisador)

Um edital publicado pelo Ministério da Educação alterou a rotina do grupo de professores e discentes do mestrado. Elaboramos a proposta do Programa EDUCIMAT: Formação, Tecnologia e Serviços em Educação em Ciências e Matemática.

Em meados de 2003, o Ministério da Educação pública o Edital nº 01/2003-SEIF/MEC6, em 11 de novembro de 2003, que tornou público o interesse em receber propostas de universidades brasileiras que possuíssem ou tivessem interesse em constituir Centros de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino em cinco distintas áreas do conhecimento. Diante da demanda oficial de propostas para formação continuada de professores da educação infantil - pela primeira vez incluída nos editais do MEC - fui convidado a tomar parte da equipe de elaboração da proposta com base no referido edital. O Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico – NPADC apresentou proposta que foi aprovada. Inicia-se o Programa EDUCIMAT: Formação, Tecnologia e Serviços em Educação em Ciências e Matemática, destinado à formação continuada de professores de ciências e matemáticas para a educação infantil e fundamental, cuja finalidade foi a formação de tutores em nível de especialização *lato sensu* e oferta de cursos a distância, com produção de materiais didáticos para o ensino e a aprendizagem nessa área. O objetivo do projeto foi o de atender à formação continuada da educação básica, inclusive da educação infantil em nível nacional, incluindo a subárea da educação infantil. Diante dessa diretriz, a educação para infância passou a ser considerada uma demanda estratégica para o programa de pós-graduação em ciências e matemática da UFPA. Assim, em 30 de abril de 2004, o Programa EDUCIMAT tornou-se objeto de celebração de convênio entre o Ministério da Educação e a Universidade Federal do Pará como instituição-líder. Esta conquista do Núcleo me permitiu relacionar a atuação como membro do comitê gestor do EDUCIMAT com minha investigação sobre formação de professores de infância. Elaborei e defendi minha dissertação intitulada: “Formação Continuada de Professoras de Infância no Baixo Tocantins: concepções de criança [infância] e interdisciplinaridade” em diálogo teórico e metodológico a partir dos seguintes alguns autores brasileiros e portugueses: Kohan (2003), Corazza (2000), Farias (2004), Formosinho & Kishimoto (2002), Freitas & Kuhlmann (2002), Kulman jr. & Fernandes (2004), Kraemer (1999), Alarcão (2003), Del Piore (1996), Fazenda (1992, 2000), além de Morin (2000, 2001), Japiassú (1976), Nóvoa (1992), Schön (1992) e Zeichiner (2002). Nos anos de 2005 e 2006, atuei intensa e integralmente no comitê gestor do Programa EDUCIMAT e ministrando cursos de formação continuada em municípios do interior do estado. No final de 2006, ao retomar minhas funções como docente do Campus Universitário de Castanhal, mais uma vez fui convidado e convencido a concorrer a um cargo de gestão, tendo

sido eleito mais uma vez ao cargo de Coordenador Geral do Campus Universitário de Castanhal, agora com 33 anos.

(Professor-pesquisador)

Esse percurso evidencia que minha formação docente se fez no interior da universidade, em estreita articulação entre prática profissional, investigação e compromissos institucionais. Como afirma Nóvoa (1992), a formação de professores não pode ser dissociada das instituições, da pesquisa e dos projetos coletivos que sustentam a profissão.

Outro aspecto interessante foi o desempenho da professora Cris nos concursos públicos após sua graduação em Pedagogia, tendo sido aprovada para os cargos de professora dos anos iniciais para a zona urbana na Rede Municipal de Castanhal e Especialista em Educação na Rede Estadual. Ambos, servidores públicos.

O retorno à Gestão Universitária: A retomada em 2007 à gestão me condicionou a adiar o sonho do doutoramento. Por outro lado, me possibilitou colaborar diretamente com os destinos da UFPA e, particularmente, do Campus de Castanhal. Entre 2007 e 2011, a Universidade Federal do Pará, por seu mérito, foi contemplada com razoáveis investimentos em recursos humanos e materiais (custeio e capital) por meio dos Programas de Expansão do Ensino Superior e REUNI. Foram anos de incessante trabalho de planejamento e gerenciamento de concursos públicos, obras e aquisições de materiais permanentes. Relaciono a seguir outras atuações profissionais de representação: Membro do Conselho de Administração Superior da UFPA – CONSAD; Membro do Conselho Universitário da UFPA – CONSUN; Membro da Câmara de Assuntos Econômicos e Financeiros – CAEF/CONSAD; Membro da Comissão Própria de Avaliação – CPA/UFPA; Presidente do Fórum dos Coordenadores de Campi da UFPA; Membro da Comissão de Construção do Plano Municipal Decenal de Educação de Castanhal – Prefeitura Municipal; Membro do Comitê Gestor da METROBEL – Governo do Estado.

(Professor-pesquisador)

Diante das conquistas institucionais do Campus de Castanhal, aceitei concorrer à reeleição e consolidar uma etapa da vida como gestor público que me honra.

Entre 2011 até 2015 - Reeito e empossado Coordenador Geral do Campus Universitário De Castanhal (Portaria nº: 0491/2011 e 0816/2015 - Reitoria UFPA). Pelo êxito na condução das ações de implementação do Programa REUNI no Campus de Castanhal e nos diversos Campi do Interior da UFPA, por meio da atuação como Presidente do Fórum do Coordenadores dos Campi da UFPA (2009 a 2012), fui reeleito Coordenador Geral do Campus de Castanhal por aclamação das 03 (três) categorias. Neste ciclo de gestão, inauguramos as instalações do Complexo Esportivo (Campus I) e do Hospital Veterinário UFPA Castanhal (Campus II). Por conseguinte, conquistamos a aprovação das Residências Médicas, o Programa de Mestrado em Saúde Animal na Amazônia, o que nos permitiu a constituição do Instituto de Medicina Veterinária, a vinculação da Central de Biotecnologia de Reprodução Animal - CEBRAN e do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Ciência Animal ao Campus de Castanhal. Outro importante

feito foi a Criação e Implantação do novo curso de graduação em Engenharia da Computação, em Castanhal.

(Professor-pesquisador)

Configura-se, então, um novo momento de entrecruzamento com a professora Cris, convidada a assumir uma Assessoria Pedagógica na SEMED–Castanhal, atuando na área de Avaliação Institucional, setor em processo de implementação na Rede Municipal de Ensino, em reconhecimento à sua competência técnica, tanto na gestão pedagógica quanto na área administrativa. Nessa fase de convivência profissional, foi possível constatar como seu perfil de professora-gestora se traduziu em um desempenho consistente e qualificado no exercício da função de assessora.

Ao colocar em diálogo histórias singulares - a da professora Cris e deste pesquisador-formador -, este exercício narrativo busca evidenciar que a constituição docente emerge da relação viva entre memória, experiência e coletividade, produzindo sentidos que ultrapassam o plano individual e se formam em contextos sociais, históricos e institucionais mais amplos.

As memórias compartilhadas evidenciam que o processo de formação docente perpassa por um entrelaçamento contínuo de escolhas, responsabilidades, desejos e renúncias, no qual as vivências se transformam em experiências formativas, como ensina Josso (2004).

Inserção no movimento de pesquisa (auto)biográfica: cartas, Análise Textual Discursiva – ATD e comunidades formativas

Toda pesquisa narrativa é, antes de tudo, uma experiência de pertencimento a uma comunidade interpretativa.

Clandinin e Connelly (2011)¹⁸

Após entrecruzar memórias pessoais e profissionais com a professora Cris, trago, nesta subseção, uma dimensão teórico-analítica que consolida minha inserção no movimento da pesquisa (auto)biográfica no contexto brasileiro. Compartilho dois acontecimentos marcantes desse processo: a vivência de um componente curricular optativo denominado *Pesquisa Narrativa*, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, e a participação em edições do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA). Nesses espaços, a narrativa deixou de ser apenas um tema de interesse e se tornou prática de pesquisa, modo de produzir dados e forma de interpretar experiências, articulando-se à Análise Textual Discursiva (ATD) como procedimento coerente com o pensamento narrativo.

Minha primeira experiência de pesquisa narrativa ocorreu no contexto da disciplina Pesquisa Narrativa, vivenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas. Em tempos de comunicação digital, no primeiro dia de aula, nos foi solicitada a escrita de uma carta, de próprio punho, destinada a uma professora que tivesse marcado nossa trajetória de formação. Tais registros narrativos foram distribuídos, posteriormente, de modo aleatório, entre as dez duplas formadas, para que produzíssemos posteriormente um artigo científico. A disciplina avançava, fornecendo subsídios teóricos epistemológicos de pesquisa. Cada dupla recebeu duas cartas. As cartas analisadas por nós foram endereçadas a professoras de ciências. Para melhor esclarecer os relatos/episódios descritos nas cartas, sentimos necessidade de fazer uma entrevista com os remetentes, constituindo-se, assim, o corpus da pesquisa. Tais correspondências foram lidas e analisadas por outra dupla de colegas, exercitando o pensamento narrativo e a análise textual discursiva. Posteriormente, imersos na escrita das cartas e nas falas dos sujeitos, fizemos a desconstrução dos dados para chegarmos a sua unitarização, seguindo as etapas da Análise Textual Discursiva – ATD.

(Professor-pesquisador)

Do ponto de vista metodológico, a ATD implica examinar textos em detalhes, fragmentando-os para alcançar unidades de sentido constituintes dos fenômenos estudados. Moraes e Galiuzzi (2007, p. 11) sintetizam esse movimento ao afirmar que a ATD: “implica

¹⁸ CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Tradução de Maria da Conceição Passeggi et al. Porto Alegre: Artmed, 2011. Compreendem a pesquisa narrativa como um processo relacional e ético, no qual o conhecimento se constrói no pertencimento a comunidades interpretativas. A produção de sentidos emerge do diálogo entre pesquisadores e participantes, situando a investigação como experiência compartilhada, implicada e formativa. Nessa perspectiva, narrar é também construir vínculos e responsabilidades interpretativas.

examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados”.

A utilização das cartas como dispositivo narrativo encontra respaldo em Gonçalves et al. (2020, p. 209), que afirmam: “escrever cartas aos alunos ou a si mesmo constitui um exercício reflexivo que permite ao professor produzir sentidos sobre sua prática e sua identidade profissional”. As memórias relativas as cartas, operam como espaço de escuta de si e de produção de sentido.

Após uma análise preliminar, tivemos um momento de socialização com o grupo, cujas contribuições foram significativas para a reflexão e aprimoramento de nossas análises e redação do texto analítico. Como método analítico, a ATD “valoriza os sujeitos em seus modos de expressão dos fenômenos. Centra sua procura em redes coletivas de significados construídos subjetivamente (...)” (MORAES E GALIAZZI, 2007, p. 169).

Feita essa conceituação, prossigo o relato:

As autoras de nossas cartas e, conseqüentemente, sujeitos desta pesquisa, eram duas discentes do curso de pós-graduação em educação em ciências e matemáticas, denominadas na ocasião com os pseudônimos de Sofia e Cleide. Sofia é graduada em Pedagogia; fez mestrado em Psicologia Educacional; atua como professora formadora de professores de ciências; cursa o doutorado. Cleide tem graduação em Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens; cursa o mestrado; no momento, não tem vínculo profissional como docente. Sofia escreveu para sua professora da 5ª série e Cleide escreveu para sua professora dos anos iniciais.

(Professor-pesquisador)

Apresentamos as análises, organizadas em dois eixos, que emergiram das vozes dos sujeitos desta pesquisa em dois eixos: o eixo I, intitulado “Experiências de formação, constituindo-se aprendiz de professora: entre referências e motivações”, em que abordamos, a partir das memórias de Sofia e Cleide, as características marcantes de suas professoras de ciências que, de algum modo, influenciaram em suas escolhas pela profissão e na constituição docente; o eixo II, denominado “Experiências de práticas, assumindo-se professoras: princípios e desafios”, no qual analisamos, a partir das experiências que as participantes da pesquisa tiveram como docentes, o que elas consideram como sendo fundamental no processo de ensino e aprendizagem e as dificuldades encontradas no cotidiano da sala de aula.

As narrativas analisadas estavam repletas de emoções, tanto na escrita das cartas, quanto nos relatos orais pelas protagonistas da trama relatada. A linguagem gestual/corporal, ora suave e reflexiva; ora, inquieta e efusiva traduz, a nós interlocutores, dimensões subjetivas, mobilizadoras de afeto e elementos singulares (auto)formativos, numa mistura temporal entre realizações e frustrações nos percursos profissionais, vivências e memórias. Segundo

Clandinin e Connely (2011, p. 48), reflexões desta natureza acontecem porque: “a vida - como ela é para nós e para os outros - é preenchida de fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempo e espaço, e refletidos e entendidos em termos de unidades narrativas e descontinuidades.”

Partindo deste pressuposto, as emoções e gestualidades presentes nas narrativas são dimensões constitutivas da experiência narrada, expressando com as colaboradoras produzem sentidos sobre si e sobre a docência.

As experiências de formação que emergem das memórias das professoras no sentido das referências e motivações (positivas ou não) a partir das relatos, associadas às vivências com suas professoras, reforça nossa compreensão em acordo com as palavras de Nóvoa (1988, p. 116): “As histórias de vida [e formação] (...) integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia de que ninguém forma ninguém e que formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre [os próprios] percursos de vida”. Grifos meus.

A percepção em relação às posturas contraditórias por parte das professoras, no sentido da teoria e da prática, por vezes, é relativizada frente à importância de tais vivências para o perfil profissional que os sujeitos desejam para si. Daí a importância de propiciar momentos narrativos memorialísticos aos professores em processos de formação inicial e continuada. Como nos faz refletir Josso (2004, p. 40): “A situação de construção da narrativa de formação, independentemente dos procedimentos adotados, oferece-se como uma experiência formadora em potencial, essencialmente porque o aprendente questiona as suas identidades a partir de vários níveis de atividades e de registros.”

Outra dimensão analítica que se destaca diz respeito às motivações que levaram as colaboradoras a se tornarem professoras, assumidas de modo explícito em suas cartas. Foi o momento mais intenso no aspecto emocional do material analisado, especialmente durante as entrevistas, marcadas por sorrisos evidentes, gestos expansivos e pausas reflexivas ao evocarem suas experiências formativas. Nessa perspectiva, Freire (1996, p. 45) nos faz refletir que “o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem.”

É nesse movimento que, apesar dos distintos contextos de vida, formação e experiência profissional, as colaboradoras afirmam o desejo de ser docente, transformando episódios afetivos em motivações iniciais de suas trajetórias. Tal compreensão dialoga com Nóvoa (1988, p. 120), ao destacar que:

A formação pertence exclusivamente à pessoa que se forma. É evidente que toda a gente depende dos apoios exteriores que ajudam, estimulam e inspiram os percursos individuais: a formação é um espaço da socialização e está marcada pelos contextos institucionais, profissionais, socioculturais e económicos, em que cada indivíduo vive.

Desse modo, os excertos dos autores evidenciam que, embora os contextos possam favorecer ou ampliar as vivências formativas, são as experiências singulares e as escolhas de cada sujeito que conferem sentido e direção ao percurso para tornar-se professor.

Nosso jeito de exercer a docência, nosso modo de mediar o processo de ensino e de aprendizagem no cotidiano da sala de aula, evidenciam princípios que reconhecemos como sendo essenciais na arte de educar. Esses princípios são assumidos a partir de experiências vividas e dos contextos em que estivemos/estamos inseridos, seja na condição de professores e/ou de alunos. De acordo com Souza (2006, p. 19), “um educador em construção expressa uma reflexão sobre tempos e espaços de formação. Tempos marcados na memória e nas histórias sobre o sentido da vida e da profissão. Espaços que são entrecruzados nas itinerâncias e nos desafios da aprendizagem profissional.

Tais princípios consideram importantes as itinerâncias, a relação professor-aluno-conhecimento, bem como os desafios que enfrentaram no passado e que continuam a enfrentar.

A busca incessante por uma educação de qualidade nos faz refletir sobre a própria prática permanentemente. Nossas inquietudes, em relação ao aprendizado dos alunos e ao seu desenvolvimento profissional, nos desafiam a cada dia. Tais inquietudes, para além do amor que se tem pela profissão, é próprio de alguém que se reconhece inacabado, tal qual diz Freire (1996, p. 55), “a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca”.

Ao revisitar as cenas, os procedimentos teórico-metodológicos vivenciados naquela ocasião, me dou conta do quanto os ensinamentos narrativos perduram e ganham outros/novos significados para minha formação de modo continuado.

Entre Encontros, Leituras e Narrativas: percursos formativos na pesquisa (auto)biográfica

A formação passa pela palavra, pela escuta e pela partilha das experiências vividas.

Freire (1996)¹⁹

Esta subseção trata da busca por compreender os percursos formativos que se constituem no entrelaçamento entre encontros acadêmicos, leituras teóricas e práticas narrativas vivenciadas no interior do movimento da pesquisa narrativa (?) (auto)biográfica. Defino como um deslocamento analítico que parte das experiências singulares (pessoais) para alcançar uma compreensão conceitual mais ampla dos processos de autoformação e heteroformação que atravessam a constituição do professor-pesquisador. Ao revisitar eventos científicos, produções coletivas, práticas de escrita e comunidades formativas, busco traduzir como tais experiências se configuram como espaços-tempos privilegiados de formação.

A participação em eventos científicos vinculados à pesquisa (auto)biográfica, como o Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – CIPA²⁰, representou um marco decisivo em meu percurso formativo. A submissão e o aceite do primeiro artigo, apresentado no Eixo “Espaços formativos, memórias e narrativas”, não se configuraram apenas como um resultado acadêmico, mas como experiência inaugural de inserção em uma comunidade científica que reconhece a narrativa como forma legítima de produção de conhecimento e autoconhecimento. Esse movimento expressa o que Pineau (2006) denomina de **autoformação**, entendida como um processo pelo qual o sujeito se torna autor de sua própria formação ao interpretar reflexivamente as experiências vividas. Nas palavras do autor, “A autoformação designa o conjunto de processos pelos quais um sujeito se apropria de sua história, de seus saberes e de suas experiências para orientar conscientemente seu próprio desenvolvimento” (PINEAU, 2006, p. 23).

Ao mesmo tempo, tais experiências não se realizam de forma isolada. O contato com outros pesquisadores, a escuta de narrativas alheias e a partilha de inquietações formativas configuram processos de heteroformação, nos quais o aprender com o outro se torna condição

¹⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Nesta obra, Paulo Freire afirma a formação como um processo essencialmente dialógico, no qual a palavra, a escuta e a partilha das experiências constituem práticas fundantes da humanização. A educação emerge como encontro entre sujeitos históricos que aprendem uns com os outros ao narrar, ouvir e problematizar o vivido. Tal perspectiva sustenta a compreensão da docência como prática ética, relacional e formativa.

²⁰ O Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica CIPA é um fórum internacional de debates em Educação sobre pesquisas realizadas com narrativas biográficas e autobiográficas, abordadas sob três enfoques: enquanto disposição humana para narrar a vida, como método de pesquisa qualitativa e como dispositivos de pesquisa-formação. (<https://xcipa.biograph.org.br/apresentacao/>)

de possibilidade da formação de si. Pineau (2006) afirma que a formação humana se dá na articulação dinâmica entre autoformação, heteroformação e ecoformação, sendo a heteroformação definida como o movimento pelo qual “o outro se torna mediador indispensável da aprendizagem e da transformação do sujeito” (PINEAU, 2006, p. 31).

Ressalto que, considerando o contexto deste trabalho de pesquisa, os diálogos perpassam pelos conceitos de autoformação e heteroformação, coerentes aos processos vivenciados ao longo do processo investigativo. Nesse sentido, os encontros acadêmicos vivenciados no âmbito do CIPA²¹ e de outros espaços formativos operaram como dispositivos de heteroformação, ao promoverem diálogos intergeracionais, interculturais e interinstitucionais.

As leituras sistemáticas das produções vinculadas à pesquisa (auto)biográfica ampliaram esse movimento formativo, permitindo situar minha trajetória em um campo teórico-metodológico mais amplo. Autores como Passeggi (2011), Delory-Momberger (2008) e Cunha (2010) defendem que a narrativa não apenas descreve experiências, mas as transforma em saber formativo. Delory-Momberger (2008, p. 67) destaca que “é no ato de narrar que a experiência se reorganiza, se torna inteligível e passa a produzir efeitos de formação”, reforçando a centralidade da escrita de si como prática reflexiva.

Esse processo ganha densidade no interior das práticas acadêmicas cotidianas, como orientações de trabalhos, participação em bancas e acompanhamento de defesas, que se configuram como espaços privilegiados de heteroformação. Nesses contextos, o diálogo com o outro (orientando, orientadora, pares) produz aprendizagens que extrapolam os conteúdos formais, mobilizando dimensões éticas, epistemológicas e existenciais da formação, como afirma Pineau (2006, p. 35), “a heteroformação não se reduz à transmissão de saberes, mas implica uma relação viva, na qual cada sujeito se transforma ao transformar o outro”.

No âmbito, mais amplo, da pesquisa qualitativa, essa compreensão é reforçada por Minayo (2014), ao afirmar que o pesquisador é um sujeito situado, implicado e reflexivo, que interpreta significados a partir de sua inserção no campo. A pesquisa narrativa, nesse sentido, exige uma postura ética e epistemológica que reconhece os limites da neutralidade e assume a reflexividade como princípio formativo. Deste modo, a articulação entre autoformação e

²¹ Descrevo com contentamento as edições que pude fazer parte, na condição de congressista do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica - CIPA²¹: VII CIPA realizada em Cuiabá-MT, em 2016, na Universidade Federal do Mato Grosso, e abordou como tema “Narrativas (auto) biográficas: conhecimentos, experiências e sentidos”; do VIII CIPA realizada em São Paulo-SP, em 2018, na Universidade Cidade de São Paulo, e focalizou a temática “Pesquisa (auto)biográfica, mobilidades e incertezas: novos arranjos sociais e configurações identitárias”; do X CIPA realizado em Salvador-BA, em 2024, na Universidade do Estado da Bahia, ao discutir as “Insubordinações da pesquisa (auto)biográfica: democracia, narrativas e outros modos de vida”.

heteroformação se consolida como eixo estruturante do percurso investigativo, permitindo compreender a formação como processo relacional, histórico e inacabado.

As práticas de escrita narrativa (diários, cartas, memoriais e registros reflexivos) funcionam, nesse contexto, como dispositivos narrativos de autoformação, ao favorecerem a autoria, o autoconhecimento e a atribuição de sentidos às experiências. Simultaneamente, quando compartilhadas em grupos, rodas de conversa e comunidades formativas, tais narrativas ativam processos de heteroformação, na medida em que o olhar do outro amplia, tensiona e ressignifica o vivido, como afirmam Prado e Soligo (2005, p. 18), “escrever sobre si é sempre escrever com o outro, pois toda narrativa se constrói no horizonte da alteridade”.

Compreendo a polissemia que atravessa as aplicações da pesquisa narrativa como um verdadeiro caleidoscópio²² de sentidos, capaz de expressar, sobretudo, a possibilidade de novos começos e de múltiplas ressignificações diante dos desafios da vida.

Tanto nos inúmeros momentos de estudo teórico e de articulação entre temas quanto nas etapas da pesquisa empírica, os sentidos suscitados pelas análises orientadas pelos princípios do pensamento narrativo vêm se consolidando como uma base ética e estética do meu processo formativo. Nessa direção, proponho, ao longo das próximas subseções, estabelecer um diálogo entre os conceitos teórico-chave da pesquisa (auto)biográfica e narrativa e as fontes empíricas, de modo a favorecer a emergência de sentidos situados e coerentes com o contexto desta investigação.

As trajetórias docentes analisadas nesta pesquisa dialogam com produções que compreendem a formação como processo relacional e situado. Rodrigues-Moura et al. (2020, p. 4) afirmam que “o vir a ser professor de Ciências se constitui em um mosaico de memórias, sentimentos e experiências vividas em diferentes contextos”. Essa metáfora do mosaico aproxima-se do caleidoscópio de sentidos que atravessa esta tese, evidenciando que a docência se constrói na intersecção entre vida pessoal, formação acadêmica e prática profissional.

²² Caleidoscópio ou calidoscópio é um aparelho óptico formado por um pequeno tubo de cartão ou de metal, com pequenos fragmentos de vidro colorido, que, através do reflexo da luz exterior em pequenos espelhos inclinados, apresentam, a cada movimento, combinações variadas e agradáveis de efeito visual. O nome "caleidoscópio" deriva das palavras gregas *καλός* (*kalos*), "belo, bonito", *εἶδος* (*eidos*), "imagem, figura",^[2] e *σκοπέω* (*skopeō*), "olhar (para), observar".

Seção III - Formação em contexto, pesquisa-formação e dispositivos audiovisuais no ensino de ciências: narrativas e sentidos (auto)formativos

O desenvolvimento profissional é um processo vivencial não puramente individual, mas um processo em contexto.

Júlia Oliveira-Formozinho, 2002²³

A seção III emerge do esforço analítico baseado nos registros narrativos tridimensionalmente e do engajamento teórico-metodológico, na perspectiva de formação em contexto e pesquisa-formação discutidos ao longo das demais seções, que se conectam ao objetivo geral **compreender como se entrelaçam sentidos (auto)biográficas e (auto)formativos, a partir dos registros audiovisuais das aulas de ensino de Ciências com crianças para transformações na prática docente**. A epígrafe de Oliveira-Formozinho, (2002) que inicia a seção, traz a mensagem de que o desenvolvimento profissional orienta toda a tessitura argumentativa, focando a escola como espaço privilegiado de aprendizagem profissional, de encontro entre sujeitos, saberes e experiências. Nessa perspectiva, a seção articula **a formação em contexto/a pesquisa-formação e o uso de dispositivos audiovisuais como mediadores da reflexão narrativa e da produção de sentidos (auto)formativos no ensino de Ciências nos anos iniciais**.

O percurso argumentativo está assim organizado: Na subseção - **Formação em contexto: centrada na escola e no ensino de ciências no primeiro ano do ensino fundamental**, discute a escola como lugar de produção de saberes docentes, com ênfase no ensino de Ciências no primeiro ano do Ensino Fundamental, articulando essa discussão às contribuições de Oliveira-Formozinho e Kishimoto (2002), problematiza as continuidades entre a educação infantil e os anos iniciais, evidenciando como os campos de experiência sustentam práticas investigativas, dialógicas e integradas às vivências das crianças; na subseção - **Caminhos metodológicos assumidos e percorridos**, explicita as escolhas teórico-metodológicas da pesquisa; na subseção - **O processo de escolha do *locus* e da colaboradora da pesquisa** que trata da definição do *locus* e da colaboradora; a subseção - **Interpretando a partir dos dispositivos: constituindo os sentidos (auto)formativos** apresenta os modos pelos quais professora colaboradora e pesquisador interpretam, a partir dos registros audiovisuais, cenas do cotidiano da sala de aula, constituindo sentidos (auto)formativos. Os momentos de

²³ OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs.). Formação em contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 42

visionamento e diálogo sobre os vídeos funcionam como espaços de leitura crítica da prática, nos quais emergem indagações, deslocamentos e reconfigurações de compreensão sobre o ensinar Ciências; a subseção - **O processo de desmontagem, religação e reconfiguração dos dados da pesquisa** descreve o percurso analítico desenvolvido a partir da ATD, envolvendo unitarização, categorização e construção de metatextos interpretativos; a subseção **Perguntas como centro do ensino e das múltiplas aprendizagens** enfatiza o papel das perguntas como eixo organizador das práticas de ensino de Ciências e como princípio epistemológico da aprendizagem.

Defino esse processo como uma jornada de descobertas cotidiana (nem sempre agradáveis), mas reveladoras da importância da pesquisa educacional em contexto escolar, abordando a partir de um modelo de pesquisa-formação cuja originalidade se manifesta no modo de capturar cenas da prática de ensino da professora, sua capacidade de interagir com as crianças e com os conhecimentos científicos e do senso comum para, posteriormente, rememorar pela acesso imagético digital ao vivido desencadeando um profundo processo de reflexão.

Em tais subseções, centraremos a análise no retomo de modo mais específico as elaborações prévias e ao longo da pesquisa de campo e dos estudos. E, retomam o enunciado de Tese, **inerente ao complexo processo de alfabetização na infância, a reflexão docente, mediada por dispositivos audiovisuais da própria prática no ensino de Ciências com crianças, potencializa a produção de sentidos (auto)biográficos e (auto)formativos, favorecendo movimentos de tomada de consciência que repercutem na constituição como docente e na ressignificação das práticas de ensino.**

Trata-se do ponto de encontro entre o que problematizou este pesquisador e o que os dados empíricos analisados e confrontados teoricamente fazer emergir como conhecimento situado nas delimitações deste estudo.

Formação em Contexto: centrada na escola e no ensino de ciências no primeiro ano do ensino fundamental

A escola é um espaço privilegiado de produção de saberes quando o cotidiano se torna objeto de reflexão.

Tardif (2014)²⁴

Nesse movimento, a narrativa da experiência assume papel estruturante, ao possibilitar à colaboradora da pesquisa reinterpretar o vivido, produzir inteligibilidade sobre sua trajetória e transformar a experiência em conhecimento formativo (JOSSO, 2004). O percurso argumentativo delineado busca articular, inicialmente, a discussão sobre a formação centrada na escola e no cotidiano da sala de aula, em diálogo com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que se refere aos campos de experiência e às práticas pedagógicas do ensino de ciências nos anos iniciais.

A partir de minha perspectiva como pesquisador, assumo o conceito de pesquisa-formação (JOSSO, 2004) na perspectiva epistemológica, que rompe com a separação tradicional entre produção de conhecimento e processo formativo. Para a autora, pesquisar não se limita a observar, descrever ou analisar um objeto externo, mas implica envolver-se em um percurso no qual o próprio sujeito se constitui e se transforma ao narrar, interpretar e refletir sobre sua experiência. Nesta direção, a pesquisa-formação se fundamenta na centralidade da experiência vivida, compreendida como matéria-prima da formação, e na narrativa como dispositivo privilegiado de acesso aos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas trajetórias pessoais e profissionais.

Nessa abordagem, a pesquisa-formação assume um caráter eminentemente processual, reflexivo e ético, ao reconhecer a colaboradora como protagonista de sua formação e coautora do conhecimento produzido. Tal processo de formação se constitui ao longo da vida, nos encontros, nas rupturas e nas aprendizagens significativas que emergem da experiência de ensinar. Ao integrar pesquisa e formação em um mesmo movimento, essa perspectiva possibilita que os sujeitos envolvidos - pesquisador, colaboradora e crianças - interajam a partir de suas trajetórias, resignificando práticas, concepções e modos de agir. Assim, a pesquisa-formação se configura como dispositivo capaz de compreender e transformar a prática docente, especialmente quando articulada a contextos reais de atuação profissional, como a escola.

²⁴ TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. A afirmação destaca a centralidade do cotidiano escolar como lugar de produção de saberes profissionais, enfatizando que a docência se constitui na articulação entre experiência, reflexão e ação. Ao reconhecer a escola como espaço formativo, o autor reforça a ideia de que os saberes docentes emergem da prática vivida e interpretada, e não apenas de prescrições externas. Essa perspectiva dialoga diretamente com abordagens que compreendem a formação como processo situado e narrativo.

Em um recorte mais específico, recorro às perspectivas teórico-metodológicas apresentadas em duas publicações que se constituem como referências centrais para a discussão proposta. A primeira, *Formação em Contexto: uma estratégia de integração* (OLIVEIRA-FORMOZINHO; KISHIMOTO, 2002), resulta da aproximação entre pesquisadores interessados na formação de profissionais que atuam na educação infantil, a partir do desenvolvimento de projetos colaborativos envolvendo a Universidade do Minho e a Associação Criança, em Braga-Portugal, e a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no Brasil. A obra problematiza alternativas formativas ancoradas na integração entre instituições, sujeitos e ações, defendendo processos de formação e educação construídos de modo cooperativo e situado.

As premissas teórico-metodológicas que sustentam essa proposta revelam-se, para mim, conceitualmente consistentes e formativamente potentes, ainda que se apresentem como profundamente desafiadoras frente à cultura marcadamente transmissiva que historicamente caracterizou as experiências de formação docente das quais sou egresso e nas quais também atuei. Em síntese, a formação em contexto propõe uma ruptura com polarizações recorrentes — teoria e prática, professor e aluno, conhecimentos e saberes, ensino e aprendizagem —, anunciando a centralidade da integração, da cooperação e da corresponsabilização como condições necessárias para que os desafios formativos sejam compartilhados, compreendidos coletivamente e, na medida do possível, minimizados.

A segunda publicação, *Em busca da Pedagogia da Infância: pertencer e participar* (KISHIMOTO; OLIVEIRA-FORMOZINHO, 2013), reúne contribuições produzidas ao longo de uma década de pesquisas e debates em torno da formação de professores da infância, das práticas pedagógicas mediadas por múltiplas linguagens e dos processos de alfabetização e letramento, além de apresentar e tensionar perspectivas pedagógicas que ampliam a compreensão do pertencimento e da participação das crianças nos contextos educativos.

Considero essas duas obras como referências essenciais aos pesquisadores-formadores de professores de infância pois são capazes de nos fazer refletir, compreender, inspirar a criar outras possibilidades a partir do contexto local. É justamente nesta direção, da busca por outras pedagogias, capazes de propiciar outras/novas vivências de formação aos professores que ensinam Ciências nos anos escolares iniciais, que destaco uma experiência inovadora que materializa esta perspectiva formativa, *a Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens na UFPA*²⁵.

²⁵ A Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens, ofertado Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) - Universidade Federal do Pará (UFPA), constitui uma proposta inovadora de formação docente, em 2019,

Em minhas experiências como gestor na esfera pública, seja na Universidade Federal do Pará ou na Educação Básica/Secretaria Municipal de Educação, um dos grandes desafios foi a viabilização de um programa de formação continuada aos professores regentes. Considerando a importância e recorrência de momentos formativos, o conflito paradoxal consiste em optar por interromper as aulas regulares em sala de aula convencionais em que os estudantes, muitas vezes, são “dispensados” da convivência no ambiente escolar. Somada a isto, está a necessidade de oportunizar aos professores momentos individuais e coletivos para elaborar o planejamento de ensino e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, tão fundamentais ao sucesso da atuação docente.

Frente a este desafio, um dos avanços mais significativos tem sido implementado nas redes municipais e estaduais, que é a política da *hora atividade* ou *hora preparação*. A garantia legal coaduna com o espírito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) apesar de não mencionar diretamente o termo “hora atividade”, a garantia de tempo destinado a atividades extraclasse é tratada na legislação subsequente, especialmente na Lei nº 11.738/2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério) que estabelece o seguinte:

Pelo menos 1/3 (um terço) da jornada de trabalho do professor deve ser destinada à hora-atividade (atividades extraclasse). Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”

(Art. 2º, § 4º)

No âmbito da legislação municipal, Lei Nº 26/12, Capítulo III:

Hora atividade, tempo reservado ao professor em exercício de docência, cumprido na unidade de Ensino, para estudo, planejamento, hora pedagógica destinada: A avaliação do trabalho didático e socialização de experiências pedagógicas; atividades de formação continuada; reuniões; articulação com a comunidade; e, outras atividades estabelecidas no PPP.

(Art 4º, inciso XVI)

Visando garantir tal direito, as Secretarias Municipais de Educação precisam estabelecer uma política de contratação de pessoal de apoio para viabilizar as atividades extraclasse dos professores regentes. O direito à hora atividade foi regulamentado pela Portaria Nº 151/13 – Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Castanhal:

Art. 2º - A hora atividade dos docentes da Rede Municipal de Ensino visa à composição adequada da jornada de trabalho no que se refere a estudo,

voltada aos anos iniciais da Educação Básica, especialmente sintonizada com realidades amazônicas e com os desafios contemporâneos da escola pública. O objetivo do Curso é formar professores para o trabalho educativo profícuo e diferenciado nos anos iniciais da Educação Básica (1ª a 5ª anos e 1ª e 2ª etapas da Educação de Jovens e Adultos), disponível em <https://ascom.ufpa.br/index.php/cursos-da-ufpa/546-licenciatura-integrada-em-educacao-em-ciencias-matematica-e-linguagem>, acessado em 10/01/2025.

planejamento e avaliação do fazer pedagógico, organizando tempo disponível para as atividades extrassala de aula na unidade de ensino, tendo os seguintes objetivos: I – Possibilitar o intercâmbio de experiências; II – Elaborar material pedagógico próprio; III – Organizar diário de classe; IV – Fazer correção dos instrumentos avaliativos dos discentes; V – Apresentar propostas de intervenção e superação dos paradigmas pedagógicos, visando à redução dos índices de repetência e evasão.

A estratégia da SEMED Castanhal foi a de elaborar um currículo de projetos e disciplinas para viabilizar a garantia da hora atividade para todos os professores regentes, assim definidos: na educação Infantil - Corpo e movimento; Linguagem das Artes e Educação Ambiental; no Ensino Fundamental – Educação Física; Espanhol e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. No contexto desta pesquisa, os projetos e disciplinas são desenvolvidas por professores contratados e estagiários (licenciandos) que atuam junto aos estudantes no tempo da hora-atividade dos professores regentes.

Na dimensão conceitual, segundo Oliveira-Formozinho, Formozinho (2002) *o conceito de formação centrada na escola* tem significados diferentes e abrangentes as seguintes vertentes:

- 1) A primeira acentua a dimensão física, localizada na escola e não na universidade, de modo que a formação decorre com o professor no serviço, no local de trabalho, sem períodos de liberação para momentos de formação fora da escola: *o próprio local de trabalho* é a ocasião e o veículo da realização da formação;
- 2) A segunda ultrapassa a dimensão física e centra-se na dimensão organizacional, assumindo a escola como unidade organizacional autônoma que define a formação continuada e em qual formato: é uma *formação centrada na iniciativa da unidade organizacional* escolar;
- 3) A terceira é caracterizada como movimento de formação, que considera o professor sujeito da sua formação e é envolvido no processo desde o planejamento, execução e avaliação de sua formação: é uma formação centrada nos professores, visto não individualmente, mas integrado aos seus grupos profissionais, na qual acentua-se uma *dimensão psicossocial* dos processos de formação;
- 4) A quarta centraliza a formação de práticas dos professores que conduzem à melhoria, transformação dessas práticas: é acentuada a dimensão dos saberes profissionais relevantes, saberes práticos, *dimensão pedagógica* do conceito;
- 5) A quinta vertente, considerada mais institucional, instiga a *auto-organização dos professores* para promover a própria formação, promovida por pares: acentua-se a vertente da *dimensão política e/ou corporativa* do conceito.

Ao refletir sobre os diferentes modelos ou vertentes de formação em contexto, em consonância com as ponderações apresentadas pelos autores, compreendo que tais vertentes não devem ser tomadas de modo rígido, compartimentalizado ou dissociado umas das outras. Ao contrário, na realidade de cada escola, é possível que distintas vertentes coexistam, se entrecruzem e se reconfigurem. O que efetivamente condiciona e dá sentido a cada contexto formativo é o grau e a *qualidade da participação dos sujeitos implicados na gestão da formação continuada*, com destaque para o protagonismo dos professores nesse processo.

A formação em contexto, defendida nesta subseção, dialoga com estudos que reconhecem a escola como espaço privilegiado de aprendizagem profissional. Freitas, Vieira e Gonçalves (2025, p. 8) afirmam que “a formação de professores que ensinam Ciências se fortalece quando se ancora nas experiências concretas vividas no contexto escolar”. Tal compreensão sustenta a escolha de investigar a prática docente no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, ao delinear a proposta formativa - ainda em momento anterior à definição e à imersão no *locus* da pesquisa -, baseado nas contribuições sobre formação centrada na escola discutidas por Oliveira-Formozinho e Formozinho (2002) e por Barroso (2003), a vertente que mais se aproxima de meu ideário é aquela que *reconhece o professor como sujeito de sua própria formação*. A concepção na qual o docente se envolve de maneira ativa em todas as etapas do processo formativo - planejamento, execução e avaliação -, potencializando transformações na prática pedagógica, orientadas pelo desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A dimensão curricular estabelecida e regulamentada em legislação em nível nacional é fundamento para compreender em que termos tais diretrizes curriculares são implementadas pela escola. A discussão sobre o ensino de Ciências no primeiro ano do ensino fundamental, baseado nos princípios e conteúdos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), exige compreender as continuidades e rupturas que se estabelecem entre a educação infantil e os anos iniciais. Embora, a partir do 1º ano, o currículo se organize por componentes curriculares específicos - entre os quais Ciências -, a BNCC mantém como princípio estruturante a valorização da experiência, da investigação e das múltiplas linguagens, como elementos centrais dos campos de experiência da educação infantil. São eles:

1. O eu, o outro e o nós: Focaliza as relações sociais, a construção da identidade, o reconhecimento de si e do outro, o respeito às diferenças e a convivência. Envolve experiências de cuidado, empatia, cooperação, conflitos e pertencimento aos grupos;
2. Corpo, gestos e movimentos: Valoriza o corpo como linguagem e meio de expressão. Abrange experiências motoras, jogos, danças, gestos, deslocamentos e o conhecimento do próprio corpo, articulando saúde, autonomia e prazer no movimento;
3. Traços, sons,

cores e formas: Diz respeito às linguagens artísticas e expressivas. Inclui desenho, pintura, música, sons, modelagem, exploração de materiais e criação estética, favorecendo a imaginação, a sensibilidade e a autoria das crianças; 4. Escuta, fala, pensamento e imaginação: Centra-se na linguagem oral, na escuta atenta, na narrativa, na ampliação do vocabulário e no contato com diferentes gêneros textuais. Envolve histórias, conversas, cantigas e brincadeiras verbais, sustentando os processos iniciais de letramento; e, 5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: Articula experiências ligadas à exploração do ambiente físico e social, às noções iniciais de tempo, espaço, quantidade, comparação, transformação de materiais e fenômenos naturais. É o campo que mais dialoga com Ciências e Matemática na Educação Infantil.

Tal orientação desafia práticas pedagógicas fragmentadas e desafia os professores a reconhecerem a criança como sujeito ativo, curioso e produtor de sentidos, cuja relação com o mundo natural e social constitui base fundamental para os processos de alfabetização científica e linguística.

Ressalto, ainda, que, embora a presente pesquisa tenha sido desenvolvida no primeiro ano do ensino fundamental, etapa em que as crianças com seis ou sete anos de idade se encontram em pleno desenvolvimento de suas capacidades para a consolidação do processo de alfabetização, compreendo que os princípios que sustentam os campos de experiência não se restringem exclusivamente à educação infantil. Ao contrário, tais princípios permanecem relevantes e presentes no processo de ensinar e aprender, ao longo, pelo menos, dos dois primeiros anos iniciais do ensino fundamental

Na educação infantil, os conhecimentos relacionados às Ciências aparecem de forma transversal, especialmente no campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, em articulação com os demais campos, quando as crianças exploram materiais, fenômenos naturais, seres vivos e relações com o ambiente. A BNCC explicita que essas experiências não devem ser interrompidas com a entrada no Ensino Fundamental, mas aprofundadas e sistematizadas progressivamente. Assim, orienta que, no 1º ano, as crianças continuem a observar, perguntar, manipular, registrar e conversar sobre fenômenos do cotidiano, de modo que a aprendizagem científica se construa em continuidade com as experiências vividas anteriormente (BRASIL, 2018).

No ensino fundamental - anos iniciais, o componente Ciências se organiza em torno de três unidades temáticas recorrentes: *Matéria e energia; Vida e evolução; Terra e Universo*, que, no 1º ano, são abordadas a partir de situações próximas à realidade das crianças. A BNCC propõe, por exemplo, a comparação de materiais de objetos do cotidiano, a identificação de partes do corpo e cuidados com a saúde, bem como a observação de elementos da paisagem e variações ambientais, sempre com foco na curiosidade, na investigação e na construção de explicações iniciais (BRASIL, 2018). Tal orientação reforça a compreensão de que o ensino de

Ciências, nessa etapa, não se destina à memorização de definições, mas à produção de sentidos sobre o mundo vivido.

As habilidades previstas para o 1º ano evidenciam essa perspectiva. Ao propor que *as crianças comparem características de materiais, reconheçam hábitos de higiene relacionados ao bem-estar ou observem fenômenos naturais e suas implicações no cotidiano*, a BNCC legitima práticas pedagógicas investigativas e dialógicas, em que observar, levantar hipóteses, registrar por meio de desenhos, falas ou escritas emergentes e discutir coletivamente constituem ações centrais do aprender Ciências. De acordo com os argumentos de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), o ensino de Ciências precisa partir de situações problematizadoras, socialmente significativas, que mobilizem o pensamento e favoreçam a construção de explicações progressivamente mais elaboradas.

Especialmente nos dois primeiros anos do ensino fundamental, o ensino de Ciências se articula diretamente aos processos de alfabetização. As orientações curriculares indicam que as experiências científicas devem ampliar os contextos de letramento, favorecendo o uso da linguagem oral, escrita e de outras formas expressivas em situações reais, jogos, exploração do ambiente e projetos simples. Tal compreensão dialoga com Bizzo (2009a), ao afirmar que ensinar Ciências implica criar oportunidades para que as crianças pensem, façam perguntas, reconheçam conquistas e atribuam significado às aprendizagens, e não apenas reproduzam respostas esperadas.

Apesar dessas orientações, o ensino de Ciências nos anos iniciais ainda ocupa, em muitas escolas, um lugar residual frente à centralidade conferida à língua portuguesa e à matemática. Esse deslocamento é frequentemente reforçado por políticas de avaliação externa e por uma cultura escolar que associa o sucesso escolar quase exclusivamente à leitura, à escrita e ao cálculo. No entanto, como argumenta Krasilchik (2008), ensinar Ciências desde os primeiros anos é condição fundamental para que as crianças compreendam o mundo natural e tecnológico, participem de debates sociais informados e desenvolvam uma postura crítica diante das informações científicas veiculadas na mídia.

Esse conflito incide diretamente sobre a formação e a identidade docente em Ciências. A literatura aponta que professores dos anos iniciais, marcados pela polivalência, frequentemente se sentem inseguros em relação aos conteúdos e metodologias de Ciências, recorrendo de modo, quase exclusivo, ao livro didático ou evitando temas considerados mais complexos. Estudos têm evidenciado que tais concepções estão profundamente relacionadas às experiências escolares vividas, ao início de carreira solitário e à ausência de processos sistemáticos de formação continuada em contexto (CARVALHO, 2006a; SASSERON, 2015).

Nesse cenário, a escola emerge como espaço privilegiado de aprendizagem da docência, especialmente quando se constituem coletivos, parcerias e práticas reflexivas que possibilitam a reinvenção do ensinar Ciências.

As metodologias e recursos didáticos discutidos na literatura convergem para *a necessidade de aproximar o ensino de Ciências da experiência das crianças*, por meio de atividades investigativas, jogos, experimentação simples, uso de múltiplas linguagens e tecnologias digitais. A literatura infantil - inclusive em formatos multimodais - tem sido apontada como potente recurso para articular ludicidade, alfabetização e construção de conceitos científicos, desde que mediada por problematizações que evitem simplificações ou estereótipos (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011). Essas proposições reforçam a defesa de um ensino de Ciências dialógico, contextualizado e comprometido com a formação integral da criança.

Por fim, estudos qualitativos e revisões de produções acadêmicas indicam que, embora haja crescimento de pesquisas sobre os anos iniciais, ainda são relativamente escassos os trabalhos que aprofundam as práticas de ensino de Ciências nessa etapa, especialmente a partir da perspectiva da experiência docente. A pesquisa narrativa se destaca, nesse contexto, como modo de investigar e formar, ao possibilitar que o docente, relate sobre os “porquês” de como organiza o seu modo de ensino Ciências, suas escolhas, convicções, dúvidas, angústias, valores e saberes pedagógicos.

Caminhos metodológicos assumidos e percorridos

O rigor metodológico não está na rigidez dos procedimentos, mas na coerência entre teoria, método e análise.

Moraes & Galianzi (2016)²⁶

Desencadear uma pesquisa educacional situada no cotidiano de uma escola pública, envolvendo registros audiovisuais das práticas pedagógicas, constitui um percurso metodológico complexo, atravessado por desafios éticos, institucionais, técnicos e humanos. Longe de se tratar de um caminho previamente linear ou inteiramente previsível, o processo investigativo foi sendo construído no próprio movimento da pesquisa, exigindo escolhas, ajustes e reelaborações permanentes. Tal compreensão se firma na perspectiva qualitativa e formativa de investigação, na qual método e percurso se constroem em interação com o campo, os sujeitos e as condições concretas de realização da pesquisa, reafirmando a indissociabilidade entre produção de conhecimento e processo formativo.

Um dos primeiros entraves metodológicos enfrentados diz respeito às condições técnicas para a realização dos registros audiovisuais das aulas. A tentativa inicial consistiu na instalação de filmadoras estáticas fixadas nos cantos superiores das salas, conectadas a um sistema de gravação digital (DVR). Contudo, após a fase de testes, constatamos que a baixa qualidade da resolução das imagens e a captação inadequada do áudio comprometiam significativamente o potencial analítico do material produzido. Tal frustração evidenciou que, em pesquisas que tomam a interação pedagógica como objeto central, a qualidade do registro não é um aspecto secundário, mas condição fundamental para a interpretação dos gestos, das falas, dos silêncios e das dinâmicas relacionais que constituem a prática docente.

A solução seria, então, adquirir filmadoras portáteis (com suficiente qualidade digital) e que precisariam ser operadas por pessoas, de modo a favorecer ângulos e tomadas específicas ao longo das interações entre a professora e as crianças, assim como entre o pesquisador e a professora. Essa decisão implicou uma nova demanda metodológica: a constituição de uma equipe de apoio para o trabalho de campo. Optei por selecionar auxiliares de pesquisa entre graduandas concluintes do curso de Pedagogia, daquele semestre, por entender que poderiam dispor de tempo para o desenvolvimento do trabalho de campo.

²⁶ MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016. A afirmação de Moraes e Galianzi desloca a noção de rigor metodológico de uma lógica normativa para uma perspectiva relacional e interpretativa. Na *Análise Textual Discursiva*, o rigor se expressa na coerência entre pressupostos teóricos, escolhas metodológicas e movimentos analíticos, garantindo consistência epistemológica ao processo investigativo. Assim, o método se afirma como construção reflexiva, e não como aplicação mecânica de procedimentos

No processo de escolha, me deparei com os perfis de Raquel e Tâmega, considerando que seus projetos de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dialogavam com as áreas de formação de professores e ludicidade em sala de aula. A adesão voluntária das auxiliares de pesquisa e o estabelecimento de uma parceria acadêmica, por meio da orientação compartilhada²⁷ dos trabalhos, reforçaram o caráter formativo e colaborativo do percurso investigativo.

Tais ajustes necessários assumidos no desenrolar da pesquisa, reforçam a compreensão de que a pesquisa qualitativa se constrói como processo relacional, no qual o pesquisador não atua de forma isolada, mas em interação com outros sujeitos que também aprendem e se formam ao longo do caminho. Conforme afirma Josso (2004), a pesquisa-formação supõe o envolvimento ativo dos sujeitos na produção de conhecimento, transformando a experiência vivida em matéria formativa.

O processo de escolha do *lôcus* e da colaboradora da pesquisa

A escola carrega as marcas das desigualdades sociais, mas também as possibilidades de sua superação.

Miguel Arroyo (2011)²⁸

A definição do espaço escolar como *lôcus* da pesquisa fundamenta-se na perspectiva de formação em contexto, que reconhece a escola como lugar privilegiado de aprendizagem da docência e de produção de saberes profissionais (OLIVEIRA-FORMOZINHO; KISHIMOTO, 2002; 2013).

Reunido com as auxiliares de pesquisa, sobre qual escola seria interessante estabelecer como *lôcus* da pesquisa, os argumentos da auxiliar Raquel de que morava no bairro Jaderlândia, de que tinha sido aluna e por ter cumprido boa parte de seus estágios de docência na escola em discussão, portanto, tinha facilidade no diálogo com a equipe gestora, foram relevantes. Somasse a essas justificativas, alguns critérios para tal escolha, caracterização do território, apoio institucional da Direção, atendidos os critérios, ficou definido irmos ao encontro dos gestores

²⁷ Da parceria deste pesquisador com as graduandas (auxiliares voluntárias de pesquisa) orientei a confecção e execução metodológica dos projetos de pesquisa para cumprimento dos Trabalhos de Conclusão de Curso na área do Ensino de Ciência: Raquel Rocha Lima, intitulado, provisoriamente, “*As aventuras de um velejar no mar da sala de aula: metáfora no ensinar e aprender Ciências*” e Tâmega Luz Melo, intitulado, provisoriamente, “*O sapo não lava o pé, não lava porque não quer... sentidos do lúdico no ensino de Ciências*”.

²⁸ ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2011. Ao afirmar que a escola carrega as marcas das desigualdades sociais, Arroyo evidencia que o espaço escolar não está dissociado das condições históricas e sociais que atravessam a vida dos sujeitos. Contudo, ao reconhecê-la também como lugar de possibilidades, o autor recoloca a escola como território ético-político de resistência, formação e produção de dignidade. Nessa perspectiva, a educação se afirma como prática comprometida com a superação das desigualdades e com a humanização das relações educativas.

responsáveis pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Ana Paula dos Santos e Santos para apresentar e pedir autorização para o início da pesquisa.

Localizada no bairro do Jaderlândia, em Castanhal-PA, a escola atende um contingente expressivo de estudantes nos turnos matutino, vespertino e noturno, incluindo a modalidade de Educação de Jovens e Adultos²⁹. Quanto à Infraestrutura física e corpo de servidores, consideramos uma estrutura adequada e quadro de pessoal suficiente³⁰ para atender as demandas da escola nos três turnos.

A caracterização do território revela um contexto marcado historicamente por processos de ocupação popular, ausência de infraestrutura básica e intensa vulnerabilidade social, cenário que foi sendo transformado ao longo dos anos a partir de políticas públicas de urbanização e ampliação dos serviços educacionais. Tal contexto reforça a pertinência de uma pesquisa que toma a escola pública como espaço de análise das práticas pedagógicas e dos desafios formativos vivenciados pelos professores.

Outro elemento que se tornou relevante nesse processo foi o vínculo prévio deste pesquisador com a escola e o bairro, decorrente de experiências anteriores de formação continuada desenvolvidas naquele espaço, bem como de vivências pessoais e comunitárias estabelecidas ao longo de décadas. Longe de comprometer o rigor da pesquisa, esse vínculo favoreceu uma postura ética e reflexiva, exigindo constante vigilância epistemológica sobre os limites e as potencialidades da imersão no campo.

Após a obtenção das autorizações institucionais junto à direção da escola e à Secretaria Municipal de Educação, iniciamos o processo de seleção das colaboradoras da pesquisa. A proposta inicial previa o acompanhamento de quatro professoras que atuavam em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, foi realizado um encontro coletivo com as cinco docentes que atuavam nessa etapa, no qual foram apresentados os objetivos da pesquisa e realizadas escutas sobre as rotinas e os desafios do ensino.

²⁹ A escola atende em três turnos, direcionados ao Ensino Fundamental Regular e à Educação de Jovens e Adultos – EJA. Atendia um total de 1.581 alunos, regularmente matriculados e distribuídos nos turnos: 647 pela manhã; 573 à tarde e 361 à noite, na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Dados fornecidos pela Secretaria da Escola

³⁰ A estrutura física da escola dispõe de: 19 salas de aula, 1 sala de Artes, 1 sala da diretoria, 1 sala de coordenação pedagógica, 1 sala dos professores, 1 laboratório de Atendimento Educacional Especializado (AEE), 1 laboratório de informática, 1 sala de leitura, 1 quadra poliesportiva coberta, 4 banheiros divididos para atender crianças, funcionários e pessoas com necessidades especiais, 1 copa, 1 secretaria, 1 sala de reforço e 1 almoxarifado. As salas de aula são de medidas padrão 8 x 6 metros - com baixa luminosidade e sistema de ventilação mecânica. Quanto aos recursos humanos, a escola possui 3 diretoras, 4 coordenadoras pedagógicas, 1 secretário, 1 agente administrativo, 20 serventes, 4 merendeiras, 5 auxiliares e 4 vigilantes, 82 professores, sendo destes 22 Pedagogos, 13 técnicos de magistério, 2 professores de Matemática, 1 de História, 2 de Letras Inglês, 1 de Letras Espanhol, 2 de Letras Português, 1 de Geografia, 2 de LIBRAS e 3 de Ed. Física. Dados fornecidos pela Secretaria da Escola.

O caráter voluntário da adesão, a presença das filmagens como procedimento metodológico e o medo de possíveis julgamentos de suas práticas pedagógicas foram fatores decisivos para que apenas duas professoras (Cris e Ellen) manifestassem interesse em participar.

Entretanto, a professora Ellen, apesar de ter feito parte das primeiras etapas da constituição dos dados, por motivo de força maior, não conseguiu participar das etapas finais do estudo. Assim, decidimos não utilizar seus dados neste relatório de pesquisa, o que levou à decisão metodológica de realizar um *estudo verticalizado* com a professora Cris. Tal opção encontra respaldo na pesquisa qualitativa, que privilegia a densidade interpretativa em detrimento da ampliação extensiva da amostra. Conforme destaca Minayo (2014 p. 57), “o critério da pesquisa qualitativa não é o da representatividade numérica, mas o da compreensão aprofundada dos significados”.

A verticalização do estudo possibilitou acompanhar de forma intensiva o percurso formativo da professora colaboradora, captando tensões, contradições, deslocamentos e aprendizagens que dificilmente emergiriam em investigações mais amplas. A professora Cris, com trajetória marcada pela formação inicial em magistério, licenciatura em Pedagogia, especialização em Educação Inclusiva e participação em programas de formação continuada, se revelou uma interlocutora vigorosa para compreender os desafios do ensino de Ciências no 1º ano, especialmente em um contexto atravessado por múltiplas cobranças institucionais.

Apresento sinteticamente o perfil da colaboradora da pesquisa: Professora Crystiane “Cris”, 42 anos de idade, casada/viúva e mãe de duas meninas. Concluiu curso Técnico de magistério em 1995 e formou-se, em 2003, em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Castanhal; também possui especialização em Educação Inclusiva. Concursada pela Rede Municipal de Ensino Castanhal, há oito anos atuava na Escola Ana Paula e, naquele momento, lotada em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Participa da formação continuada Projeto TRILHAS (desenvolvido pelo Instituto NATURA com objetivo de elaborar materiais para apoio pedagógico no campo da leitura, escrita e oralidade em parceria com o município) e do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Os procedimentos de constituição dos dados envolveram entrevistas iniciais, observações das práticas pedagógicas, registros audiovisuais das aulas, diários de campo e encontros para análise dos dados da pesquisa, compondo um *corpus* diversificado e coerente com os princípios da pesquisa-formação. Ao narrar suas práticas, angústias e questionamentos - como no desabafo sobre as interrupções do planejamento coletivo e as pressões por resultados

em leitura e matemática -, a professora explicita contradições estruturais do trabalho docente nos anos iniciais. Como afirma Freire (1996, p. 43), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, perspectiva que sustenta a centralidade da reflexão crítica neste percurso metodológico.

Assim, os caminhos metodológicos assumidos e percorridos nesta pesquisa foram um processo vivo, construído na interação com o campo, os sujeitos e as condições concretas de realização do estudo. Tal percurso complexo e de experiências enriquecedoras posicionam a pesquisa com abordagem narrativa como espaço de produção de conhecimento e de formação.

Dispositivos audiovisuais na pesquisa-formação

O audiovisual amplia a memória do vivido, mas é na narrativa que a experiência ganha forma e significado.

Passeggi (2016)³¹

Na presente pesquisa, os dispositivos audiovisuais são compreendidos como arranjos metodológico-formativos que instituem situações de experiência, investigação e reflexão compartilhada. Ao mobilizar vídeos, áudios e fotografias como materialidade da memória digital do vivido, assumo que imagem e som não “falam por si” necessitam de interpretação.

Nessa perspectiva, o audiovisual se integra à pesquisa-formação como um dispositivo que potencializa processos reflexivos voltados à produção de sentidos (auto)formativos. Ao possibilitar ver e rever a cena, interromper o fluxo, pausar, comentar, estranhar e recontar, o registro audiovisual cria condições para que a experiência pedagógica seja retomada criticamente, deslocando o olhar imediato e favorecendo leituras mais densas do vivido. Desse modo, os dispositivos audiovisuais ampliam, de forma objetiva, as possibilidades de reflexão sobre os atos de ensinar e de aprender, a partir dos acervos empíricos produzidos na pesquisa.

No que se refere aos dispositivos audiovisuais, Fraiha-Martins e Gonçalves (2013, p. 74) destacam que “os recursos tecnológicos, quando utilizados como dispositivos reflexivos, ampliam as possibilidades de análise da prática docente”. Nesta tese, o audiovisual não é entendido como registro neutro, mas como dispositivo formativo que possibilita ver, rever, estranhar e reinterpretar a prática.

³¹ PASSEGGI, Maria da Conceição. *O sujeito autobiográfico: noções terminológicas para a pesquisa (auto)biográfica com crianças*. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; FURLANETTO, Ecilde Cunico; PALMA, Rute Cristina D. (org.). **Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais**. Curitiba: CRV, 2016. A afirmação de Passeggi destaca que os registros audiovisuais, embora ampliem e preservem a memória do vivido, não produzem, por si, experiência formativa. É no trabalho narrativo — ao relatar, interpretar e reinscrever o vivido — que o sujeito atribui sentido à experiência e a transforma em conhecimento sobre si e sobre sua prática. Assim, o audiovisual opera como disparador, enquanto a narrativa constitui o espaço efetivo de formação.

A incorporação desses dispositivos, contudo, implica enfrentar a ambivalência do olhar digital no tempo presente. As ecologias midiáticas contemporâneas intensificaram a circulação de imagens e sons, transformando profundamente as formas de comunicação, de sociabilidade e de produção de subjetividades. Trata-se de um contexto marcado por excessos visuais e pela naturalização do registro, o que exige cautela teórica e ética na utilização do audiovisual em contextos educativos e investigativos.

Santaella (2007) oferece uma contribuição conceitual-chave para compreender esse cenário sem recorrer a determinismos, ao afirmar que tais transformações devem ser pensadas “muito mais que perspectivas evolucionárias não deterministas, isentas da ingênua ideia de progresso [...], como índices do crescimento de complexidades das ecologias midiáticas” (SANTAELLA, 2007, p. 26). Essa ponderação é fundamental no âmbito desta pesquisa, pois reafirma que o audiovisual não constitui uma salvação metodológica nem uma ameaça absoluta; trata-se de um campo de disputas simbólicas e políticas, cujos efeitos dependem das condutas éticas, das intencionalidades e do modo como é inserido no processo investigativo.

A câmera, nesse sentido, pode assumir tanto um papel formativo quanto funcionar como mecanismo de controle, especialmente em contextos escolares marcados por lógicas de cobrança, avaliações pouco transparentes e culturas de desempenho. Em pesquisas que envolvem crianças e professoras, esse risco se intensifica, uma vez que a imagem tende a produzir um efeito de prova, uma aparência de transparência que, paradoxalmente, pode empobrecer a complexidade da experiência pedagógica e favorecer julgamentos apressados e superficiais. Nesta investigação, a câmera não é utilizada para capturar uma suposta “verdade” da aula, mas para criar condições de interpretação crítica, devolvendo centralidade à palavra, à memória e ao posicionamento ético da professora colaboradora.

Nesse ponto, a distinção proposta por Madalena Freire entre o olhar que vigia e o olhar que aprende. Ao tratar do audiovisual como dispositivo no contexto da sala de aula, é fundamental reconhecer o tensionamento entre essas duas posturas. Inspirada em Paulo Freire (1996), a autora afirma que a observação docente não deve ser confundida com o ato de vigiar, mas sim compreendida como um exercício de “fazer vigília”, uma postura de acompanhamento atento e cúmplice do processo de aprendizagem do outro.

A passagem do “olhar que vigia” para o “olhar que aprende” exige, portanto, a assunção da dialogicidade como princípio ético e epistemológico. Enquanto o olhar que vigia se estrutura de modo unidirecional - do superior para o subordinado -, o olhar que aprende é relacional e circular. Como afirma Paulo Freire, “quem ensina aprende ao ensinar”, o que implica reconhecer o educando como sujeito de conhecimento, e não como objeto passivo de uma

educação bancária. Assim, o uso do audiovisual, ancorado nessa perspectiva, desloca-se do controle para a escuta, da vigilância para a aprendizagem compartilhada, afirmando-se como dispositivo de reflexão, (auto)formação e humanização da prática docente.

Han (2018c) nos provoca a refletir que, embora tenhamos acesso ampliado a recursos audiovisuais cada vez mais sofisticados, é urgente aprofundar a discussão sobre o quanto a digitalização está transformando a maneira como nos relacionamos, pensamos e sentimos. Para o autor, não se trata apenas de uma mudança técnica ou instrumental, mas de uma reconfiguração profunda das formas de experiência, de atenção e de produção de sentido no mundo contemporâneo. Ao alertar que o uso de dispositivos audiovisuais na pesquisa educacional exige um posicionamento crítico e ético, capaz de recolocar a experiência humana situada e relacional, no centro dos processos formativos.

Essa discussão se aprofunda quando consideramos as mudanças na noção de memória social em contextos de digitalização. Gonzalez Flores (2004) assinala que, no plano social, as imagens operavam como suporte compartilhado de lembranças e conhecimentos, destacando que: “Em seu nível social, as imagens funcionavam como uma ‘memória’ social na qual se reificavam e se compartilhavam os fatos e conhecimentos” (GONZÁLEZ FLORES, 2004, p. 94).

Nos dias contemporâneos percebo que a memória imagética passa a ser também mercadoria de circulação acelerada e possibilidade de recorte manipulativo. Diante disso, o uso de imagens na pesquisa-formação exige prudência pelo risco de uma “imagem sem escuta”, descolada da narrativa de quem viveu a experiência poder produzir impactos nocivos em termos pessoais e institucionais.

No campo da pesquisa qualitativa em educação, o vídeo é reconhecido como registro multimodal de práticas sociais, ao captar fala, gestos, organização do espaço, uso de objetos, ritmos e micro decisões pedagógicas que, dificilmente, seriam apreendidos por registros exclusivamente escritos ou sonoros. Contudo, essa potência exige maior rigor interpretativo, não menos como costuma ocorrer nos espaços escolares. Carvalho (2006a, p. 32) explicita esse deslocamento ao afirmar que: “as lentes de uma câmera encarnada na sala de aula, tendo um pesquisador por trás, permite ultrapassar os limites do observável na relação com os processos de ensino e aprendizagem e nos leva, sem dúvida, a uma mudança de paradigma nas pesquisas didáticas”.

Este argumento me contempla por concordar de que a câmera amplia o observável, mas não substitui a análise; ao contrário, torna-se necessário explicitar critérios, recortes, unidades

de sentido e procedimentos de interpretação que preservem o vínculo entre evidência audiovisual e leitura teórica-metodológica.

Nessa linha de compreensão, os dispositivos audiovisuais se articulam à pesquisa-formação por meio de um princípio central, o da reflexividade e (co)interpretação. Filmar, selecionar cenas, assistir, pausar e comentar são atos interpretativos que reposicionam o pesquisador e o participante diante da prática. Em vez de “objeto filmado”, o professor deve ser tratado como sujeito que se vê, se estranha e se compreende em movimento, condição que favorece processos de auto e heteroformação (JOSSO, 2004). É nesse ponto que o audiovisual deixa de ser reduzido a um aparelho técnico e passa a ser assumido, no interior da pesquisa, como dispositivo formativo e reflexivo. O registro viabiliza a retomada da cena, mas a formação se dá quando o sujeito reinscreve a cena em linguagem, ao seu modo, produzindo sentidos, identificando contradições e reconhecendo escolhas pedagógicas muitas vezes automatizadas.

Do ponto de vista operacional, a análise qualitativa de vídeo demanda escolhas metodológicas explícitas, como definição de unidades de análise (cenas, episódios, recortes), critérios para seleção de excertos, modos de transcrição, além de formas de apresentar os dados de modo ético e inteligível no texto final. Nesta tese, o vídeo é trabalhado em articulação com outros dispositivos - entrevistas, diários de campo, memória espontânea e memórias estimuladas - compondo um *corpus* que favorece triangulação interpretativa e densidade narrativa.

Conclusivamente, é preciso reconhecer que os desafios éticos são parte do processo de aprendizagem daqueles que se aventuram em utilizar os dispositivos audiovisuais em pesquisas educacionais. Sobretudo, em pesquisas com crianças, o consentimento, a privacidade, o armazenamento seguro, os riscos de exposição e as condições de circulação das imagens precisam ser permanentemente considerados. Assim, ao mesmo tempo em que assumo o entusiasmo as possibilidades formativas do registro audiovisual, exige cuidado e compromisso de que a interpretação do vivido não será sequestrada pela objetividade crua da imagem, mas à reflexividade narrada por quem vive a experiência.

Interpretando a partir dos dispositivos: constituindo os sentidos (auto)formativos

Compreender é sempre interpretar, e interpretar é sempre produzir sentido a partir de uma relação situada entre sujeito, linguagem e mundo.

Paul Ricoeur

Essa assertiva, escolhida como epígrafe, desloca o ato de conhecer do campo da observação passiva para o da mediação narrativa. Rompe com a ilusão de que o sentido habita o objeto de forma isolada, como algo estável, à espera de ser revelado. Ao afirmar que compreender é interpretar, o autor nos orienta que o conhecimento emerge de um encontro histórico, situado e relacional no qual o sujeito tece sentidos na tensão entre o que viveu, as palavras de que dispõe e o mundo que o atravessa. Conhecer, nesse horizonte, não é capturar o real, mas dialogar com ele, interpretando-o a partir de uma posição encarnada na experiência.

Nessa perspectiva, a linguagem deixa de ser um simples meio de transmissão para tornar-se o próprio solo onde a experiência humana ganha forma. É pela linguagem que o vivido, muitas vezes disperso, fragmentado ou silencioso, se converte em narrável, tornando-se compreensível para si e comunicável ao outro. A mediação linguística não apenas expressa a experiência, mas a reorganiza, atribuindo simbolismo e temporalidade. Assim, toda compreensão é atravessada por narrativas, metáforas e símbolos que reconfiguram nossa percepção do real, reescrevendo as experiências vividas.

Tal concepção confronta diretamente o mito da neutralidade nas pesquisas educacionais. Se interpretar é produzir sentido em uma relação situada, o pesquisador narrativo assume uma responsabilidade ética, epistemológica e biográfica, ele não observa de fora, mas participa do processo interpretativo, implicado pelas escolhas que faz e pelas histórias que carrega. Seus recortes, categorias e análises não são verdades finais, e sim interpretações provisórias, influenciadas por sua trajetória formativa.

A interpretação dos dados, nesta pesquisa, assume a natureza própria da investigação qualitativa, mas pela compreensão aprofundada dos fenômenos educativos tal como se constituem no vivido, nas relações e nas significações produzidas pelos sujeitos em contexto.

Interpretar significa reconstruir, com rigor, as tramas de sentidos que atravessam a prática docente, as memórias narradas e as cenas pedagógicas registradas, reconhecendo que o conhecimento produzido não é dado pronto no material empírico, mas emerge do encontro entre *corpus*, questões orientadoras, escolhas analíticas e referenciais teórico-metodológicos. Por isso, o eixo interpretativo central desta subseção se ancora na Análise Textual Discursiva (ATD), conforme Moraes e Galiuzzi (2007), entendida como um processo de impregnação no

material, desmontagem e reordenação de significados, no qual a linguagem não é meio neutro, mas lugar de produção de sentidos e de reconstrução interpretativa.

Assumir a ATD como caminho metodológico implica reconhecer e acolher o caráter processual e auto-organizado da análise. Conforme defendem seus propositores, a análise não se configura como uma operação linear ou mecânica, mas como um movimento interpretativo contínuo, que exige decisões reiteradas sobre o que recortar, o que preservar, como nomear, como agrupar e, sobretudo, como sustentar teoricamente as compreensões que se constroem ao longo do percurso analítico. Trata-se, portanto, de um exercício permanente de escolha e de responsabilidade interpretativa, no qual o sentido não é extraído do material empírico, mas produzido na relação entre o *corpus*, as questões orientadoras e os referenciais teórico-metodológicos mobilizados.

Nesse movimento, ao interpretar os dados provenientes de entrevistas, memórias e registros audiovisuais, a ATD oferece uma arquitetura analítica capaz de respeitar a densidade do vivido. A experiência é inicialmente convertida em texto, por meio de transcrições, descrições e autorregistros, sendo, em seguida, desmontada em unidades de sentido no processo de unitarização. Essas unidades são então religadas em conjuntos interpretativos, por meio da categorização, até que o todo seja reconfigurado sob a forma de um metatexto, no qual se comunicam novas compreensões acerca do fenômeno investigado.

É a partir desse ponto que os quadros com os dados empíricos da pesquisa assumem uma função metodológica central, ao tornar visível o percurso da análise. Ao explicitar o encadeamento entre *corpus*, excertos, representações de significado, fragmentações, categorias iniciais e categorias finais, esses quadros evidenciam que a interpretação não “salta” do texto, mas resulta de um trabalho sistemático de leitura atenta, seleção criteriosa e nomeação conceitualmente orientada. Após cada quadro, descrevo o processo de sistematização dos dados, buscando explicitar as decisões analíticas realizadas e conferir transparência ao caminho interpretativo trilhado ao longo da pesquisa.

O processo de desmontagem, religação e reconfiguração dos dados da pesquisa

Compreender é passar do todo às partes e das partes ao todo.
Ricoeur (2010)³²

A etapa da unitarização, na ATD, constitui uma fase metodológica decisiva, quando o *corpus* deixa de ser apenas um conjunto de falas, descrições e me RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa III: o tempo narrado*. São Paulo: Martins Fontes, 2010. Ao afirmar que compreender é um movimento entre o todo e as partes, Ricoeur destaca o caráter circular e processual da interpretação. A compreensão não se fixa nem no fragmento isolado nem na totalidade abstrata, mas se constrói na tensão interpretativa entre ambos. Essa perspectiva sustenta uma análise que reconhece o sentido como produção relacional e histórica.

mórias e passa a ser tratado como matéria interpretável em suas micro composições. Nessa fase, desmontar não significa empobrecer o texto, mas entrar em seus detalhes para identificar o que, nele, é pertinente às questões orientadoras e ao objeto de investigação. Moraes e Galiazzi (2007, (p. 115) consideram unitarização como o movimento de “examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados”. Assim, unitarizar é operar recortes que preservem significados relevantes (frases, parágrafos ou segmentos) de modo que as unidades constituídas possam sustentar, mais adiante, o estabelecimento de relações, a emergência de categorias e a teorização.

Cabe destacar que a unitarização envolve escolhas interpretativas desde o início, o que será tomado como unidade de análise depende da intencionalidade da pesquisa, das questões orientadoras e da posição do pesquisador diante do material. Por isso, Moraes e Galiazzi (2007, p. 115) advertem que “somente necessitam ser unitarizadas informações dos textos do *corpus* que sejam válidas ou pertinentes ao objeto de pesquisa”, o que exige fragmentar com critério, sem dispersão nem arbitrariedade. Se trata, ainda, de um movimento dinâmico e integrado, desconstrutivo e marcado por uma “explosão de ideias”, que demanda prudência e rigor na organização das pistas interpretativas.

Com objetivo de tornar mais compreensiva a leitura do percurso analítico em cada etapa, recortei fragmentos em sequência (quadros de 1 a 5, unitarização; de 6 a 8, categorização e o 9, novo emergente) de modo a permitir a visualização direta dos elementos que compõem cada etapa executada até a emergência das categorias finais, as quais estruturam as análises textuais discursivas apresentadas nas subseções na sequência.

³² RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa III: o tempo narrado*. São Paulo: Martins Fontes, 2010. Ao afirmar que compreender é um movimento entre o todo e as partes, Ricoeur destaca o caráter circular e processual da interpretação. A compreensão não se fixa nem no fragmento isolado nem na totalidade abstrata, mas se constrói na tensão interpretativa entre ambos. Essa perspectiva sustenta uma análise que reconhece o sentido como produção relacional e histórica.

Após o processo de transcrição de todos os relatos audiovisuais das 07 (sete) etapas do processo de constituição dos dados da pesquisa, a opção mais viável por conta das habilidades do pesquisador foi utilizar o Programa Excel no Microsoft 365 para sistematizar as informações empíricas.

Cada planilha, conforme demonstrado a seguir nos quadros de 1 a 5, para o processo de unitarização foi ordenada por colunas em sequência: a) *corpus* com trecho da transcrição *ipsis litteris* dos relatos dos sujeitos; b) seleção do excerto (escolhida pelo pesquisador); c) a representação da unidade de significado (comentário do pesquisador); d) unidade de significado (fragmento do *corpus* de análise). Há pequenas variações do número de colunas relacionadas a “data”, “questões/perguntas”, “sujeitos”, todas compõem a dimensão do *corpus*, portanto, não sendo alterada a lógica da organização.

Destaco que nesse processo de unitarização é necessário fazer escolhas quanto à definição de quais excertos destacar da totalidade dos relatos transcritos. Este é o primeiro nível de complexidade analítica que exige imersão para visão de totalidade que envolve visualizar todas as 07 (sete) atividades de campo através da leitura de todas as transcrições, sempre um volume considerável de contextos e possibilidades de problematização.

Constitui-se em um processo de idas e vindas recorrentes, repleto de anotações, comentários preliminares, *insights* subjetivos (a maioria deles descartados ao longo do processo de análise), sintetizado em sentimento misto de cansaço e fascínio frente à magnitude das informações fracionadas e das possibilidades de interpretação que se inicia.

No quadro 1 – ***Primeira entrevista***, que organiza a atividade de campo 1: Primeira entrevista com a colaboradora da pesquisa com objetivo de compreender como constituiu o seu perfil docente e a relação com o ensino de ciências, por meio de perguntas semiestruturadas: Por que você se tornou professora? Como você ensina ciências? Por que você ensina do jeito que ensina? Que desafios pedagógicos (dificuldades) você enfrenta ao ensinar ciências? Qual o seu objetivo de trabalhar as questões que envolvem a matemática interligada com a língua portuguesa? Esta atividade de campo se relaciona diretamente à primeira questão orientadora: ***Em que aspectos os relatos memorialísticos da colaboradora da pesquisa expressam processos de reflexão (auto)biográfica relacionadas à sua formação pessoal e profissional?***

Quadro 1 - PRIMEIRA ENTREVISTA

Atividade de campo 1: Primeira entrevista com a colaboradora da pesquisa

Tipo de Entrevista: Semiestruturada

Abordagem: Individual

Descrição do Contexto: Após o aceite em participar da pesquisa, promovemos um momento de entrevista com a colaboradora com objetivo de compreender como constituiu o seu perfil docente e a relação com o ensino de ciências

Relação com questão orientadora: Em que aspectos os relatos memorialísticos da colaboradora da pesquisa expressam processos de reflexão (auto)biográfica relacionadas à sua formação pessoal e profissional?

Colaboradora: Prof. Cris

Transcrição: Raquel Rocha (Auxiliar de pesquisa)

Revisão: Adriano Silva (Pesquisador)

CORPUS - PROFESSORA CRIS	EXCERTO	REPRES. UNID SIGNIFICADO (COMENTÁRIO PESQUISADOR)	UNID SIGNIFICADO (FRAGM CORPUS DE ANÁLISE)
Por que você se tornou professora?			
Boa pergunta. Ainda esses dias, lá no interior na casa da minha mãe, uma tia minha me disse assim: “Não sei por que tu és professora. Porque quando tu eras criança dizias que iria ser juíza e, de repente, te vi fazendo pedagogia. Magistério, fez pedagogia e agora professora”. Eu disse assim: “Tia acho que era influenciada por vocês em falar que iria ser juíza. Porque todo mundo só falava em juíza, advogada, e eu acabava falando. Porque lembro que nas minhas brincadeiras, tudo era brincadeira de escola e eu era a professora. Todo mundo dizia tua letra é linda parece letra de professora e foi indo”.	Porque lembro que nas minhas brincadeiras, tudo era brincadeira de escola e eu era a professora. Todo mundo dizia tua letra é linda parece letra de professora e foi indo.	Lembranças de brincar de ser professora	Brincadeira de escola e eu era professora
Lá também só tinha dois cursos no ensino médio, administração e magistério. Eu fui para o magistério e é no magistério que a gente aprende a dar aula, foi lá que aprendi. É como se fosse um curso de três anos, só de prática, enquanto na universidade, no curso de Pedagogia, você vai ver toda aquela teoria que embasa as práticas que a gente teve no magistério. Daí quando entrei no ensino médio, no magistério, comecei da aula de reforço em casa que antes a gente falava aula particular e gostei, e estou até hoje. Só que é muito cansativo. Quando fiz o concurso e passei, fiquei imaginando: “Vou sair da educação, que é algo que gosto muito?” Tudo que envolve a escola estou presente.	Daí quando entrei no ensino médio, no magistério, comecei da aula de reforço em casa que antes a gente falava aula particular e gostei, e estou até hoje.	Experiências com docência	Comecei a dar aula e gostei
Quando vejo que os colegas não vestem a blusa da escola isso me entristece, fico assim (triste), isso acaba comigo. E o fato de hoje ser professora é meu mesmo, é de mim, de gostar de ensinar, de ajudar. Meus irmãos, minha mãe conta que ajudava a alfabetizar, então já era meu. Até porque para me chamar alguém atenção choro antes de brigar, como é que iria ser juíza. Então me percebo professora desde criança.	Quando vejo que os colegas não vestem a blusa da escola isso me entristece, fico assim (triste), isso acaba comigo. E o fato de hoje ser professora é meu mesmo, é de mim, de gostar de ensinar, de ajudar. Meus irmãos, minha mãe conta que ajudava a alfabetizar, então já era meu. (...) Então me percebo professora desde criança.	Autopercepção como professora	Me percebo professora desde criança

Fonte: Pesquisa de campo, autor.

No quadro 2 – *Segunda entrevista*, que organiza a atividade de campo 2: Segunda entrevista com a colaboradora da pesquisa, que tem por objetivo compreender como constituiu o seu perfil docente e a relação com o ensino de ciências, por meio de perguntas semiestruturadas: *O que há de particular em ser professora do primeiro ano do Ensino Fundamental? Para além da escola, que tipo de experiências você já teve com crianças de seis anos? Outros níveis de aprendizado, além do lado afetivo, o que mais podemos aprender com as crianças de seis anos? Como vocês agem em relação a outras crianças que já atingiram os objetivos do ensino que vocês planejaram? No processo de ensinar e aprender, também tem a relação das crianças entre si, então o que vocês podem relatar a esse respeito? Como essas crianças agem e como vocês lidam com isso?* Esta atividade de campo se relaciona diretamente à primeira questão orientadora: *Em que aspectos os relatos memorialísticos da colaboradora da pesquisa expressam processos de reflexão (auto)biográfica relacionadas à sua formação pessoal e profissional?*

Quadro 2 - SEGUNDA ENTREVISTA

Atividade de campo 2: Segunda Entrevista com a colaboradora da pesquisa (15 de junho)

Tipo de Entrevista: Semiestruturada com interações entre o pesquisador, as auxiliares de pesquisa e as professoras

Abordagem: Entrevista Coletiva - Transcrições respostas Prof. Cris

Justificativa e descrição do Contexto: Ainda com parte do processo de diagnóstico e integração da equipe da pesquisa com a colaboradora
Relação com questão orientadora: Em que aspectos os relatos memorialísticos da colaboradora da pesquisa expressam processos de reflexão (auto)biográfica relacionadas à sua formação pessoal e profissional?

Colaboradora: Prof. Cris

Transcrição: Raquel Rocha (Auxiliar de pesquisa)

Revisão: Adriano Silva (Pesquisador)

QUESTÃO	TRANSCRIÇÕES (ipsis litteris)	EXCERTO	REPRES. UNID SIGNIFICADO (COMENTÁRIO PESQUISADOR)	UNID SIGNIFICADO (FRAGMENTAÇÃO DO CORPUS DE ANÁLISE)
O que há de particular em ser professora do primeiro ano do Ensino Fundamental?	Antes da lotação existe uma pesquisa sobre opções, assim, o professor que tiver que escolher uma turma para trabalhar, a gestão pergunta que turma escolheria. Sempre coloquei o 1º ano como o principal. O critério fundamental para escolher o primeiro ano foi a questão da disciplina dos alunos, porque penso que os pequenos, não sei se pela idade ou pela imaturidade, não sei, tudo está em desenvolvimento neles. Então consigo levá-los do meu ritmo. É como se estivesse “moldando” os alunos de acordo com a minha metodologia, de como quero que se comportem, questionem, e problematizem. Por isso que escolho o primeiro ano, diferentemente dos alunos do 5º ano que são alunos de 12 a 13 anos, que já são “taludinhos” e já “batem de frente” conosco em determinadas situações, principalmente em dizer que não querem fazer a atividade e não fazem e pronto, diferente dos pequenos que tem certo digamos assim: “medo”, respeito pelo professor.	Sempre coloquei o 1º ano como o principal. O critério fundamental para escolher o primeiro ano foi a questão da disciplina dos alunos, porque penso que os pequenos, não sei se pela idade ou pela imaturidade, não sei, tudo está em desenvolvimento neles. Então consigo levá-los do meu ritmo. É como se estivesse “moldando” os alunos de acordo com a minha metodologia, de como quero que se comportem, questionem e problematizem.	Critério da disciplina dos alunos de acordo com a minha metodologia	Como quero que se comportem, questionem e problematizem.
Para além da escola, que tipo de experiências você já teve com crianças de seis anos?	Experiência com as minhas filhas que nesta faixa etária. Não sei se era porque trabalhava no mesmo local que elas estudavam, mas o comportamento delas na escola era o mesmo de casa. Exceto com relação a algumas “manhas”, pois em casa a relação delas com a mãe, se jogavam no chão, batiam o pé. Já na escola não era assim. Não entendo o porquê desse jeito delas em casa e na escola ser diferente, talvez por elas perceberem que o espaço de casa fosse somente delas.	Conflito comportamento entre o lar e a escola	Minhas filhas se comportam diferente em casa e na escola	A importância do papel socializador da escola

Fonte: Pesquisa de campo, autor.

No quadro 3 – *Memórias espontâneas das cenas pedagógicas – prof. Cris*, que organiza a atividade de campo 5, que tem por objetivo compreender que memórias espontâneas a professora Cris preserva (recorda) das cenas pedagógicas, a partir de episódios em sala de aula, previamente selecionados e editados considerando as temáticas foco da tese. Esta atividade de campo se relaciona diretamente à segunda questão orientadora: *A partir da reflexão mediada por dispositivos audiovisuais sobre as interações no ensino de Ciências, como se desdobram movimentos de (auto)formação e transformação da prática docente?*

Quadro 3 - MEMÓRIAS ESPONTÂNEAS DAS CENAS PEDAGÓGICAS

Atividade de campo 5: Memórias espontâneas das cenas pedagógicas - prof Cris

Abordagem: Registros em áudio

Justificativa e descrição do Contexto: Compreender que memórias espontâneas a professora Cris preserva (recorda) das cenas pedagógicas, a partir de episódios em sala de aula, previamente selecionados e editados considerando as temáticas foco da tese.

Relação com questão orientadora: A partir da reflexão mediada por dispositivos audiovisuais sobre as interações no ensino de Ciências, como se desdobram movimentos de (auto)formação e transformação da prática docente?

Colaboradora: Prof. Cris

Transcrição: Raquel Rocha (Auxiliar de pesquisa)

Revisão: Adriano Silva (Pesquisador)

TERÇA-FEIRA, 31/01	EXCERTO	REPRES. UNID SIGNIFICADO (COMENTÁRIO PESQUISADOR)	UNID SIGNIFICADO (FRAGM CORPUS DE ANÁLISE)
PESQUISADOR: Professora que memorias a senhora registra espontaneamente do ano letivo, quando a senhora assumiu uma turma de 06 anos? PROFESSORA: Bom, para começar do começo vamos lá! [a professora sorri]. Sempre quando inicia um ano não seria diferente, a gente inicia com a ideia. Como posso dizer [a professora demonstra está procurando em seus pensamentos a palavra que quer acrescentar a sua colocação inicial] deixamos os alunos do ano passado de um jeito e quando a gente pega os alunos deste ano. No início imaginávamos que estariam no mesmo ritmo e vai ter que (re)planejar tudo. Eu não sei te dizer por que isso acontece. A gente planeja no início do ano com base no final do ano anterior, onde as crianças daquele ano anterior têm um ritmo e as do ano iniciante num outro ritmo. Então a gente volta tudinho ali com desespero por que... Nossa, essa criança ainda não sabe isso? Essa criança... [A professora contracenava as falas que são tidas na escola]. Aí para todo mundo porque este ano... [a professora interrompe a fala]. Eu sempre digo assim que esses três anos de 1º ano foi o melhor (ano passado). Que juntou uma equipe de professores, assim bom de trabalho, que vestiu a camisa mesmo, enfim, fizemos o que tinha que ser feito. Então foi quando a gente sentou... Não a gente tem que pensar que os alunos agora, eles estão no início e a gente está com a lembrança do final do ano passado, enfim. [A professora se refere a fala em conjunto com suas colegas de trabalho]. Então, sentamos e (re) planejamos. Foi onde a coordenação a direção nos deu total autonomia. Olha, façam o que tem que ser feito [a professora se refere a fala da direção da escola]. O ano que passou foi o ano do 1º ano. E com base nisso acabamos trazendo para este ano e despertou nas pessoas algo que de certa forma falaram coisas depreciativas que nos deixaram para baixo. Enfim, não sei nem te dizer com é que é.	Como se fosse assim, a gente deixou os alunos do ano passado de um jeito e quando a gente pega os alunos deste ano. No início a gente imagina que eles estão no mesmo ritmo e aí acaba que a gente vai ter que (re)planejar tudo.	Professora reflete sobre o quanto as crianças iniciam o ano num ritmo próprio,	Exigência de (re)planejar tudo.
	A gente planeja no início do ano com base no final do ano anterior, onde as crianças daquele ano anterior têm um ritmo e as do ano iniciante num outro ritmo. Então a gente volta tudinho ali com desespero por que... Nossa, essa criança ainda não sabe isso? Essa criança...		Sentimento de “desespero”
	Eu sempre digo assim que esses três anos de 1º ano foi o melhor (ano passado). Que juntou uma equipe de professores, assim bom de trabalho, que vestiu a camisa mesmo, enfim, fizemos o que tinha que ser feito.	Avalia o quanto o trabalho em equipe é fundamental	Fazer o que precisa ser feito (re)planejar

Fonte: Pesquisa de campo, autor.

No quadro 4 – *Memórias estimuladas das cenas pedagógicas – prof. Cris*, que organiza a atividade de campo 6, que tem por objetivo relacionar as memórias espontâneas e estimuladas com as cenas pedagógicas registradas em audiovisual, a partir de episódios experienciados em sala de aula, previamente selecionados e editados considerando as temáticas foco da tese. Esta atividade de campo se relaciona diretamente à segunda questão orientadora: *A partir da reflexão mediada por dispositivos audiovisuais sobre as interações no ensino de Ciências, como se desdobram movimentos de (auto)formação e transformação da prática docente?*

Quadro 4 - MEMÓRIAS ESTIMULADAS

Atividade de campo 6: Memórias estimuladas das cenas pedagógicas - prof Cris (datas 01 e 02 de fev)

Abordagem: Registros em áudio

Justificativa e descrição do Contexto: Relacionar as memórias espontâneas e estimuladas com as cenas pedagógicas registradas em audiovisual da Prof. Cris, a partir de episódios experienciados em sala de aula, previamente selecionados e editados considerando as temáticas foco da tese.

Relação com questão orientadora: A partir da reflexão mediada por dispositivos audiovisuais sobre as interações no ensino de Ciências, como se desdobram movimentos de (auto)formação e transformação da prática docente?

Colaboradora: Prof. Cris

Transcrição: Raquel Rocha (Auxiliar de pesquisa)

Revisão: Adriano Silva (Pesquisador)

SUJEITOS	CENAS PEDAGÓGICAS (transcrição do audiovisual - ipsis litteris)	EXCERTO	REPRES. UNID SIGNIFICADO (COMENTÁRIO PESQUISADOR)	UNID SIGNIFICADO (FRAGM CORPUS DE ANÁLISE)
Pesquisador:	Nessa atividade a Assist. Pesquisa Raquel, vai acompanhar o vídeo da aula do dia 15 de abril e a Prof. Cris vai comentar o que lembra das cenas pedagógicas a partir das dicas que a assistente vai passando a sem olhar o vídeo. Depois a Prof. Cris assistirá o vídeo e fará registros analíticos sobre o seu desempenho, as crianças, o conteúdo ensinado.			
Pesquisador	Você lembra de alguma reação das crianças?			
Prof. Cris:	A reação das crianças que lembro é de quando mostrei a capa do livro que tem uma bruxa bem feia, uma imagem feia, e eles fizeram: – Ah! Fazendo aquela cara de medo.			
Pesquisador:	Lembra de uma reação que chamou atenção? Tu lembra de mais alguma coisa?			
Prof. Cris:	O que marcou é que eles aprenderam. Não decoraram. Aprenderam toda a resposta de cada convite que se fazia eles tinham que responder, por exemplo: “Bruxa, bruxa venha a minha festa. Ai... Vou sim, se você convidar”. Então, esse “se você convidar”, eles aprenderam e não esqueceram mais.	O que marcou é que eles aprenderam. Não decoraram.	O que marcou é que eles aprenderam.	Aprendizado das crianças no centro
Prof. Cris:	Tem. Achei engraçada a explicação do “banguela” e a Dhemily dizendo que iria perder os dentes e perder tudo, é engraçado... [a professora sorrir demonstrando estar admirada com o que vê e ouve]. E nem lembrava dessa situação, que ela estava incomodando o Lucas porque o Lucas havia arrancado dente. Lá vai a gente explicar por que ele perdeu o dente. Eu disse: “Um dia você também vai perder”. E ela disse logo: “Mas eu não vou perder tudo de uma vez”. O medo dela ficar banguela.	Eu trabalho assim. Surge uma situação na sala e a gente procura explicar, todo mundo, eles mesmo vão explicar. E fui indagar: “O que o Lucas está sem dente? Por que ele tirou? Por que amoleceu? Por que vai nascer outro?” E hoje a gente ainda faz assim.	Reafirmar a importância das perguntas	Reafirmar seu método de ensino
	Eu trabalho assim. Surge uma situação na sala e a gente procura explicar, todo mundo, eles mesmo vão explicar. E fui indagar: “Por que o Lucas está sem dente? Por que ele tirou? Por que amoleceu? Por que vai nascer outro?” E hoje a gente ainda faz assim.			
	Essa turma, deste ano, é menos curiosa do que a do ano passado. Se você disser que um “B” é um “A” muitos deles não vão questionar, são bem passivos, podem até não concordar, mas não questionam.			

Fonte: Pesquisa de campo, autor.

No quadro 5 – *Autorregistros reflexivos – Prof. Cris*, que organiza a atividade de campo 7, que tem por objetivo possibilitar que a colaboradora da pesquisa produza registros significativos do período letivo passado. O pesquisador pede para colaboradora gravar em áudio, memórias das experiências pedagógicas que entender relevantes do ano letivo passado, sem direcionamentos a priori. Esta atividade de campo se relaciona diretamente à segunda questão orientadora: *A partir da reflexão mediada por dispositivos audiovisuais sobre as interações no ensino de Ciências, como se desdobram movimentos de (auto)formação e transformação da prática docente?*

Quadro 5 – AUTOREGISTROS REFLEXIVOS

Atividade de campo 7: Autorregistros reflexivos – Prof. Cris

Abordagem: Registros em áudio

Justificativa e descrição do Contexto: O pesquisador pede para colaboradora gravar em áudio, memórias das experiências pedagógicas que entender relevantes do ano letivo passado, sem direcionamentos a priori.

Relação com questão orientadora: A partir da reflexão mediada por dispositivos audiovisuais sobre as interações no ensino de Ciências, como se desdobram movimentos de (auto)formação e transformação da prática docente?

Colaboradora: Prof. Cris

Transcrição: Raquel Rocha (Auxiliar de pesquisa)

Revisão: Adriano Silva (Pesquisador)

DATA	CENAS PEDAGÓGICAS (transcrição do audiovisual - ípsis litteris)	EXCERTO	REPRES. UNID SIGNIFICADO (COMENTÁRIO PESQUISADOR)	UNID SIGNIFICADO (FRAGM CORPUS DE ANÁLISE)
QUARTA-FEIRA 22/02	[Esta gravação do assunto da anterior, contendo algumas alterações. Não sei o motivo que levou a professora a fazer um segundo áudio com o mesmo assunto, mas penso que talvez não tenha ficado conformada com tudo que disse ou talvez tenha percebido que o que disse era o que realmente queria dizer].			
	A pedido do professor Adriano, faço um áudio de minhas memórias acerca do ano letivo passado.			
	Bom, para início de conversa é bom esclarecer que a cada início de um ano letivo fico ansiosa. É uma ansiedade só para conhecer a turma e que for diferente.	Bom, para início de conversa é bom esclarecer que a cada início de um ano letivo fico ansiosa. É uma ansiedade só para conhecer a turma e que for diferente.		
	No ano passado um fato novo fez com que se criasse sobre mim uma imagem de uma professora que faz acontecer, isso porque os alunos seguiram para o 2º ano muito bem, e isso segundo a avaliação da gestão. E esse olhar sobre mim “como professora que faz acontecer”, fez com que mais uma vez fosse lotada no 1º ano. Essa avaliação me fez sentir o peso de uma conquista que não foi só minha, mas principalmente dos alunos, dos meus alunos, afinal de contas foram os autores de sua história escolar, pois eram alunos participativos, que não se negavam executar as propostas da professora. Eram assíduos, curiosos, questionadores, enfim alunos, estudantes mesmo. [por trás da gravação se ouve o som como se a professora estivesse folheando páginas].	No ano passado um fato novo fez com que se criasse sobre mim uma imagem de uma professora que faz acontecer, isso porque os alunos seguiram para o 2º ano muito bem, e isso segundo a avaliação da gestão. E esse olhar sobre mim “como professora que faz acontecer”, fez com que mais uma vez fosse lotada no 1º ano.	Reconhecimento como professora alfabetizadora “que faz acontecer”	Compartilha o mérito aos alunos

Fonte: Pesquisa de campo, autor.

Se a unitarização opera como desmontagem criteriosa, a categorização constitui o movimento de religação interpretativa, se trata de construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as, de modo a formar conjuntos que expressem aspectos relevantes do fenômeno investigado. Na ATD, “a categorização é parte de um processo de análise e interpretação de informações de pesquisas qualitativas” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 74). Assim, o que estava disperso em fragmentos começa a ganhar forma como sistema de categorias, como sínteses interpretativas sustentadas por recorrências, proximidades e eventuais conflitos.

A categorização, nesse método, possui um duplo caráter, por um lado, pode dialogar com categorias a priori (referenciais teóricos que orientam o olhar); por outro, favorece a emergência de categorias construídas no decorrer da análise, à medida que o pesquisador se impregna do material e reconhece padrões e singularidades. Moraes e Galiazzi (2007) enfatizam que não existe neutralidade teórica, pois a interpretação sempre se ancora em algum horizonte

de compreensão - explícito ou implícito - e é, justamente a teorização, que sinaliza a qualidade do trabalho analítico.

Os autores destacam ainda que a categorização está estreitamente relacionada à linguagem: “A categorização está estreitamente relacionada à linguagem e sua constituição. (...) está implicada a multiplicidade de vozes e sentidos presentes em toda comunicação, exigindo a cada momento uma reconstrução” (idem, 2007, p. 79). Portanto, categorizar não é reduzir vozes, mas organizar a polifonia de sentidos de modo comunicável e teoricamente sustentado.

Nesse percurso, o levantamento quantitativo apresentado, embora não tenha finalidade estatística, cumpre uma função de transparência analítica, ao explicitar a amplitude do *corpus* e a distribuição dos excertos por atividade, indicando que a densidade interpretativa se apoia em múltiplas fontes e, especialmente, em registros que intensificam a reflexividade (memórias estimuladas e autorregistros).

No quadro 6 - **Fonte empírica - excertos por atividades de campo**, compõem o processo de **categorização** sendo ordenado em duas colunas: a) Fonte/Atividade de Campo - 1, 2, 5, 6 e 7 e suas respectivas nomeações; e, b) nº de excerto contabilizados.

A organização deste quadro atende ao propósito de identificar a recorrência dos excertos na fase de unitarização, favorecendo tanto a visualização dos fragmentos quanto a apreensão da totalidade e da abrangência dos dados produzidos em cada atividade de campo. Esse procedimento é orientador por Moraes e Galiazzi (2007), sendo que a unitarização corresponde a um movimento de desmontagem cuidadosa do texto, no qual “o pesquisador fragmenta o material, destacando unidades de sentido que carregam significados relevantes para a compreensão do fenômeno investigado”. Assim, o quadro ultrapassa uma função meramente organizacional e se coloca como dispositivo analítico, ao sustentar uma leitura sistemática e comparativa do *corpus* empírico e tornar visível o trabalho interpretativo que estrutura a análise.

Quadro 6 - FONTE EMPÍRICA - EXCERTOS POR ATIVIDADES DE CAMPO

FONTE/ATIVIDADE DE CAMPO	Nº UNID. EXCERTOS
Atividade de campo 1: Primeira entrevista com a colaboradora da pesquisa	13
Atividade de campo 2: Segunda entrevista com a colaboradora da pesquisa	6
Atividade de campo 5: Memórias espontâneas das cenas pedagógicas - prof Cris	15
Atividade de campo 6: Memórias estimuladas das cenas pedagógicas - prof Cris	25
Atividade de campo 7: Autorregistros reflexivos - prof. Cris	36
TOTAL EXCERTOS	95

Fonte: Pesquisa de campo, autor.

A distribuição dos 95 excertos evidencia diferenças significativas entre as fontes empíricas mobilizadas ao longo do trabalho de campo. Observa-se maior concentração de unidades de análise na atividade de campo 7 - autorregistros reflexivos da professora Cris, com

36 excertos, seguida da atividade de campo 6 - memórias estimuladas das cenas pedagógicas, com 25 excertos. Esse predomínio sugere que os dispositivos que favorecem a escrita reflexiva e a rememoração mediada potencializaram processos interpretativos mais densos sobre a prática docente, sobretudo quando articulados ao suporte audiovisual. Tal achado dialoga, ainda, com a reflexão de Santaella (2007), ao afirmar que “as imagens não falam por si mesmas; elas se tornam significativas quando inseridas em um processo interpretativo que lhes atribui sentido”. Ao narrar, revisitar e reinterpretar suas ações pedagógicas, mediadas pela escrita e pelo audiovisual, a colaboradora atribui maior centralidade à compreensão de si como professora, evidenciando movimentos consistentes de (auto)formação produzidos no entrelaçamento entre experiência, linguagem e reflexão.

No quadro 7 - **Categorização por atividades de pesquisa - categoria inicial**, que compõem o processo de **categorização** sendo ordenado de duas maneiras:

- 1) nominando os subgrupos definidos a partir das similaridades ao comparar os excertos ao longo do processo de unitarização, subgrupo 1: Constituição do perfil - percurso de formação docente; subgrupo 2: Concepções de ensino - tornando-se professora; subgrupo 3: Planejar é essencial - saber por onde caminhar; subgrupo 4: Crianças e suas pluralidades - aprendizagens múltiplas; e, subgrupo 5: Escola - experiências de aprendizagens para vida.
- 2) A planilha, conforme demonstrado a seguir no quadro 7, para o processo de **categorização**, ordenada por colunas em sequência: a) questão orientadora relacionada; b) atividade de campo relacionada; c) seleção o excerto (escolhida pelo pesquisador); d) a representação da unidade de significado (comentário do pesquisador); e) unidade de significado (fragmento do *corpus* de análise); f) categorias iniciais.

Esta dinâmica de organização foi aplicada para as atividades de campo 1, 2, 5, 6 e 7 executadas, transcrição e fragmentadas. A **sequenciação** das atividades de campo, justamente, é a particularidade (sem mesclar, ainda).

Quadro 7 - CATEGORIZAÇÃO POR ATIVIDADES DE PESQUISA- CATEGORIA INICIAL

Subgrupo 1: Constituição do perfil - percurso de formação docente

Subgrupo 2: Concepções de ensino - tornando-se professora

Subgrupo 3: Planejar é essencial - saber por onde caminhar

Subgrupo 4: Crianças e suas pluralidades - aprendizagens múltiplas

Subgrupo 5: Escola - experiências de aprendizagens para vida

QUESTÃO ORIENTADORA	ATIVIDADE DE CAMPO	EXCERTOS	REPRES. UNID SIGNIFICADO (COMENTÁRIO PESQUISADOR)	UNID SIGNIFICADO (FRAGM CORPUS DE ANÁLISE)	CATEGORIA INICIAL
Em que aspectos os relatos memorialísticos da colaboradora da pesquisa expressam processos de reflexão (auto)biográfica relacionadas à sua formação pessoal e profissional?	Ativ. de campo 1: Primeira entrevista com a colaboradora da pesquisa	Porque lembro que nas minhas brincadeiras, tudo era brincadeira de escola e eu era a professora. Todo mundo dizia tua letra é linda parece letra de professora e foi indo.	Lembranças de brincar de ser professora	Brincadeira de escola e eu era professora	Evidências do desejo em ser professora
Em que aspectos os relatos memorialísticos da colaboradora da pesquisa expressam processos de reflexão (auto)biográfica relacionadas à sua formação pessoal e profissional?	Ativ. de campo 1: Primeira entrevista com a colaboradora da pesquisa	Daí quando entrei no ensino médio, no magistério, comecei da aula de reforço em casa que antes a gente falava aula particular e gostei, e estou até hoje.	Experiências com docência	Comecei a dar aula e gostei	Experiência com docência
Em que aspectos os relatos memorialísticos da colaboradora da pesquisa expressam processos de reflexão (auto)biográfica relacionadas à sua formação pessoal e profissional?	Atividade de campo 2: Segunda Entrevista com a colaboradora da pesquisa	Conflito comportamento entre o lar e a escola	Minhas filhas se comportam diferente em casa e na escola	A importância do papel socializador da escola	Escola como espaço formativo essencial
Em que aspectos os relatos memorialísticos da colaboradora da pesquisa expressam processos de reflexão (auto)biográfica relacionadas à sua formação pessoal e profissional?	Atividade de campo 2: Segunda Entrevista com a colaboradora da pesquisa	Eles nos ensinam a buscar mais conhecimento, pois tenho uma aluna bem difícil, eu já fiz de tudo para ver se prendo a atenção dela, para se concentrar nas atividades, mas nada. O fato de não estarmos alcançando determinado aluno, nos faz querer buscar outras formas, até mesmo a ajuda de outro colega.	Crianças nos fazem buscar mais conhecimentos	O desafio de aprender a ensinar as crianças	Os desafios da aprendizagem nos conduzem a outras buscas
A partir da reflexão mediada por dispositivos audiovisuais sobre as interações no ensino de Ciências, como se desdobram movimentos de (auto)formação e transformação da prática docente?	Atividade de campo 5: Memórias espontâneas das cenas pedagógicas - prof Cris	Depois que iniciou a pesquisa conosco, para toda atividade que a gente desenvolvia procurávamos inserir o ensino de ciências, tem ciências ali. A gente ia buscando, buscando, e começamos a ver ciências de forma... Em tudo ali, o que era difícil... Eras isso aqui dar para trabalhar isso	Após o início da pesquisa	Inserção do ensino de ciências	Ensino de ciências como um dos eixos
A partir da reflexão mediada por dispositivos audiovisuais sobre as interações no ensino de Ciências, como se desdobram movimentos de (auto)formação e transformação da prática docente?	Atividade de campo 6: Memórias estimuladas das cenas pedagógicas - prof Cris	O que marcou é que eles aprenderam. Não decoraram.	O que marcou é que eles aprenderam.	Aprendizado das crianças no centro	Aprendizagem das crianças
A partir da reflexão mediada por dispositivos audiovisuais sobre as interações no ensino de Ciências, como se desdobram movimentos de (auto)formação e transformação da prática docente?	Atividade de campo 7: Autoregistros reflexivos - Professora Cris	Eu lembrei de nossa hora atividade, o momento que as professoras do 1º se sentavam para planejar, éramos cinco professoras, Eu (Cris), a Elen, a Denilde, a Antônia e a Solange, cada uma com suas especificidades e limitações, é claro.	Memórias do planejamento das aulas	Reforça a relação entre alfabetização, letramento matemático e literatura	Planejamento interdisciplinar

Fonte: Pesquisa de campo, autor.

No quadro 8 - **Categorização por cores - categoria inicial**, que compõem o processo de **categorização** o formato da planilha tem a mesma estrutura do quadro 7, com uma fundamental diferença: as **cores diferentes identificando cada um dos subgrupos já citados, permitindo a mesclagem sem sobrepor o conteúdo já organizado**.

Quadro 8 - CATEGORIZAÇÃO POR CORES – CATEGORIA INICIAL

Subgrupo 1: Constituição do perfil - percurso de formação docente					
Subgrupo 2: Concepções de ensino - tornando-se professora					
Subgrupo 3: Planejar é essencial - saber por onde caminhar					
Subgrupo 4: Crianças e suas pluralidades - aprendizagens múltiplas					
Subgrupo 5: Escola - experiências de aprendizagens para vida					
QUESTÃO ORIENTADORA	ATIVIDADE DE CAMPO	EXCERTOS	REPRES. UNID SIGNIFICADO (COMENTÁRIO PESQUISADOR)	UNID SIGNIFICADO (FRAGM DO CORPUS DE ANÁLISE)	CATEGORIAS INICIAL
Em que termos os relatos memorialísticos e conceituais dos sujeitos da pesquisa evidenciam reflexões autobiográficas no processo de constituição ontológica frente aos desafios contemporâneos vivenciados nos espaços educacionais?	Ativ de campo 1: Primeira entrevista com a colaboradora da pesquisa	É tão difícil de te dizer, porque ensino assim. Eu acho que não existe o modo certo ou o modo errado de ensinar	Não existe o modo certo ou o modo errado de ensinar	Não há um modo certo de ensinar	Relativiza se há um modo adequado de ensino
A partir da análise das múltiplas interações no contexto da sala de aula entre pesquisador, professoras e crianças, registradas em audiovisual, que outros/novos sentidos edificam movimentos relativos ao processo de (auto)formação?	Ativ de campo 6: Memórias estimuladas das cenas pedagógicas - prof Cris	Tem um jargão que fala que: "Hoje nada se cria, tudo se copia". Uma máxima. Então por onde já passei, não passei por muitos lugares. Creio que já te falei que comecei dando aula de reforço em casa e fui para a zona rural trabalhar com multisérie.	A influência do ensino multisérie na zona rural	A multiplicidade como maior fonte de inspiração	Multisérie com base formativa
A partir da análise das múltiplas interações no contexto da sala de aula entre pesquisador, professoras e crianças, registradas em audiovisual, que outros/novos sentidos edificam movimentos relativos ao processo de (auto)formação?	Ativ campo 5: Memórias espontâneas das cenas pedagógicas - prof Cris	É muita coisa puxando para trás, e confesso que acabei de um tempo para cá... E digo não, não é bem assim tenho que fazer do meu jeito e quando comecei a fazer do meu jeito, a coordenadora percebeu que em uma sala estava sendo trabalhado assim e nos outros "assado", ela me falou. E eu disse: Não. Estou fazendo do meu jeito, quem não quer fazer, paciência. Enfim, ano passado, eu digo que foi "o ano".	Defendendo o seu jeito de conduzir as aulas	Reafirmação de suas crenças metodológicas	Enfrentando o ensino convencional
Em que termos os relatos memorialísticos e conceituais dos sujeitos da pesquisa evidenciam reflexões autobiográficas no processo de constituição ontológica frente aos desafios contemporâneos vivenciados nos espaços educacionais?	Atividade de campo 1: Primeira entrevista com a colaboradora da pesquisa	Eu não ensino ciências, as situações que acontecem na sala de aula. Situação da borboleta de onde ela vem? Como é que nasce? Daí acaba produzindo ciências. Mas dizer que me sentei aqui para planejar a aula de ciências, como planejo a aula de português e de matemática, não faço.	Como concebo o ensino de ciências	Eu não ensino ciências, as situações acontecem na sala de aula	Insegurança quanto ao ensino de ciência
A partir da análise das múltiplas interações no contexto da sala de aula entre pesquisador, professoras e crianças, registradas em audiovisual, que outros/novos sentidos edificam movimentos relativos ao processo de (auto)formação?	Atividade de campo 5: Memórias espontâneas das cenas pedagógicas - prof Cris	E aí eu respondi que antes do contato com vocês, ciências era eu ensinar as questões animais, os vegetais. E aí com o decorrer eu vi que "ciências é conhecimento de mundo".	Refletindo sobre o ensino de ciência	Ciências é conhecimento de mundo	Ampliação da percepção sobre o ensino de ciências
A partir da análise das múltiplas interações no contexto da sala de aula entre pesquisador, professoras e crianças, registradas em audiovisual, que outros/novos sentidos edificam movimentos relativos ao processo de (auto)formação?	Atividade de campo 6: Memórias estimuladas das cenas pedagógicas - prof Cris	Essa aula se não foi a conclusão, foi a continuação de uma sequência didática, porque foi trabalhado a letra "C" a partir da parlenda do caju "meu caju, meu cajueiro". (...)	Sequência didática com conteúdos de ciências e matemática	Integrando as áreas de conhecimento	Interdisciplinaridade inerente ao processo
Em que termos os relatos memorialísticos e conceituais dos sujeitos da pesquisa evidenciam reflexões autobiográficas no processo de constituição ontológica frente aos desafios contemporâneos vivenciados nos espaços educacionais?	Atividade de campo 2: Segunda Entrevista com a colaboradora da pesquisa	Eles nos ensinam a buscar mais conhecimento, pois tenho uma aluna bem difícil, eu já fiz de tudo para ver se preendo a atenção dela, para se concentrar nas atividades, mas nada. O fato de não estarmos alcançando determinado aluno, nos faz querer buscar outras formas, até mesmo a ajuda de outro colega.	Crianças nos fazem buscar mais conhecimentos	O desafio de aprender a ensinar as crianças	Os desafios da aprendizagem nos conduzem a outras buscas
A partir da análise das múltiplas interações no contexto da sala de aula entre pesquisador, professoras e crianças, registradas em audiovisual, que outros/novos sentidos edificam movimentos relativos ao processo de (auto)formação?	Atividade de campo 5: Memórias espontâneas das cenas pedagógicas - prof Cris	Como se fosse assim, a gente deixou os alunos do ano passado de um jeito e quando a gente pega os alunos deste ano. No início a gente imagina que eles estão no mesmo ritmo e aí acaba que a gente vai ter que (re)planejar tudo.	Professora reflete sobre o quanto as crianças iniciam o ano num ritmo próprio,	Exigência de (re)planejar tudo.	Desafio diferenças nível aprendizado
A partir da análise das múltiplas interações no contexto da sala de aula entre pesquisador, professoras e crianças, registradas em audiovisual, que outros/novos sentidos edificam movimentos relativos ao processo de (auto)formação?	Atividade de campo 6: Memórias estimuladas das cenas pedagógicas - prof Cris	O que marcou é que eles aprenderam. Não decoraram.	O que marcou é que eles aprenderam.	Aprendizado das crianças no centro	Aprendizagem das crianças
Em que termos os relatos memorialísticos e conceituais dos sujeitos da pesquisa evidenciam reflexões autobiográficas no processo de constituição ontológica frente aos desafios contemporâneos vivenciados nos espaços educacionais?	Atividade de campo 1: Primeira entrevista com a colaboradora da pesquisa	Porque não dá para você ir assim e improvisar, é uma dificuldade pedagógica. Eu poderia prevê isso, ter previsto, assim: Eu vou deixar isso aqui porque se faltar um professor, uso isso daqui. (...) Fica naquela agonia de querer improvisar, de atualizar o livro que chegou tarde, mas não é legal, não fica uma aula legal, os alunos não se concentram, enfim.	Improvisar é uma dificuldade pedagógica	Se improvisar os alunos não se concentram	É preciso planejar o ensino
A partir da análise das múltiplas interações no contexto da sala de aula entre pesquisador, professoras e crianças, registradas em audiovisual, que outros/novos sentidos edificam movimentos relativos ao processo de (auto)formação?	Atividade de campo 5: Memórias espontâneas das cenas pedagógicas - prof Cris	Cris e Ellen ficam no 1º ano e a gente coloca fulano e fulano, por quê? Porque a gente precisa fazer essas professoras acordarem, precisam ver como é que se deve que deve trabalhar com o aluno.	Sobre lotação das professoras nas turmas do 1º ano.	Reconhecimento do trabalho pedagógico	Nosso perfil de alfabetizadora, devidamente reconhecido
A partir da análise das múltiplas interações no contexto da sala de aula entre pesquisador, professoras e crianças, registradas em audiovisual, que outros/novos sentidos edificam movimentos relativos ao processo de (auto)formação?	Atividade de campo 7: Autoregistros reflexivos - Professora Cris	Eu lembrei de nossa hora atividade, o momento que as professoras do 1º se sentavam para planejar, éramos cinco professoras. Eu (Cris), a Elen, a Denilde, a Antônia e a Solange, cada uma com suas especificidades e limitações, é claro.	Memórias do planejamento das aulas	Reforça a relação entre alfabetização, letramento matemático e literatura	Planejamento interdisciplinar
Em que termos os relatos memorialísticos e conceituais dos sujeitos da pesquisa evidenciam reflexões autobiográficas no processo de constituição ontológica frente aos desafios contemporâneos vivenciados nos espaços educacionais?	Atividade de campo 2: Segunda Entrevista com a colaboradora da pesquisa	Conflito comportamento entre o lar e a escola	Minhas filhas se comportam diferente em casa e na escola	A importância do papel socializador da escola	Escola como espaço formativo essencial
A partir da análise das múltiplas interações no contexto da sala de aula entre pesquisador, professoras e crianças, registradas em audiovisual, que outros/novos sentidos edificam movimentos relativos ao processo de (auto)formação?	Atividade de campo 6: Memórias estimuladas das cenas pedagógicas - prof Cris	A mudança acaba gerando um desconforto na organização de sala.	Mudar gera, necessariamente, desconforto na organização da sala	Provocar desconforto na organização da sala	É necessário gerar desconforto
A partir da análise das múltiplas interações no contexto da sala de aula entre pesquisador, professoras e crianças, registradas em audiovisual, que outros/novos sentidos edificam movimentos relativos ao processo de (auto)formação?	Atividade de campo 7: Autoregistros reflexivos - Professora Cris	E dentre os alunos que não passaram pela educação infantil, ou seja, alunos que vieram diretamente do lar para a sala de aula, teve um que me chamou atenção, é o Samuel. O Samuel é uma criança que tem uma família que cresceu, está crescendo na verdade nos princípios evangélicos, uma criança humilde (falando com relação a parte financeira, bem humilde mesmo).	O "diamante bruto"	Singularidade na percepção da professora em relação as crianças	Desenvolvimento a partir das interações

Fonte: Pesquisa de campo, autor.

A organização apresentada no Quadro 8, por meio da categorização cromática das categorias iniciais, explicita um avanço qualitativo no processo analítico, ao permitir visualizar simultaneamente a distribuição dos excertos, a articulação entre atividades de campo e a emergência dos subgrupos temáticos. A diferenciação por cores é usada com recurso estratégico que evidencia a circulação dos sentidos produzidos nos relatos, evitando sobreposições e preservando a integridade do *corpus* previamente sistematizado.

Observa-se que os excertos se distribuem de modo transversal entre os subgrupos - constituição do perfil docente, concepções de ensino, planejamento, relações com as crianças e a escola como espaço formativo, demonstrando que a reflexão (auto)biográfica da colaboradora não se concentra em um único eixo, mas se constrói no entrelaçamento entre formação, prática pedagógica e desafios cotidianos.

Desse modo, o quadro expressa que os processos de (auto)formação emergem do conflito entre crenças, experiências, inseguranças e aprendizados, sobretudo quando mediados pela rememoração das cenas pedagógicas. Assim, a **categorização por cores** é estratégia analítica fundamental, pois torna visível a complexidade do fenômeno investigado e sustenta a compreensão de que a produção de sentidos ocorre de forma relacional, dinâmica e processual, em consonância com os pressupostos da abordagem na pesquisa narrativa e da Análise Textual Discursiva.

No terceiro movimento da Análise Textual Discursiva (ATD), captar o novo emergente, a análise ultrapassa a fragmentação do corpus e assume seu caráter propriamente interpretativo, produzindo uma compreensão renovada do fenômeno investigado. Constitui o momento em que os excertos, **anteriormente unitarizados e organizados em categorias iniciais**, passam a ser reconectados em uma totalidade significativa, não mais como soma de partes, mas como síntese provisória e situada. Conforme indicam Moraes e Galianzi (2007), esse processo se caracteriza como auto-organizado, embora sustentado por procedimentos metodológicos rigorosos, seus resultados não podem ser inteiramente antecipados, pois o novo emerge da relação viva entre o pesquisador, os dados e o referencial teórico.

No contexto desta tese, o **novo emergente** se manifesta de modo particularmente significativo ao se articular, de forma explícita, às duas questões orientadoras. A primeira, **relatos memorialísticos e reflexão (auto)biográfica, se concentra, sobretudo, nos subgrupos relativos à constituição do perfil e às concepções de ensino**. A segunda, **reflexão mediada por dispositivos audiovisuais e (auto)formação, incide diretamente sobre planejamento, pluralidade das crianças e experiências escolares para a vida**.

O Quadro 9 - **Movimento de emergência das categorias de análise - categorias finais** sintetiza esse movimento interpretativo ao apresentar a passagem das categorias iniciais para as categorias finais, expressando o esforço de reinscrever as unidades de significado em eixos analíticos mais amplos.

Organizado de modo a evidenciar a relação entre questões orientadoras, categorias iniciais, categorias finais e o número de unidades de significado, o quadro constitui simultaneamente um ponto de chegada e um novo ponto de partida das análises. Nele, o corpus empírico deixa de aparecer de forma dispersa e passa a revelar uma arquitetura de sentidos que sustenta a compreensão renovada do todo investigado.

Quadro 9 - MOVIMENTO DE EMERGÊNCIA DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE - CATEGORIAS FINAIS

RELAÇÃO COM QUESTÕES ORIENTADORAS	CATEGORIAS INICIAIS	Nº UNID. SIGNIFICADOS	CATEGORIAS FINAIS	Nº UNID. SIGNIFICADOS
EM QUE ASPECTOS OS RELATOS MEMORIALÍSTICOS DA COLABORADORA DA PESQUISA EXPRESSAM PROCESSOS DE REFLEXÃO (AUTO)BIOGRÁFICA RELACIONADAS À SUA FORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL?	Subgrupo 1: Constituição do perfil - percurso de formação docente	8	Movimentos de ser, de conceber e de ensinar	31
	Subgrupo 2: Concepções de ensino - tornando-se professora	23		
A PARTIR DA REFLEXÃO MEDIADA POR DISPOSITIVOS AUDIOVISUAIS SOBRE AS INTERAÇÕES NO ENSINO DE CIÊNCIAS, QUE MOVIMENTOS DE (AUTO)FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE SE DESDOBRAM?	Subgrupo 3: Planejar é essencial - saber por onde caminhar	19	Intencionalidades provocativas	19
	Subgrupo 4: Crianças e suas pluralidades - aprendizagens múltiplas	35	Ensinantes-aprendentes, educação como direito de viver com mais dignidade	45
	Subgrupo 5: Escola - experiências de aprendizagens para vida	10		
TOTAL UNIDADES DE SIGNIFICADOS		95		95

Fonte: Pesquisa de campo, autor.

A emergência das três categorias finais - *Movimentos de ser, de conceber e de ensinar*; *Intencionalidades provocativas*; e *Ensinantes-aprendentes, educação como direito de viver com mais dignidade*, expressa que o trabalho interpretativo respeitou o modo como a experiência docente se narra, se justifica, assume conflitos e se transforma quando mediada pela reflexão, especialmente aquela acionada pelo dispositivo audiovisual.

Este árduo e gratificante processo constrói essa arquitetura analítica inédita e singular que prepara o caminho para o aprofundamento dos sentidos (auto)formativos que emergem do jeito de ensinar da professora Cris.

Perguntas como centro do ensino e das múltiplas aprendizagens

Ensinar não é oferecer respostas prontas, mas cultivar o hábito de perguntar, de espantar-se diante do mundo, para que, juntos, possamos reinventá-lo.

Freire e Faundez (1985)

Com a entrada inesperada de uma borboleta na sala, as crianças passam a indagar sobre a vida do inseto. A professora interrompe momentaneamente o conteúdo previsto e pergunta: *“Vocês sabem como é que nasce uma borboleta?”*. Janaína inicia sua explicação, e a professora lhe concede espaço para falar, legitimando seu saber. Em seguida, complementa com a explicação do *“passo a passo do nascimento da borboleta”*. Quando surge a pergunta *“Professora, o que a borboleta come?”*, a questão não é respondida naquele momento, posto que nem toda curiosidade precisa ser imediatamente encerrada com uma resposta pronta. A professora aproveita a palavra *BORBOLETA* para retomar o reconhecimento da letra “B”, perguntando *“Com que letra começa a palavra borboleta?”*, escrevendo-a no quadro e articulando, assim, o ensino de Ciências com a alfabetização. Questionada sobre sua intenção, a professora esclarece que a borboleta era *“mais atrativa do que a aula”* e que falar sobre ela foi uma estratégia para reorganizar a atenção das crianças, evitando o desgaste da voz e reconhecendo o interesse do grupo como ponto de partida para o ensino.

(Registro diário de campo do pesquisador)

Considero que esta subseção constitui uma das singularidades do núcleo analítico, tendo a pergunta como elemento organizador da conduta pedagógica da professora Cris e como catalisador de sentidos (auto)formativos que emergem de sua prática no ensino de Ciências.

As perguntas atuam como princípio epistemológico e ético que sustenta tanto os processos de aprendizagem das crianças quanto os movimentos reflexivos da própria professora sobre o seu modo de ensinar. Essa compreensão dialoga com as epígrafes ao reforçarem o significado de que *“todo conhecimento começa pela curiosidade”* e que *“uma educação que silencia a pergunta empobrece a experiência formativa”*

Ao recolocar a pergunta no centro da cena pedagógica, a prática analisada evidencia, por um lado, processos de reflexão (auto)biográfica, nos quais a professora reconhece e reelabora concepções de ensino construídas ao longo de sua trajetória pessoal e profissional (questão orientadora 1); e, por outro, movimentos de (auto)formação mediados pelos dispositivos audiovisuais, que tornam visíveis intencionalidades, escolhas e deslocamentos na prática docente (questão orientadora 2).

Nesse conjunto de cenas e enunciações, as perguntas formuladas pela professora articulam, de modo indissociável, os movimentos de ser, conceber e ensinar, as intencionalidades provocativas e a constituição de relações ensinantes-aprendentes. Ensinar Ciências, nesse contexto, representa um exercício de escuta sensível, de problematização da

realidade vivenciada pelas crianças e de afirmação da educação como direito de viver com mais dignidade.

Freitas e Gonçalves (2025, p. 15) reforçam essa dimensão ao afirmar que “ensinar Ciências em contextos de diversidade exige intencionalidades pedagógicas comprometidas com a dignidade, a escuta e a valorização das diferenças”. Assim, os eixos analíticos desta subseção evidenciam que ensinar é também um ato de cuidado, de reconhecimento do outro e de produção de sentidos sobre a infância.

Ao ser questionada sobre os motivos que a levam a ensinar do modo como ensina, a professora Cris expressa uma concepção de docência profundamente enraizada em sua história e em seu modo singular de estar na sala de aula. Ao afirmar que “não existe o modo certo ou o modo errado de ensinar” e que o jeito de ensinar “já nasceu em ti”, demonstra compreender a prática pedagógica como autoria contínua, construída a partir de referências, mas nunca por mera reprodução. Mesmo quando reconhece a influência de colegas, destaca que toda ideia é reinterpretada e adaptada no encontro com as crianças, revelando uma docência marcada pela reflexividade, pela abertura ao diálogo e pela recusa de modelos rígidos e prescritivos.

Essa concepção aparece de forma explícita quando a professora reflete sobre seu modo de conduzir as atividades em sala de aula. Ao afirmar que, em determinados momentos, “fica brava” quando as respostas surgem de forma automática - “é assim” -, demonstra sua inquietação diante de um ensino reduzido à repetição. Observa que, quando as crianças já sabem antecipadamente o que será perguntado, “eles já respondem tudo de uma vez”, enquanto outros “ficam meio que voando”. Diante disso, decide “voltar para outro”, demonstrando atenção às diferenças de ritmo e compreensão. Ao afirmar “penso que deixar que eles mesmos deem aula para eles”, explicita uma concepção de ensino na qual as crianças também ensinam e aprendem entre si, deslocando-se do lugar de transmissora para o de aprendiz, ao reconhecer: “não sou eu que estou ensinando, pelo contrário, estou é aprendendo com eles quando surgem questões na sala de aula”.

Esse tipo de retorno didático, construído na interação com as crianças e atento aos seus interesses espontâneos, dialoga com Bizzo (2009a, p. 38), ao afirmar que é fundamental incentivar os alunos a pensarem sobre os temas tratados, reconhecendo suas conquistas no processo de aprendizagem e seu engajamento. Na mesma direção, Moraes (1992, p. 12) reforça que o ensino de Ciências não deve se limitar às atividades em si, mas envolver a capacidade reflexiva dos alunos, promovendo diálogos e discussões.

Em outro momento, ao perguntar às crianças sobre o significado da palavra “revisão”, acolhe respostas espontâneas - “olho”, “olhar”, “enxergar”, “ver” - e, a partir delas, inicia uma

conversa sobre os órgãos dos sentidos, questionando: “Para que os olhos servem? Por que tem gente que usa óculos?”. Somente após esse percurso dialógico, conceitua o significado da palavra, explicando que iriam “rever a letra ‘D’ e sua família silábica”. O movimento revela uma prática que parte do que as crianças pensam e dizem para, então, sistematizar o conteúdo escolar.

Situação semelhante ocorre com a cantiga da foca. Ao constatar que as crianças não a conheciam, a professora canta para elas, que rapidamente passam a cantar junto. Ao final, lança uma sequência de perguntas: “Na canção fala o nome de algum animal? Quais são? Onde esses animais moram? O que eles comem? A foca nasce da barriga da mãe ou do ovo? Vocês nasceram do ovo ou da barriga da mãe?”. As perguntas suscitam discussões em sala, garantindo espaço de fala às crianças e, somente depois desse diálogo, a professora ilustra no quadro as formas gráficas da letra “F” e trabalha sua família silábica, evidenciando a articulação entre linguagem, Ciências e experiência.

Esse modo de conduzir o ensino é explicitado pela própria professora ao afirmar identificar-se com a ideia de que “não é a resposta que move o mundo, mas as perguntas”. Ao dizer “esse é o meu jeito de trabalhar, com perguntas”, reforça que a aula se desenvolve a partir do que as crianças respondem. Reconhece, ainda, que muitas vezes o que emerge “foge do que planejei”, mas, mesmo assim, continua “a partir deles”, adaptando o planejamento e registrando posteriormente as razões dessas escolhas. Ao concluir “esse é o meu jeito”, afirma uma docência autoral, flexível e reflexiva, na qual o planejamento dialoga com o imprevisível do encontro pedagógico, como refere Schön (1992) sobre a imprevisibilidade da prática docente.

Ainda que o planejamento formal das aulas de Ciências apareça de modo incipiente, as situações vivenciadas revelam uma abordagem exploratória, na qual os questionamentos conduzem as crianças à observação, à descrição e à interpretação do mundo que as cerca. Ao soletrarem palavras e discutirem fenômenos cotidianos, articulam linguagem, experiência e conhecimento, reafirmando que aprender Ciências também é aprender a ler o mundo.

Nesse sentido, “promover a construção do conhecimento pela criança significa, principalmente, envolvê-la na observação e descrição daquilo que a cerca” (MORAES, 1992, p. 10). O ensino de Ciências, portanto, não exige respostas prontas nem domínio absoluto do professor sobre todos os conteúdos, mas disposição para aprender com os alunos, acolhendo suas hipóteses, dúvidas e descobertas, especialmente na infância.

Diante do posicionamento da professora, a prática de ensino de Ciências vai sendo trabalhada de modo articulado ao processo de construção da leitura e da escrita. Todavia, como afirma Freire (2007, p. 69), “o ato de ler não se reduz ao processo de leitura da palavra”, pois a

criança já realiza múltiplas leituras do mundo antes da alfabetização formal. Ao mobilizar saberes prévios e experiências cotidianas, a professora amplia o sentido do aprender, reconhecendo que o conhecimento científico se constrói na relação viva com o mundo.

Outro aspecto revelador das concepções da professora emerge quando provoca as crianças a formularem hipóteses sobre os fenômenos observados. A aula, inicialmente organizada em torno da letra “C” e da leitura de uma quadrinha sobre o cajueiro, articula rotina escolar, alfabetização e introdução conceitual ao ensino de Ciências. Ao desenhar o cajueiro no quadro e perguntar “o que essa árvore era, se era uma pessoa, um animal ou um objeto”, provoca as crianças a classificarem e conceituarem, esclarecendo que as plantas são seres vivos que “nascem, crescem, se reproduzem e morrem”.

O diálogo sobre o caju, o cajueiro, a castanha e a noção de “fruto e semente”, mesmo com a introdução simplificada do termo *pseudofruto*, evidencia um ensino construído na escuta atenta das respostas das crianças e no esclarecimento de confusões conceituais. Os conflitos surgidos, como o desejo de desenhar antes do tempo combinado, são mediados como parte do processo formativo, reafirmando os combinados da sala sem romper o fluxo da aprendizagem.

O episódio da chuva e da chamada “Experiência do João” amplia o caráter formativo da aula, transitando para o campo da curiosidade, da experimentação e das relações interpessoais. Ao acolher a fala de João - “lá em casa quando chove minha mãe coloca um copo com água em um prato e para de chover” -, a professora legitima o saber da criança e o transforma em experiência coletiva. Mesmo sem validar cientificamente o fenômeno, ao responder “é a mágica” à pergunta “por que a água não derrama?”, preserva o encantamento e o interesse investigativo do grupo. Ao explicar que seu intuito era “dar crédito para aquela experiência” e possibilitar que João “se desamarrasse” de sua postura isolada, revela uma intencionalidade pedagógica que ultrapassa o conteúdo curricular.

Nesse contexto, o ensino de Ciências aparece como meio de inclusão, reconhecimento e valorização da voz infantil. As crianças se envolvem ativamente nas perguntas, expressam o que pensam e mobilizam conhecimentos prévios, enquanto a professora atua como mediadora, instigando, ampliando e ressignificando essas compreensões. Essa dinâmica demarca uma prática pedagógica que reconhece a criança como sujeito de saber e reafirma o ensino de Ciências como espaço de diálogo, investigação e construção coletiva de sentidos, em consonância com a perspectiva defendida por Moraes (1992) e com os princípios de uma educação comprometida com a formação integral.

Seção IV - Das vivências ao longo da vida aos sentidos (auto)formativos da docência: aprendizagens do ensinar, do olhar para si e da infância

Assistir às minhas próprias aulas foi como me encontrar comigo mesma em outro tempo. Aquilo que passava despercebido no cotidiano ganhou sentido quando pude parar, olhar e escutar. (...) Ser professora não é algo pronto. Eu vou me tornando professora à medida que reflito sobre minhas escolhas, meus erros e meus acertos com as crianças. (...) Quando conto minha trajetória, percebo que minha história como professora é feita de encontros, dúvidas e escolhas que continuam em aberto. (...) Quando me vejo ensinando, percebo que não sou a mesma professora de antes. Cada aula me devolve perguntas que me obrigam a pensar sobre o que faço, por que faço e para quem faço. (...) As crianças me ensinam todos os dias que ensinar Ciências não é transmitir respostas, mas aprender a perguntar junto com elas.

Professora Cris

Nesta etapa analítica, os sentidos (auto)formativos são compreendidos como movimentos que se evidenciam no próprio ato de ensinar, de relatar o ensinar e transformar-se. O que emerge do jeito de ensinar da professora Cris é, simultaneamente, marca biográfica, escolha pedagógica situada e resposta ética às condições concretas da escola pública.

Portanto, o ensino de Ciências aparece como um modo de conduzir a aula pela pergunta, pelo concreto, pela escuta e pela interpretação do cotidiano, sem ignorar as tensões institucionais que insistem em submeter as crianças e a professora do 1º ano em uma lógica de metas estreitas de leitura, escrita e cálculo. Reafirmo a coerência com a pesquisa narrativa e com a ATD, a cena (e o que dela se recorda, se revê e se reconta) vira texto; o texto devolve compreensões; e as compreensões reconfiguram o olhar sobre a docência, como prática autoral, relacional e formativa.

Nesta seção final, evidencio aspectos que considero singulares na prática da professora ao ensinar Ciências na turma de primeiro ano. Ressalto que não somente a dimensão operacional da organização das aulas, mas as sutilezas e subjetividades expressas nas emoções, reações, valores manifestados em diversas cenas que as lentes das câmeras não são capazes de compreender, ainda que possam, eventualmente, ter registrado.

A culminância do esforço analítico consiste no movimento dialógico entre as fontes teórico-metodológicas com os dados empíricos (memórias relatadas, transcrições de imagens e áudios de cenas pedagógicas, autorregistros, interações discursivas, exaustivamente, tocados pelas técnicas de tratamento com base na Análise Textual Discursiva e a nossa interpretação organizada de acordo com a emergência das categorias finais.

Eixo 1: Movimentos de ser, de conceber e de ensinar

Os movimentos de ser, de conceber e de ensinar expressam uma docência que não começa na sala de aula, mas na vida, no brincar, nas lembranças de infância, nas marcas afetivas e nas primeiras experiências de “estar professora” muito antes da certificação. É nessa marca identitária que a professora Cris narra sua constituição docente como algo precoce e persistente, o que reforça a compreensão de que a docência se produz como história de si, como narrativa que organiza experiências e lhes atribui sentido (DELORY-MOMBERGER, 2012). Quando ela diz que “se percebe professora desde criancinha”, não está apenas oferecendo um dado biográfico, está demarcando um modo de existir na profissão, um modo em que ensinar se mistura com cuidar, ajudar, alfabetizar e sustentar vínculos. Em suas palavras:

Quando eu era criança, nas minhas brincadeiras, tudo era brincadeira de escola e eu era a professora. Todo mundo dizia que minha letra era bonita, parecia letra de professora. Foi indo assim... eu me percebo professora desde criancinha.

(Apêndice A - Primeira Entrevista - Prof. Cris)

Minha mãe sempre conta que eu ajudava meus irmãos a alfabetizar. Aquilo já era meu, de gostar de ensinar, de ajudar.”

(Apêndice A - Primeira Entrevista - Prof. Cris)

Ser professora não foi algo que aconteceu de repente. É algo que sempre esteve em mim.

(Apêndice G – Autorregistros reflexivos - Prof. Cris)

A cada início de um ano letivo fico ansiosa... uma ansiedade só para conhecer a turma...

(Apêndice G – Autorregistros reflexivos - Prof. Cris)

No plano das concepções, surge um ponto crucial para a tese, a professora descreve o ensino como prática autoral, adaptativa, “do seu jeito”, recusando uma pedagogia copiada literalmente. Esse traço me parece ser uma **epistemologia prática**, em que a experiência pesa e a aula se organiza por decisões tomadas na/com a turma, e não apenas pela professora. Neste ínterim, o ensino de Ciências ganha uma forma peculiar, aparece recorrentemente, integrado às situações da vida das crianças, como experiência que age e pede explicação, hipótese, conversa e linguagem. O curioso é que essa mesma integração que, na prática, favorece uma alfabetização científica inicial, convive com uma representação padronizada de Ciências como laboratório, o que faz a professora declarar, de modo aparentemente contraditório, que não ensina Ciências. Assim se refere a professora Cris:

Eu acho que não existe o modo certo ou o modo errado de ensinar... você pode até copiar a ideia de alguém, mas tu acabas adaptando aquela ideia do teu jeito.
(Apêndice G – Autorregistros reflexivos - Prof. Cris)

Eu não ensino ciências... as situações que acontecem na sala de aula... acabam produzindo ciências.
(Apêndice A - Primeira Entrevista - Prof. Cris)

Porque para mim quando se fala em ciências, parece um laboratório...
(Apêndice A - Primeira Entrevista - Prof. Cris)

O conflito entre Ciência imaginada (laboratorial) e Ciência vivida (situacional) destaco como outro aspecto relevante, ao **indicar lacunas formativas** quanto a efeitos curriculares e institucionais que hierarquizam áreas do conhecimento no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, evidencia a potência do ensino por investigação nos anos iniciais, na linha de Carvalho (2013), quando a aula se organiza por perguntas, pela mobilização de conhecimentos prévios e pela construção coletiva de explicações, mesmo quando a professora não nomeia isso como Ciências.

Os excertos, tomados em conjunto, revelam que a docência se reconhece como experiência identitária precoce, anterior à formação inicial. O brincar, o ajudar e o ensinar aparecem como práticas constitutivas do sujeito, corroborando a compreensão de Delory-Momberger (2012) sobre a formação do sujeito biográfico, que atribui sentido às suas experiências ao relatá-las.

Esses fragmentos indicam que conceber o ensino significa assumir a docência como prática autoral, situada e relacional. O ensino de Ciências, ainda que não nomeado como tal pela professora, aparece integrado ao cotidiano, às perguntas das crianças e às situações emergentes da sala de aula.

Os dados revelam que os movimentos de ser, conceber e ensinar se constituem como narrativas de si, nas quais a experiência vivida é continuamente reinterpretada. Tal compreensão responde diretamente à questão orientadora 1, evidenciando processos de reflexão (auto)biográfica relacionados à formação pessoal e profissional. No campo do ensino de Ciências, dialoga com Carvalho (2013b) e Bizzo (2012), ao indicar que a prática investigativa nos anos iniciais pode emergir de situações cotidianas, mediadas pela escuta, pela problematização e pela linguagem.

Eixo 2: Intencionalidades provocativas

As intencionalidades provocativas aparecem quando a professora toma consciência do que faz e do que poderia fazer, sobretudo quando se vê, se revê e se escuta por meio do audiovisual. O dispositivo audiovisual devolve a aula como espelho crítico, reativando memória, reposicionando escolhas e ampliando a percepção do que estava naturalizado. É nessa direção que a professora reconhece que faz muita coisa sem perceber e que o processo da pesquisa incidiu sobre sua atenção pedagógica, inclusive com maior inserção de Ciências. Em suas palavras:

Quando começou a pesquisa e as gravações, a gente passou a se preocupar mais com a prática. A gente começou a inserir mais Ciências. (...)
Quando eu me vi no vídeo, percebi que faço muita coisa sem perceber. A gente ganha consciência.

(Apêndice F - Memórias estimuladas cenas pedag. - prof Cris)

A denominação deste eixo, contudo, não pode ser romantizada, a provocação formativa acontece dentro de um campo de pressões. A professora descreve o (re)planejamento como necessidade recorrente, marcada por desespero e por ajustes impostos pelo ritmo real das crianças, o que desloca a ideia de planejamento como roteiro fechado para planejamento como decisão situada, vulnerável a imprevistos e supervisionada por cobranças institucionais. Assim relata:

A gente planeja no início do ano com base no final do ano anterior, onde as crianças daquele ano anterior têm um ritmo e as do ano iniciante num outro ritmo. Então a gente volta tudinho ali com desespero por que... Nossa, essa criança ainda não sabe isso?

(Apêndice E - Memórias espontânea cenas pedag. - prof. Cris)

O momento de planejamento das atividades de ensino, denominado Hora Atividades no caso das professoras das turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, ocorria às terças-feiras. As aulas são planejadas em conjunto, aproveitando que, nesse dia da semana, os professores horistas estão em sala durante as quatro horas de aula. Contudo, quando algum dos professores substitutos faltavam, a professora vai para sala de aula para que as crianças não retornem para casa.

Quando falta professor no dia da hora atividade, o que é que eu vou fazer lá na sala? Porque não dá para você ir assim, improvisar, e é uma dificuldade pedagógica. Nós já estamos organizados para preparar a aula de quarta a segunda-feira, porque na terça nos sentamos para fazer isso. Mas se faltar um professor na terça, então ficamos naquela agonia de querer improvisar, de atualizar o livro que chegou tarde, mas não é legal, não fica uma aula legal, os alunos não se concentram, enfim.

(Professora Cris)

Fica mais nítido que a intencionalidade pedagógica depende de condições. Quando o direito ao planejamento coletivo é interrompido, a professora relata perda de qualidade didática e aumento da improvisação. Nesse ponto, planejar se torna também ato político de resistência à precarização do trabalho docente, e não apenas técnica de organização. Como afirmam Menegolla e Sant’Anna (2001, p. 29), “o planejamento não é um ditador, mas é algo altamente democrático e desencadeador de invocações”. E é justamente essa dimensão invocativa que a fala da professora atualiza, invoca o conflito entre demandas externas e projeto pedagógico amplo.

Comentário espontâneo da professora durante diálogo com o pesquisador sobre o planejamento de ensino - conteúdos a serem trabalhados com as crianças, diz o seguinte:

Com relação às cobranças, [...] tudo se relaciona à língua portuguesa e à matemática. Eles me cobram a leitura, a escrita e o cálculo dos alunos. Assim, como é que farei mesmo sabendo da necessidade de trabalhar as outras linguagens? Então, estas acabam ficando de lado. E por que isso acontece? Porque precisamos apresentar resultados e ainda há a cobrança dos pais, enfim, tem muitas cobranças que nos deixam [com os nervos] ‘à flor da pele’. (...) Talvez por outras cobranças, por nos sentirmos tão cobradas na leitura, acabamos esquecendo essas outras linguagens. Tanto é que hoje a gente sentou e fez o seguinte questionamento: ‘Nossos alunos têm que chegar lá no 2º ano lendo? É isso que a gente tem que fazer? [...]’. Por isso que a gente estava se questionando: Até onde vai o 1º ano? É o 1º que ensina juntar esses pedacinhos? Olha, hoje trabalhei a musiquinha do sapo para falar de higiene, mas era para falar só isso? Não. Poderia trabalhar a questão do que o sapo é, onde ele vive, do que se alimenta, mas teve outra cobrança. Assim: ‘Olha vocês estão atrasadas, vocês têm que correr nisso daqui’. Tem cobrança dos professores que estão com turma atrasada, tem cobrança da coordenação que acompanha um planejamento que foi feito e para ela está atrasado. Então a gente pira para dar certo.

(Professora Cris)

Esse desabafo, ao mesmo tempo, é diagnóstico e tomada de consciência, como gesto de reflexão crítica sobre a prática, no sentido freireano de que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43). E é nessa lacuna que o ensino de Ciências reaparece como possibilidade, a professora reconhece que poderia ter ido além (por exemplo, no episódio do “sapo” e seus desdobramentos), mas foi contida por outras cobranças, assim a intencionalidade existe, mas é disputada.

A fala da professora evidencia o grau de complexidade e as implicações pedagógicas quando a dinâmica do planejamento é eventualmente interrompida. Ao fato de precisar regressar para sala durante a hora atividade, reconheço que o direito ao planejamento coletivo fica interrompido. Segundo o diário de campo, ao longo do período de observação, a falta dos professores dos projetos e disciplinas era constante. Aqui, um ajuste metodológico foi

necessário. Como o planejamento era coletivo, por envolver cinco professoras das turmas do 1º ano, avaliamos que a gravação em vídeo poderia gerar certo incômodo para aquelas professoras que não estavam na condição de colaboradoras da pesquisa. Desse modo, optamos por gravar tais momentos somente em áudio.

As intencionalidades provocativas dizem respeito aos movimentos de deslocamento que emergem quando a professora reflete sobre sua prática, especialmente a partir da mediação dos dispositivos audiovisuais. Esses movimentos tensionam concepções cristalizadas, ampliam a consciência pedagógica e impulsionam transformações no ensino de Ciências nos anos iniciais. Ela se expressa nos seguintes termos:

A gente planeja no início do ano com base no final do ano anterior. Aí quando começa o ano, percebe que o ritmo é outro e tem que (re)planejar tudo. Dá um desespero.

(Apêndice E - Memórias espontâneas cenas pedag. - prof. Cris)

A gente sentava em grupo, planejava juntas, pesquisava textos e pensava o que dava para trabalhar ali.

(Apêndice E - Memórias espontâneas cenas pedag. - prof. Cris)

Os excertos mostram que o planejamento deixa de ser apenas organizador do tempo escolar para se tornar dispositivo reflexivo. A mediação audiovisual atua como catalisador de intencionalidades, permitindo à professora reconhecer práticas implícitas e ampliar a inserção do ensino de Ciências.

Pesquisas como as de Rodrigues-Moura et al. (2023), Abreu e Gonçalves (2023) e Freitas e Gonçalves (2025) sustentam a leitura da docência como prática ética, narrativa e formativa, especialmente no ensino de Ciências com crianças.

As análises desenvolvidas nesta subseção encontram respaldo em pesquisas que compreendem à docência como prática ética, narrativa e formativa.

Os estudos de Rodrigues-Moura et al. (2023), evidenciam como a reflexão sobre a experiência docente, mediada pela narrativa, contribui para o constituir-se professor em processos contínuos de aprendizagem profissional. De modo convergente, Abreu e Gonçalves (2023) demonstram que práticas investigativas no ensino de Ciências, quando articuladas à escuta e à interpretação das experiências vividas, potencializam movimentos de (auto)formação e ressignificação da prática. Já Freitas e Gonçalves (2025) reforçam a compreensão da docência como prática situada, atravessada por dimensões éticas, culturais e decoloniais, nas quais ensinar Ciências implica reconhecer sujeitos, histórias e contextos diversos. Assim, esta subseção consolida-se como espaço de síntese interpretativa da tese, no qual as vivências ao longo da vida docente se transformam em conhecimento formativo, reafirmando a narrativa

como fundamento epistemológico e a educação como direito de viver e aprender com mais dignidade.

Ao narrar, como parte da introdução deste relatório de pesquisa, a exitosa experiência do curso de formação continuada para professores da rede municipal de educação em Belém, centrada na captura de imagens (fotografia, vídeos e áudios) do cotidiano pedagógicos de três escolas problematizadas, procedimento integrado a referenciais teóricos da temática discutida, destaco que a experiência se tornou uma estratégia de formação que valoriza as práticas pedagógicas do sujeito em seu contexto. Além de outras experiências utilizando o mesmo método de captura, edição e análise em outros momentos de formação, tal legado metodológico foi redimensionado para esta pesquisa narrativa.

As intencionalidades provocativas configuram-se como movimentos de (auto)formação, pois provocam rupturas, questionamentos e reconfigurações da prática docente. Esse processo responde à questão orientadora 2, evidenciando como a reflexão mediada pelos dispositivos audiovisuais favorece a transformação do ensino de Ciências. O diálogo com Carvalho e Gil-Pérez (2011), Lorenzetti e Delizoicov (2001) e Sasseron (2015) reforça a compreensão do ensino de Ciências como prática investigativa, baseada em perguntas, hipóteses e construção coletiva de sentidos.

Eixo 3: Ensinantes-aprendentes: educação como direito de viver com mais dignidade

No eixo 3, os sentidos (auto)formativos emergem na reciprocidade, a professora ensina e aprende, questiona e é questionada, especialmente quando a aula se abre ao inesperado e ao vivido das crianças. As perguntas não são apenas estratégia didática, são gesto ético de reconhecimento do outro, da curiosidade, do medo, da hipótese ingênua, do riso e da vulnerabilidade. A cena do dente é exemplar, porque transforma um acontecimento cotidiano em conhecimento compartilhado, sem humilhação, e com a turma participando como comunidade interpretativa. Relata:

Eu trabalho assim. Surge uma situação na sala e a gente procura explicar, todo mundo, eles mesmo vão explicar. E fui indagar: “Por que o Lucas está sem dente? Por que ele tirou? Por que amoleceu? Por que vai nascer outro?” E hoje a gente ainda faz assim.

(Apêndice F - Memórias estimuladas cenas pedag. - prof Cris)

Os trechos das cenas transcritas a seguir evidenciam a conduta comprometida e envolvida da professora Cris em relação a necessidade das crianças:

O Samuel, timidamente, chegou perto de mim e disse: “Professora, eu não tenho brinquedo. Eu nunca ganhei um brinquedo”. Ah! Naquele momento fiquei sem o que falar, na verdade tive que engolir o choro. Uma criança de cinco anos e nunca ter ganho um brinquedo, não vou dizer que nunca brincou, mas nunca ter um brinquedo dele, que pudesse dizer esse é seu. Então, levantei, fui até o meu armário na sala dos professores e peguei um carrinho velho já, que tinha encontrado pelo quintal da escola e guardei com intenção de que o dono fosse fazer procuração. Inclusive avisei lá na escola que se alguém fizesse procuração de um carrinho que me procurasse porque estava comigo. Mas não apareceu. Então, peguei esse carrinho usado, um carrinho de ferro, a tinta já estava saindo, estava descascando todinho e dei para o Samuel. Gente que alegria do Samuel! Que alegria que ele estava ali. Os olhos dele, aqueles olhos grandes e amendoados brilhavam tanto com aquele brinquedo nas mãos.(...) E o Samuel o considero assim, fazendo uma analogia, como se fosse um “diamante bruto” que caiu em minhas mãos e que tive o prazer em lapidar. Assim, o desenvolvimento do Samuel, o desenvolvimento social, a interação dele com os alunos, com os outros colegas, a interação dele comigo, é... Enfim! Samuel é o Samuel! Aquilo me marcou muito.

(Apêndice G - Autorregistros reflexivos - prof Cris)

São momentos assim que fazem a gente não desistir da educação.

(Apêndice G - Autorregistros reflexivos - prof Cris)

O episódio envolvendo Samuel constitui ponto narrativo que aflora a ética (auto)formativa. A metáfora do “diamante bruto” explicita uma concepção de docência como trabalho de cuidado, acompanhamento e lapidação sensível das singularidades infantis. A fala da criança, “eu não tenho brinquedo, eu nunca ganhei um brinquedo”, desloca a prática pedagógica para além dos conteúdos escolares, instigando a professora a responder a uma experiência de privação material e simbólica. Nesse sentido, a narrativa confirma a compreensão de Passeggi (2011), é pela narrativa que o sujeito atribui sentido às experiências vividas, transformando-as em conhecimento de si e do mundo. Quando a professora diz “são momentos como esse que fazem a gente não desistir da educação”, explicita o modo como tais vivências se inscrevem como marcas identitárias e sustentam o sentido de permanecer na docência.

Ao analisar os dados empíricos, esta subseção dialoga com estudos que compreendem à docência como prática ética e formativa. Abreu e Gonçalves (2023, p. 12) afirmam que “as práticas investigativas no ensino de Ciências contribuem para a constituição de professores reflexivos e comprometidos com a formação humana”. Essa perspectiva sustenta a leitura das cenas pedagógicas como espaços de aprendizagem compartilhada entre ensinantes e aprendentes.

O excerto a seguir, fruto do movimento de autorreflexão da professora Cris, permite outras reflexões importantes. Assim se expressa:

Iniciei essa aula apresentando o livro, imagem de capa, o autor, quem ilustrou e daí a gente indaga e pede para imaginarem a partir da ??? da aquele livro. Da capa do livro na verdade, tentarem descobrir o assunto do que trata o livro e ali várias sugestões, várias hipóteses foram dadas. Alguns diziam que era história, até porque na capa era uma bruxa e eu dizia: “De Bruxa, mas porque você acha que é de bruxa?” “Não, porque na capa tem uma bruxa”. Outros falavam: “É uma história de princesa”. “Mas por que a história é de princesa?” “É porque história de princesa sempre tem bruxa”. E assim foi saindo várias hipóteses.

(Apêndice G - Autorregistros reflexivos - prof Cris)

A cena narrada pela professora explicita uma concepção de educação comprometida com a dignidade humana, ao reconhecer as crianças como **ensinantes-aprendentes**, capazes de pensar, argumentar e produzir sentidos sobre o mundo. Ao iniciar a aula a partir da capa do livro, apresentando autor, ilustrador e convidando os alunos a imaginarem o conteúdo da história, a professora institui um espaço pedagógico no qual a palavra circula e as hipóteses infantis são legitimadas. Esse gesto desloca o ensino de uma lógica em que aprender se configura como direito de participação, de escuta e de reconhecimento do outro como sujeito de conhecimento.

Ao problematizar as respostas das crianças, “por que você acha que é de bruxa?” ou “por que seria uma história de princesa?”, a professora não corrige nem invalida as falas, mas as tensiona, promovendo a reflexão e o aprofundamento do pensamento. Nesse movimento, a leitura se transforma em experiência compartilhada de investigação, na qual linguagem, imagem e imaginação operam como disparadores de aprendizagem. Tal postura pedagógica reafirma a educação como direito de viver com mais dignidade, pois assegura às crianças o direito de errar, de argumentar, de revisar suas ideias e de aprender em interação com os outros.

As cenas relativas ao trabalho com a história *Bruxa, bruxa, por favor, venha a minha festa* evidenciam uma prática pedagógica orientada pela escuta e pela participação ativa dos alunos. A valorização das hipóteses, o recontar coletivo da narrativa e a repetição intencional dos nomes dos personagens apontam para uma concepção de alfabetização integrada, que articula oralidade, leitura, escrita e produção de sentidos. Esse movimento converge com a perspectiva da ATD, nas palavras de Moraes e Galiuzzi (2007, p. 17): “a análise textual discursiva é um processo de impregnação no material, no qual novas compreensões emergem à medida que o pesquisador se envolve reiteradamente com os textos” Assim, ao refletir sobre o vivido e reorganizar suas ações pedagógicas, a professora reafirma a relação ensinantes-aprendentes como fundamento de uma educação que promove dignidade, participação e humanização desde a infância. Ela se refere aos alunos do seguinte modo:

Hoje recordei com saudades dos meus alunos deste ano, excelentes alunos: Esse esforço da **Aline** fez com que terminasse o ano letivo com o conceito excelente. Chega a arrepiar quando lembro do esforço dela e olha que morava longe, lá na Portelinha [bairro da cidade], chegava de bochecha rosada.

O **Matheus Felipe** era o mais carinhoso e observador, aquele ali, se eu tivesse com um brinco ou com cor de esmalte diferente ou mudasse a cor do batom, já percebia e vinha logo com um elogio.

Tinha a **Dhemily**, entre aspas, era ‘a minha benção’. Sinto que a Dhemily sentia falta da mãe, na verdade não da mãe, sentia falta de atenção, então fazia de tudo para chamar a atenção da turma toda na sala. Incrível essa habilidade dela de conversar, fazer a tarefa e prestar atenção no que eu estava falando [a professora sorri, demonstrando admiração em seu tom de voz].

O **Samuel** como falei antes, ele foi ‘meu diamante’, tive de lapidar, bem lapidadinho.

A **Kelmi**, que gostava das coisas bem certinhas, o caderno dela era bem-organizado, as tarefas de casa tudo feito. E era assim, como posso dizer, era o tempo todo tímida. Via no olhar dela, às vezes ela tinha vontade de me dar um abraço, mas tinha vergonha. Quando percebia isso eu a abraçava, com o passar do tempo foi perdendo essa timidez.

A **Mônica Beatriz**, que chamava de Mônica, mas na família dela era conhecida por Bia. A **Mônica** uma aluna esperta, esperta demais, muito esforçada e focada, focada mesmo. Tinha objetivo que fiquei surpresa e não esqueço de uma situação com ela. Um dia precisei chamar a atenção da turma com relação a importância de estudar, explicando por que era importante, por que o papai e a mamãe mandavam a gente para a escola e foi quando ela levantou a mão disse assim: “Tia, eu só digo uma coisa, quero estudar por que eu não quero trabalhar na cozinha dos outros”. Gente, fiquei sem fala. Fiquei olhando assim para ela e disse: “Justamente, ela não quer trabalhar na cozinha dos outros e vocês? O que vocês querem? Querem ser advogados? A gente precisa estudar.

Esse dia foi horrível! O pai do **Henrique** o forçou a ficar na sala, sentava ele na cadeira, trancou a porta, não o deixava sair.

Os excertos selecionados revelam que as emoções que atravessam a narrativa da professora emergem, sobretudo, nos encontros em que a docência se cruza com a vulnerabilidade social, o afeto e a luta cotidiana das crianças por reconhecimento. Expressões como “chega a arrepiar”, “meu diamante” e “gente, fiquei sem fala” indicam que a emoção não é acessória, mas constitutiva do modo como a professora compreende o ensinar. Trata-se de uma emoção que nasce do esforço persistente, como no caso de Aline, do cuidado silencioso, como no olhar tímido que pede um abraço, e da potência simbólica da palavra infantil que revela consciência social precoce. Essas cenas confirmam que a prática docente se organiza em torno de experiências que produzem marcas duradouras na memória da professora, funcionando como acontecimentos (auto)formativos que reafirmam o sentido de permanecer na educação.

Ao mesmo tempo, os excertos evidenciam que a emoção docente não se restringe à ternura ou à admiração, mas inclui sofrimento, indignação e choque ético, como no episódio envolvendo Henrique, descrito como “horrível”. A narrativa deixa ver que a professora é afetada quando a dignidade da criança é violada, o que reforça a compreensão da educação como direito de viver com mais dignidade, eixo central desta análise.

De acordo com as discussões já desenvolvidas, essas reações emocionais podem ser compreendidas como momentos de refiguração da experiência, nos termos de Ricoeur (2007), nos quais o vivido é reinterpretado e reinscrito como sentido para a própria trajetória docente. Assim, a emoção narrada não fragiliza a análise, ao contrário, revela o compromisso ético da professora com seus alunos e confirma que ensinar e aprender são processos profundamente humanos, atravessados por afetos, memórias e responsabilidade social.

Nesse conjunto de excertos, todos produzidos – direta ou indiretamente - no contexto do ensino de Ciências se articula ao cotidiano como modo de ler e explicar o mundo, mas também como forma de produzir humanidade. Quando a professora interrompe o “conteúdo” para acolher uma curiosidade, está dizendo, na prática, que a escola não é fábrica de respostas prontas, e que aprender é um direito que passa pela palavra, pela escuta e pela pergunta.

No campo conceitual do ensino de Ciências, essa perspectiva dialoga com a abordagem problematizadora (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011), ao afirmar que a ciência escolar deve partir da realidade vivida e das questões socialmente relevantes. A professora se constitui como ensinante-aprendente, aprendendo com as crianças e reafirmando o caráter ético, político e formativo da docência. Também com a alfabetização científica, como formação para participação e compreensão do mundo (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001; SASSERON, 2015). A educação é significada como **direito de viver com mais dignidade** como princípio de um plano ético-político, como defendem Freire (1996) e Arroyo (2014) de que educar é reconhecer sujeitos concretos e suas condições de vida, sem reduzir a escola a desempenho.

Portanto, o diálogo analítico entre o empírico e o teórico, partindo da emergência das categorias finais (novo emergente), com eixos transversais, indissociáveis e interdependente, evidencia que os processos de (auto)formação docente se constroem na articulação entre memória, experiência, mediação audiovisual e reflexão. A pesquisa confirma, assim, a relevância da abordagem (auto)biográfica como caminho epistemológico para compreender e transformar a prática docente.

Ensinar, narrar e transformar-se: sentidos e apontamentos de uma pesquisa-formação em contexto

Esperança não é o mesmo que otimismo: não é a certeza de que algo sairá bem, mas a certeza de que algo faz sentido, independentemente do resultado.

Byung-Chul Han (2024)³³

Tenho a convicção de que este primeiro quarto do século XXI nos coloca diante de desafios inéditos em sua intensidade e complexidade. As relações humanas vêm sendo marcadas por transformações profundas e aceleradas, impulsionadas, sobretudo, pelos avanços científico-tecnológicos, especialmente pela criação da internet, pela popularização das redes sociais e, mais recentemente, pela aplicação da inteligência artificial que, ao tempo em que oferecem avanços extraordinários, também nos impõem paradoxos.

Por ser a educação formal um processo no qual todos estamos inseridos, os paradoxos sociais e tecnológicos deste momento histórico incidem de modo direto e impactante sobre o contexto científico-educacional. Nos séculos passados foi assim; é assim neste século e continuará sendo nos séculos que virão, ou seja, quando a educação se transforma, o mundo muda e vice-versa. Essa dimensão dialética - permanente - que tem caracterizado tal processo, circunscreve a nossa profissão docente com elemento central para o destino desse movimento de transformação, cada vez mais acelerado e intenso.

Portanto, problematizar e propor outros modelos de uso para os recursos tecnológicos disponíveis, tão presentes em nossas vidas, é algo que tem me instigado há cerca de duas décadas, em particular, no contexto da formação continuada de professores. Ao longo desse curto espaço de tempo, pude acompanhar o quanto as inovações no campo das tecnologias digitais passaram a influenciar todos os ramos de nossas vidas.

Tal como acreditava, no início dos anos dois mil, a questão central não reside na tecnologia em si, mas na capacidade de torná-la recurso capaz de potencializar a ação humana de intervir na realidade. Obviamente, não se trata de dicotomizar a questão, pois tais intervenções, ao mesmo tempo, têm contribuído para o enfrentamento de problemas seculares de populações em todas as partes do mundo, assim como colaborado para amplificar crises diversas, como, por exemplo, no mundo do trabalho e manipulação da comunicação que coloca

³³ HAN, Byung-Chul. *O espírito da esperança: contra a sociedade do medo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2024. Na obra, Han distingue claramente **esperança de otimismo**: esta última não incorpora dúvida nem negatividade e muitas vezes se limita a um pensamento positivo acrítico, enquanto a esperança verdadeira envolve reconhecimento da adversidade, do medo e da incerteza, mas abre um **horizonte de sentido e ação** mesmo diante da crise

em xeque os regimes democráticos. Especificamente as *Big techs*³⁴ tem recebido críticas por monopólios, coleta de dados, privacidade, viés algorítmico e o poder de moldar a opinião pública, gerando discussões sobre sua regulação e responsabilidade social, críticas com as quais tenho pleno acordo.

Em meio a este angustiante e tenso debate, travado em escala global, com informações sendo geradas e propagadas a todo instante, ousou me posicionar por acreditar que, nos micro espaços sociais, como universidades e escolas, encontraremos modos viáveis para utilizar as tecnologias digitais disponíveis, no sentido de produzir conhecimento engajado para valorização das relações humanas nos espaços educacionais.

Ao longo da realização da pesquisa de campo, ao interagir com os sujeitos e registrar as práticas pedagógicas, pude notar o quanto há espaço para inclusão efetiva do uso das tecnologias digitais no cotidiano da vida docente, para muito além do mero entretenimento e da comunicação instantânea. Em larga medida, professores em todos os níveis têm dificuldades em utilizar o potencial educacional dos dispositivos digitais para aprimoramento metodológico de seu modo de ensinar.

Defendo que o enfrentamento dessas dificuldades perpassa pela ação institucional por meio de iniciativas que ofereçam momentos de formação aos docentes acerca do estudo e o uso experimental de dispositivos digitais como recurso estratégico na promoção tanto dos modelos de ensino, quanto da melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, acredito que os profissionais da educação têm um papel central como agentes de reflexão e ação capazes de ressignificar a tecnologia em nossas vidas.

Com essa motivação pessoal e institucional propus essa investigação, referenciada em princípios teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, na modalidade narrativa, no formato de pesquisa-formação em contexto (escola pública de ensino fundamental), com olhar delimitado as interações de uma professora, com crianças de uma turma do primeiro ano, ao ensinar Ciências.

A singularidade da proposta reside, justamente, na escolha dos dispositivos audiovisuais para constituição dos dados da pesquisa e suas múltiplas dinâmicas metodológicas. A câmera digital, o gravador, a televisão, a tela do computador, as imagens editadas digitalmente foram inseridas na rotina da professora ao longo de meses. Somente o fato de ter sido convidada a

³⁴ ^[1] Big techs são gigantes empresas de tecnologia, como Google (Alphabet), Apple, Meta (Facebook), Amazon e Microsoft (conhecidas pelo acrônimo GAFAM), que dominam o mercado digital global com inovação, grande poder econômico e influência cultural, oferecendo serviços essenciais como busca, redes sociais, e-commerce, computação em nuvem, smartphones e softwares, impactando quase todos os aspectos da vida moderna e gerando debates sobre privacidade e regulação. Fonte: Google, disponível em <https://www.google.com/>

protagonizar, junto com seus alunos, a partir de um roteiro autoral, sem intervenções abruptas, em si, é um modo de valorização do seu fazer profissional.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa de campo foram se ajustando à realidade da agitada escola, compartilhando os problemas concretos de infraestrutura, de agendas de tantas propostas de formação continuada ao mesmo tempo, das cobranças para seguir o currículo estabelecido pela Rede de Ensino, pelas desconfianças que o “pessoal da Universidade” pode provocar e, sobretudo, o medo de julgamentos. Afinal, há uma percepção concreta de que na Universidade lidamos, fundamentalmente, com a teoria; e na Escola, “no chão das escolas”, a prática. Esse senso de dicotomia precisa ser superado, ampliando o diálogo institucional com mais investimento em políticas de formação continuada, a partir de ações de planejamento conjunto, de modo a respeitar as especificidades e complementariedades de cada instituição.

As instituições de ensino superior podem oferecer sua excelência acadêmica de modo mais organizado e efetivo por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão que possam mobilizar os saberes e a participação dos profissionais da educação que atuam no contexto escolar. Acredito que o aparato tecnológico digital disponível potencializa a qualidade dessa interação, desde que não represente mais sobrecarga de trabalho aos profissionais envolvidos. Para tanto, penso que não há outro caminho senão uma significativa ampliação dos investimentos do orçamento público, tanto para as etapas da educação básica, quanto para o ensino superior, com a garantia e melhoria da conectividade, disponibilidade de formação continuada no campos das tecnologias digitais durante as horas de trabalho, financiamento de projetos integrados por meio de editais, uma rede digital em que seja possível compartilhar saberes e experiências exitosas, ampliação de programas de iniciação científica, iniciação à docência e para ações de extensão.

Para além do aspecto mais estrutural, se faz igualmente importante, intensificar o movimento de revisão e proposição de projetos pedagógicos inovadores para formação inicial de professores capazes de propor outros itinerários formativos, como o caso do Curso de Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens ofertado pelo Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) - Universidade Federal do Pará (UFPA).

No sentido da inovação, cresce o número de pesquisas que têm utilizado dispositivos de registro e aplicativos para análise dos dados empíricos que têm auxiliado na viabilidade e qualidade dos resultados alcançados. Portanto, nas diversas áreas do conhecimento pesquisadores buscam aplicações metodológicas cada vez mais automatizadas na produção de

conhecimento. As comunidades de pesquisadores que produzem no âmbito da pesquisa qualitativa educacional, (auto)biográfica e da modalidade narrativa na qual estou inserido, mantem, ao mesmo tempo, uma postura de abertura pelas novas possibilidades epistemológicas e prudência em relação aos riscos que o universo digital pode oferecer.

Nessa perspectiva, diante dessa conjuntura complexa, desafiadora e repleta de incerteza, entendo que o movimento de pesquisa que se ocupa da formação inicial e continuada de professores que atuam na educação básica no Brasil e na região Amazônica, em especial, seguirá sua jornada por ampliação, reconhecimento e validação, a partir dos resultados de estudos sobre as múltiplas dimensões da prática docente em geral, e do ensino de Ciências em particular, em tempos de crises, de paradoxos e de imprevisibilidades.

Cabe ressaltar a relevância do diálogo com os princípios teórico-epistemológicos das modalidades da pesquisa (auto)biográfica, dada a sua densidade, diversidade de autocrítica sobre a sua produção e variedade de aplicação nos estudos em torno das dimensões do que constitui a docência e sua formação. No contexto desta pesquisa, que entrelaça memórias (auto)biográficas revisitadas ao serem relatadas com as práticas pedagógicas assumidas no cotidiano do exercício docente, integram influências simultâneas de processos formativos mediados por si (auto) e pelo outro (hetero). Esse movimento, faz emergir as motivações e propósitos que me conduzem à pesquisa em análise.

Ao refletir sobre o objetivo inicial de **compreender como se entrelaçam sentidos (auto)biográficos e (auto)formativos a partir da reflexão sobre registros audiovisuais das aulas de ensino de Ciências com crianças, considerando seus efeitos na transformação da prática docente**, considero que a trajetória foi bem-sucedida à medida em que as etapas dos procedimentos metodológicos foram plenamente executadas.

Nesses termos, a proposta de formação em contexto desenvolvida e investigada neste estudo, me faz defender a tese de que **inerente ao complexo processo de alfabetização na infância, a reflexão docente, mediada por dispositivos audiovisuais da própria prática no ensino de Ciências com crianças, potencializa a produção de sentidos (auto)biográficos e (auto)formativos, favorecendo movimentos de tomada de consciência que repercutem na constituição docente e na resignificação das práticas de ensino.**

A disponibilidade da professora colaboradora ao se propor, diante do complexo e fascinante processo de alfabetização, refletir a partir do uso dos dispositivos audiovisuais que registram suas memórias de constituição - sentidos biográficos - e as ações de movimentação pedagógicas - sentidos formativos -, centrada no ensino de Ciências em intensa interação

dialógica com as crianças, significa, sobretudo, a força do desejo pessoal de transformar-se pela reflexão do seu fazer como docente.

A coragem de se dispor a vivenciar um processo novo, marcado por visitas ao passado e paradas para ressignificar o presente e perspectivar o futuro é um atributo tanto da professora colaboradora quanto deste pesquisador que passa por uma “metamorfose” ao imergir no universo particular de jeito de ensinar Ciências para crianças em pleno momento de alfabetização. Na condição de formador-pesquisador, assumo que as repercussões desta experiência me comprometem, ainda mais, com a busca de ampliar minha participação em modelos de formação continuada, na perspectiva da pesquisa-formação em contexto, com abordagem narrativa por estar cada vez mais convicto de que se trata de oportunidade singular de realização pessoal e profissional.

A partir desse sentimento de contentamento, ao validar a tese a partir dos resultados alcançados, relaciono apontamentos necessários dessa pesquisa-formação e para além dela:

- A contingência de ter uma única colaboradora da pesquisa, que não era a pretensão inicial, nos condicionou à experiência do estudo verticalizado caracterizado pela variedade e densidade da constituição das fontes empíricas. Considero este aspecto relevante ao possibilitar maior aprofundamento representado pela execução de sete atividades de campo distintas e interdependentes, que resultaram em registros detalhados e análise integrativa de todo esse *corpus* da pesquisa.
- Acertos e erros relativos ao modo de utilizar os dispositivos audiovisuais nesse contexto, nos alertam dos cuidados éticos com privacidade por envolver imagens das pessoas, sobretudo, como o olhar do pesquisador e da colaboradora lidam com as cenas registradas em áudio, vídeo ou texto. Tais registros são recortes capturados nos momentos que não tem valor de verdade em si, tão somente “congelam” e eternizam digitalmente aqueles instantes, que exigem interpretações contextualizadas a partir de quem as vivenciou, sem julgamentos prévios ou com evidência com prova irrefutável.
- A convicção renovada de que a Análise Textual Discursiva (ATD) como metodologia de análise qualitativa fundamentada na hermenêutica filosófica para compreensão do fenômeno/realidade que se mostra, sem valorização moral de certo ou errado. Ao “finalizar” as análises não me passa a necessidade de comparação entre a prática da colaboradora da pesquisa e das demais professoras, o que me atravessa são as singularidades de como ela assume seu fazer pedagógico ao ensinar Ciências, em meio a atitudes seguras e outras frágeis, o que é completamente normal ao ato de educar. Dito isso, ao verticalizar o olhar interpretativo do caso em análise, triangular com práticas de

outras professoras e as referências teóricas da área, concluo que a professora Cris dispõe de habilidades e saberes pedagógicos que podem contribuir com esse campo de conhecimento.

- O modo como foi proposta a operacionalização dos procedimentos metodológicos e instrumentos - entrevistas, registros audiovisuais das cenas pedagógicas em sala de aula, diário de campo, encontros para produção de memória espontânea, de memória estimulada e de autorregistros reflexivos -, representa um modo “artesanal”, orgânico de pensar com autonomia e com certa ousadia. Portanto, o ineditismo da abordagem está ligado aos diversos ajustes assumidos ao longo do processo, sem se desconectar do objetivo central. Em tempos em que as alternativas de automação computacional em linguagem digital do processamento de dados empíricos se multiplicam, o que em si não significa necessário retrocesso, ao contrário, como já me posicionei utilizando critérios éticos que são ferramentas que devem estar a serviço dos pesquisadores.
- A estratégia de estabelecer a pergunta como estratégia provocativa para problematização em aula é assumida pela professora colaboradora com maestria singular, servindo com “tempero” que, na medida adequada, propicia sabor às interações com a curiosidade e sapiência das crianças, sobretudo relativo aos elementos do universo do ensino de Ciências (conhecimentos prévios sobre a fauna, a flora, os fenômenos naturais, as histórias, as histórias, as percepções do senso comum, as percepções científicas etc). Tal habilidade tem um potencial de inclusão e valorização da criança na condição de estudante que precisa ser investigada e sistematizada com saber necessários e imprescindível aos professores da educação fundamental.
- Com base nas análises já realizadas ao longo das seções, aponto outras percepções oriundas dos eixos temáticos, resultados do processo de unitarização e categorização elementos adicionais que emergem nesse momento de síntese. São eles:
 - **No eixo I - Movimentos de ser, de conceber e de ensinar:** i) reflexão constante em relação ao processo de constituição docente; e, ii) revisão necessária das concepções de ensino que compõem a prática. Por meio de duas entrevistas com a professora colaboradora, as discussões e análises evidenciam o quanto a provocação de *relatos memorialísticos*, ao abordarem fatos relevantes da trajetória de vida e formação, revelam as concepções de mundo, de educação e de ensino de Ciências. Cabe ressaltar o aspecto de entrecruzamento entre as memórias da professora colaboradora com as deste pesquisador, amplificando as unidades de sentidos (auto)biográficos como um dos elementos centrais do estudo.

- **No eixo II - Intencionalidades provocativas:** iii) o planejamento pedagógico como fundamento. Os excertos fizeram emergir a importância do planejamento pedagógico para ensinar em tempos de alfabetização, em particular aos conteúdos e abordagens do ensino de Ciências, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os princípios contidos nos Campos de Experiências.
- **No eixo III - Ensinantes-aprendentes, educação como direito de viver com mais dignidade:** iv) reconhecimento na pluralidade no tempo de aprendizagem; e, v) educação escolar como experiências para a vida. Neste eixo culminam o modo como as emoções, os cuidados relacionais e o envolvimento com a condição da vida individual e coletiva dos aprendentes se tornam motivação poderosa frente à flagrante desigualdade da condição socioeconômica, cognitiva e afetiva entre as crianças dessa turma do primeiro ano. A colaboradora da pesquisa, assim como este pesquisador se permitem emocionar-se ao pensar sobre o futuro dessa geração que nasce em um contexto histórico, marcado pela competitividade, pela negação das subjetividades e por uma interconectividade permanente que cresce sob a lógica do desempenho contínuo e da visibilidade constante.

Para além dos procedimentos formativos indicados como resultado-síntese, há um jeito de ensinar de cada profissional da educação, que é expresso em atitudes éticas, estéticas e políticas frente aos múltiplos e complexos desafios estruturais da educação escolar. Essa singularidade precisa se instigada como novo emergente, na busca de ressignificar os sentidos (auto)biográficos e (auto)formativos que, se mediados por narrativas e conjugados em saberes coletivos, podem se tornar modelos de formação continuada capazes de contribuir, decisivamente, para um processo de alfabetização digno, que o ensino de Ciências pode mobilizar outros/novos caminhos viáveis para professores e crianças compartilharem ensino e aprendizagem juntos por uma sociedade mais justa.

Ao retomar a inspiração provocada pela epígrafe geral desta tese, de autoria de Marie-Christine Josso, *“a experiência torna-se formadora quando é lembrada, narrada e compreendida pelo sujeito que a viveu”*, concluo, reafirmando que este fluxo: lembrar-narrar-compreender constitui um dos itinerários metodológicos viáveis para valorização da experiência como elemento nuclear da formação continuada de professores em contexto.

Referências bibliográficas

- ABREU, M. M.; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Práticas investigativas no contexto de clubes de ciências. *Práxis Educacional* (Online), v. 19, p. 1–19, 2023.
- ADORNO, Theodor W. Notas de literatura I. Tradução de Jorge de Almeida. São Paulo: Editora 34, 2003.
- ARROYO, Miguel G. Outros sujeitos, outras pedagogias. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BARROSO, J. Formação, projeto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R. (Org.). Formação e situação de trabalho. Porto: Porto, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. Retrotopia. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.
- BIZZO, Nélío. Ciências: fácil ou difícil? 2ª ed. São Paulo: Biruta, 2009a.
- BIZZO, Nelio. Ciências: fácil ou difícil? São Paulo: Biruta, 2012b.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2006a.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Ensino de ciências por investigação. São Paulo: Cengage Learning, 2013b.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. Formação de professores de Ciências: tendências e inovações. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- COSTA, Rúbia Darivanda da Silva; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. (Re)construção autobiográfica da experiência docente e formativa de uma professora formadora. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, v. 7, p. 410–425, 2022.
- CUNHA, Maria Isabel da. Narrativas e formação de professores: uma abordagem emancipatória. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; GALLEGÓ, Rita de Cassia (org.). Espaços, tempos e gerações. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 199–213.
- DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. Ensino de ciências: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN, 2012.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Biografização e educação: figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi; João Gomes da Silva Neto; Luís Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- FRAIHA-MARTINS, France; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Constituição docente num mundo tecnologicamente mediado: sentidos atribuídos por professores na Amazônia à formação continuada de Ciência e Matemática a distância. *Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio*, v. 6, p. 68–82, 2013.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 2011.

- 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, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREITAS, Nívia Magalhães da Silva; VIEIRA, Eduardo Paiva de Pontes; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Formação de professores que ensinam Ciências: contextos de diversidade e decolonialidade em atos teatrais. *Contexto & Educação*, v. 40, p. e14662-19, 2025.
- GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver; ARAÚJO, R. L.; BARREIRA, J.; SIQUEIRA, I. Sentidos da docência expressos por professoras de Ciências em cartas para seus alunos. *Campo Abierto – Revista de Educación*, v. 2, p. 207–219, 2020.
- GONZÁLEZ FLORES, Laura. *Fotografía y pintura: ¿dos medios diferentes?* Barcelona: Gustavo Gili, 2004.
- GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. *Memorial de formação: registro de um percurso*. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2005. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais14.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.
- HAN, Byung-Chul. *A crise da narração*. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2018a.
- HAN, Byung-Chul. *A expulsão do outro: sociedade, percepção e comunicação hoje*. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2018c.
- HAN, Byung-Chul. *No enxame: perspectivas do digital*. Petrópolis: Vozes, 2018b.
- JOSSO, Marie-Christine. *Caminhar para si*. Tradução de Teresa Vasconcelos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Tradução de José Claudio e Júlia Ferreira; adaptação à editora brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida; OLIVEIRA-FORMOZINHO, Júlia (Orgs.). *Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- KRASILCHIK, Myriam. *O professor e o currículo das Ciências*. São Paulo: EPU, 2008.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 3, n. 1, 2001.
- MAGNO, Cleide Maria Velasco; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Entrevista cognitiva associada à caixa de memória: contribuições para a pesquisa narrativa com o uso de testemunhos. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 23, p. e42922-26, 2023.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

- MORAES, C. A. P.; FRAIHA-MARTINS, France. Narrativas autobiográficas de um professor de Matemática: contribuições para aprender e praticar o ensino de Matemática na Educação Básica. *Comunicações (UNIMEP)*, v. 31, p. 197–232, 2025.
- MORAES, Roque. O ensino de Ciências nas séries iniciais. Porto Alegre: Sagra, 1992.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- NIETZSCHE, Friedrich. Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém. Tradução de Paulo César de Souza. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projecto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. (Cadernos de formação, n. 1).
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13–33.
- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). O método (auto)biográfico e a formação. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs.). Formação em contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência sensível na pesquisa (auto)biográfica: do narrar ao (re)viver. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (org.). Pesquisa (auto)biográfica: narrativas, trajetórias e formação. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2011b. p. 147-160.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência: saberes da docência e formação. Curitiba: CRV, 2016.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas de formação e práticas educativas. Natal: EDUFRRN, 2011a.
- PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma pesquisa-ação-formação. Tradução de Maria da Conceição Passeggi; Elizeu Clementino de Souza. Natal: EDUFRRN, 2006.
- PINEAU, Gaston. Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores. Tradução de Leda Maria de Barros Guimarães. São Paulo: TRIOM, 2005.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (org.). Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações. Campinas: Graf, 2005. p. 15–32.
- RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Tradução de Alain François [et al.]. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- RICOEUR, Paul. Si mesmo como um outro. Tradução de Lucy Moreira Cesar. Campinas: Papirus, 1991.
- RICOEUR, Paul. Tempo e narrativa. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2022b.

RICOEUR, Paul. Tempo e narrativa. v. 1. Tradução de Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1994a.

RODRIGUES-MOURA, Sebastião; SOUZA, Cíntia Aliny Silva de; SEABRA, Silvaney Fonseca Ferreira; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Mosaico do vir a ser uma professora de Ciências: por entre memórias de escolarização, histórias de vida e sentimentos da docência. *Ciência & Educação (Online)*, v. 26, p. 1–14, 2020.

SANTAELLA, Lucia. Linguagens líquidas na era da mobilidade. São Paulo: Paulus, 2007.

SASSERON, Lúcia Helena. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação. *Educação em Revista*, v. 31, n. 1, 2015.

SOARES, M. E.; SALES, E. R.; FRAIHA-MARTINS, France. Docência e vida em formação: fragmentos de memórias na educação inclusiva. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, v. 3, p. 983–997, 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino de. O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita de si: perspectivas teórico-metodológicas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). *Pesquisa (auto)biográfica: educação, saúde e práticas sociais*. Natal: EDUFRN, 2014. p. 45-66.

VIANA, S. C.; FRAIHA-MARTINS, France. Reflexão docente na biografia educativa: (auto)formação para o ensino de Ciências na EJAI. *Areté (Manaus)*, v. 22, p. e24001-22, 2024.