



**PESQUISA-FORMAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
ENTRE NARRATIVAS E ESCUTAS**

**TRAINING RESEARCH AND CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS
OF PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: BETWEEN
NARRATIVES AND LISTENING**

Elisane Ortiz de Tunes¹

Cristhianny Bento Barreiro²

Resumo: Este artigo tem como tema a formação continuada de docentes da Educação Profissional e Tecnológica a partir de oficinas de pesquisa-formação, tendo como objetivo compreender como a formação continuada de professores, por meio de narrativas, pode contribuir para o desenvolvimento profissional docente. Com uma abordagem biográfico-narrativa, por meio dos processos de pesquisa-formação e de pesquisa narrativa, com base em Bolívar (2002), Josso (2004, 2010a) e Clandinin e Connelly (2015), buscou proporcionar momentos formativos por meio de narrativas e escutas em um grupo formado por seis docentes, com encontros semanais, ao longo de um semestre letivo. Os resultados apontaram para a necessidade de tempo e espaço de formação, no contexto de trabalho de professores, que ultrapassem os momentos administrativos e burocráticos, reforçando a necessária continuidade da formação ao longo da carreira docente.

Palavras-chave: Formação Continuada; Formação de Professores; Educação Profissional e Tecnológica; Pesquisa-formação; Pesquisa Narrativa.

Abstract: This article focuses on the continuing education of teachers in Professional and Technical Education based on research-training workshops. Its objective is to understand how the continuing education of teachers, through formative narratives, can contribute to their professional development. With a biographical-narrative approach, through research-training and narrative research processes, based on Bolívar (2002), Josso (2004, 2010a), and Clandinin and Connelly (2015), it sought to provide formative moments through narratives and listening in a group of six teachers, in weekly meetings throughout an academic semester. The results highlighted the need for dedicated time and space for teacher training in the work context, beyond administrative and bureaucratic moments, emphasizing the necessary continuity of professional development throughout the teaching career.

Keywords: Continuing Education; Teacher Training; Professional and Technological Education; Research-Formation; Narrative Inquiry.

¹ Doutora em Educação e Tecnologia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). Mestre em Ensino, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Pelotas, RS, Brasil. E-mail: elisanetunes@ifsul.edu.br

² Doutora e Mestre em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Possui pós-doutorado pela Universidade de Lisboa, Portugal. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Pelotas, RS, Brasil. E-mail: cristhiannybarreiro@ifsul.edu.br



1 Introdução

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de doutoramento que teve como objetivo compreender o processo de formação continuada, por meio de narrativas formativas, na contribuição para o desenvolvimento profissional de docentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O *lôcus* da pesquisa foi um câmpus de um Instituto Federal que, situado no sul do Rio Grande do Sul, tendo sido fundado no ano de 1923, desde 2010 compõe um dos Institutos pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A docência exercida nos Institutos Federais (IFs) é complexa e as políticas públicas de formação de professores carregam um debate que se arrasta há longos anos, especialmente no que se refere aos tecnólogos e bacharéis que ingressam na profissão de professor nos IFs por meio de concursos públicos que permitem o acesso à carreira sem que tenham cursado licenciatura (Barreiro; Campos, 2021). O exercício da docência, a partir da expansão da Rede Federal e da criação dos IFs, com sua estrutura multicampi, demanda docentes que atuem nos diversos cursos e níveis, tanto para a formação geral quanto para lecionar disciplinas da área técnica e profissional, incluindo cursos de ensino médio integrado, subsequente e concomitante, além de cursos de qualificação profissional, cursos superiores e de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Desta feita, pode-se refletir que embora não possamos negar a importância social da criação dos IFs e a interiorização, possibilitando acesso à educação pública e de qualidade a inúmeros brasileiros, não podemos também deixar de mencionar que diante da magnitude desta política, mais uma vez a formação de professores não foi planejada para isso, visto que “[...] de um modo geral, os bacharéis professores da EPT não iniciam a carreira docente conhecendo as discussões sobre propostas pedagógicas, currículo, avaliações, dentre outros elementos que se fazem presentes nas discussões sobre o ensino-aprendizagem” (Souza; Nascimento, 2013, p. 416). Então, em se tratando da Rede Federal em geral e dos IFs em particular, se “cria uma identidade profissional para os professores que traz à discussão de onde e o como formar um profissional cuja atuação se dará desde a educação básica à pós-graduação [...]” (Barreiro; Campos, 2021, p. 1514), o que desafia a formação de professores, dada a complexidade da atuação docente.

Sendo assim, a busca pela compreensão do processo formativo de docentes atuantes na EPT é instigante e, para além de compreender o processo em si, há de se pensar em como esta formação ocorre ao longo da trajetória profissional. Neste contexto,



buscou-se construir resposta à questão: como a formação continuada, por meio de narrativas formativas, no contexto da atuação docente, poderá contribuir com o desenvolvimento profissional de professores da Educação Profissional e Tecnológica?

Apoiada na abordagem biográfico-narrativa (Bolívar, 2002), a pesquisa no campo empírico se fundamentou na Pesquisa-formação (Josso, 2004, 2010a) e na Pesquisa Narrativa (Clandinin; Connelly, 2015). Assim, os processos investigativos adotados permitem que as histórias sejam (re)vividas e (re)escritas, inscrevendo-se no campo das pesquisas narrativas.

Para melhor situar os leitores no tema da pesquisa, primeiramente apresenta-se um breve estudo sobre o conceito de formação continuada. Na sequência é exposto o detalhamento da metodologia empregada. No momento subsequente faz-se uma discussão proporcionada pelas narrativas de formação dos docentes participantes. E, por fim, as considerações acerca dos resultados enfatizando, sobretudo, a necessidade em se proporcionar momentos e espaços de narrativas e escutas para a reflexividade crítica da prática docente.

2 Fundamentos teóricos

Ao longo do processo de pesquisa foi necessário compreender o conceito de formação continuada, uma vez que evoca desde definições que remetem a cursos de curta duração, cursos de pós-graduação, eventos, seminários e até mesmo momentos de reuniões pedagógicas realizadas nas instituições de ensino (Gatti, 2008). Com o aumento de cursos e eventos on-line, o processo de formação continuada tornou-se recorrente na vida dos professores. Aliado a esta amplitude, é comum nos depararmos com outros conceitos como a formação permanente e autoformação, o que gera dúvidas sobre suas diferenças e aproximações. A partir destas análises observou-se a importância em estudar o conceito de formação continuada, pois “a Formação Continuada dos professores não se apresenta como um conceito muito claro, sobretudo porque abarca também todas as iniciativas de formação realizadas após a Formação Inicial” (Pinto; Barreiro; Silveira, 2010, p. 3).

Nesta mesma direção, “[...] a formação continuada assume diferentes perspectivas: suprimimento, atualização, treinamento, aprofundamento, pesquisa. Suprimimento direcionado para a formação complementar à inicial, considerada, na maioria das vezes, precária” (Romanowski; Martins, 2010, p. 296). Para Imbernón (2010, p. 11),



“a formação continuada dos professores, mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc.” Portanto, a formação continuada ultrapassa cursos que tratem de temas genéricos ou como compensação da formação inicial, discussão abordada por Carneiro e Cavalcante (2016), bem como por Gatti (2008).

Em busca de aprofundamento recorreu-se a Marcelo (1999, p. 18) que diferencia ensino, treino e educação, ao sustentar o conceito de formação: “[...] creio que a escolha deste termo, e não o de educação, ensino ou treino – para não falar em doutrinação –, não é por acaso, podendo sim fornecer-nos algumas pistas iniciais em relação ao quadro conceptual que pretendemos descrever”. E ainda, que “podemos entender que falamos de formação de professores, e não apenas de treino [...]” (Marcelo, 1999, p. 20).

[...] Em primeiro lugar, a formação, como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação (Marcelo, 1999, p. 21).

Ao se referir à formação como uma responsabilidade e desejo do sujeito, Marcelo (1999) alerta que isto não significa que a formação seja exclusivamente autônoma, mas encontro entre sujeitos, em um processo de aprendizagem colaborativa e reflexiva, em um contexto institucional. O alerta de Marcelo (1999) remete à reflexão acerca do conceito de autoformação em que “[...] nas suas fases últimas corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos esse poder – tornar-se sujeito –, mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo” (Pineau, 2010, p. 103). Neste sentido, a autoformação é entendida como a apropriação da pessoa sobre a sua formação, na busca de seu aperfeiçoamento, o qual permite a autorreflexão e a emancipação, estando implicada no seu próprio processo formativo (Freire, 1997).

A autoformação deve estar atrelada às condições que permitam a formação dos professores, contínua e permanentemente. Este sentido de autoformação foi identificado nos estudos de Dolwitsch (2018) e de Lapa (2017), em que discutiram a importância de os professores atuarem tanto como sujeitos quanto como objetos da própria formação. A autoformação foi abordada como formação de si, sem que seja individualista, mas um processo de autoconhecimento em conjunto com outros, valorizando os espaços sociais. O que permite aliar a dimensão social com o pensamento de Pineau (2010) ao compreender que, no momento em que as experiências se transformam em aprendizagens,



há a reflexão das vivências pelos professores e que, portanto, é possível perceber a “dinâmica reflexiva da autoformação” (Pineau, 2010, p. 103). Na mesma direção, Warschauer (2004, p. 8), ao se referir ao trabalho de Marie-Cristine Josso, evidencia que para esta autora, a autoformação é “um empenhamento pessoal, afetivo, com uma ligação entre os saberes e a vida, entre a vida cotidiana e os problemas internacionais [...]”, assim, “falar em autoformação e autonomia, entretanto, não significa aprender sozinho, nem muito menos prescindir do formador” (Warschauer, 2004, p. 9).

A formação deve transcender as atualizações e capacitações pontuais, dando lugar a momentos reflexivos e colaborativos. “Abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria” (Imbernón, 2011, p. 51).

Josso (2010a) apresenta exemplos de como habitualmente nos referimos à formação, assim como o valor que a ela damos. Com os exemplos apresentados³, conclui que “a formação pode ser considerada como a ação de uma instituição, como o conjunto das modalidades desta ação, como ação de exortação ou como atividade própria da pessoa” (Josso, 2010a, p. 37). Diversos significados são atribuídos ao termo, a depender da área e da construção teórica dos autores com os quais se dialoga, refletindo que há oscilações entre compreender a formação como algo singular, que ocorre no sujeito, em todo o percurso de vida; e plural, como por via de instituições, tais como família, escola, trabalho, associações etc. Josso (2010a, p. 73) afirma ainda que “nós utilizamos um mesmo termo para designar uma classe e os objetos que a compõem, e isso também pode permitir compreender a oscilação entre o singular e o plural do conceito de processo de formação”.

Neste mesmo sentido, em sua pesquisa sobre o conceito de formação, Bragança (2011, p. 163) depara-se com o vocábulo abrigando sentidos “[...] enquanto movimento institucional e externo ao sujeito e como processo de transformação pessoal”. A formação de pessoas adultas deve ser encaminhada de modo a permitir que os sujeitos possam refletir e tenham a oportunidade de realizar um exercício consciente de análise de sua própria formação e dos conhecimentos que dela derivam (Josso, 2010b). Sem esta

³ Josso (2010, p. 36) discorre a partir dos seguintes exemplos: “Fulano é bem formado, ele passou por Tal Escola; Fulana tem uma boa formação geral que lhe servirá muito em tudo que ela fizer; Não estranha que ela já tenha compreendido, ela é engenheira formada; Este programa de formação está bem pensado; A formação prática dos médicos é tão importante quanto sua formação teórica; A melhor escola é a vida!; É simples, ele se formou sozinho”.



presença consciente, “falaríamos mais de ‘adestramento’ do que de formação” (Josso, 2010b, p. 78, grifo da autora). O “adestramento” ao qual Josso (2010b) refere-se estaria de acordo com as capacitações, cujo sentido aproxima-se de treinamento.

Especificamente, a formação de professores,

[...] é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (Marcelo, 1999, p. 26).

Ao mencionar as experiências de aprendizagem, Marcelo (1999) possibilita que se faça uma reflexão acerca da formação em serviço ou no contexto de atuação docente. Em relação aos princípios da formação⁴, anunciados pelo autor, Pinto, Barreiro e Silveira (2010, p. 6-7) mencionam o terceiro princípio, “a ligação entre os processos de formação de professores e o desenvolvimento organizacional da escola [...]” e comentam que “[...] o autor não nega outras modalidades de formação, mas salienta que a formação que adota como problema e referencia o contexto próximo, ou o espaço onde deverá atuar profissionalmente, tem maiores possibilidades de transformação da escola”.

Tomando “a escola como *locus* privilegiado para a formação” (Placco, 2010), tem-se a formação em serviço como um processo complexo que envolve o ambiente escolar em que os professores atuam coletivamente em prol da busca de qualificar o ensino e a aprendizagem, finalidade de toda formação docente. A análise do conceito de formação em serviço se faz necessária para que se possa compreender a intencionalidade no momento de pensar as formações no contexto de trabalho. É preciso compreender o que de fato se deseja alcançar com uma proposta de formação, tendo em vista que no âmbito de atuação é preciso atentar para sua institucionalização, conforme indica Placco (2010), e a necessidade de estar contida no projeto político pedagógico, o que requer um trabalho de construção coletiva, visto que é fundamental ter presente “a concepção político-pedagógica dos processos formativos e os saberes docentes a serem desenvolvidos” (Machado, 2019, p. 214).

⁴ Marcelo (1999) anuncia sete princípios da formação de professores: 1. formação de professores como um contínuo; 2. integrar a formação em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; 3. processos de formação ligados ao desenvolvimento organizacional da escola; 4. integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos acadêmicos e a formação pedagógica; 5. integração teoria-prática; 6. congruência entre a formação e a atividade a ser desenvolvida; 7. individualização (estilo de aprendizagem).



Institucionalizar a formação docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é um desafio e uma necessidade que consiste em “atribuir-lhe estrutura decisória, conferir-lhe dotação orçamentária, mantê-la em funcionamento regular cuidando para que suas práticas se consolidem” (Machado, 2019, p. 201). Nesta perspectiva, a formação docente para a EPT vem contribuir para mais formações e menos treinamentos, respaldando o envolvimento dos próprios docentes no que tange à carga horária, entre outros direitos (Machado, 2019).

A promoção de reflexões, estudos e discussões no ambiente de trabalho, promovendo a formação em serviço, pode ser um meio de aprendizagem coletiva que refletirá na ação e no raciocínio pedagógico⁵ (Shulman, 2014). Além do mais, proporcionar formação continuada em serviço poderá contribuir para que a produção de conhecimentos dos professores seja vista por outros professores e pela comunidade acadêmica.

Parte-se, portanto, do entendimento da formação continuada como importante contributo para o desenvolvimento profissional docente e que pode ser organizado de diversas formas, tais como: cursos, oficinas, eventos (congressos, seminários, encontros...), organizados por universidades ou pelos órgãos oficiais de governo, como as secretarias de educação ou MEC; eventos disponibilizados na própria instituição, assim como os organizados pelas equipes diretivas e pedagógicas, compreendidos como formação continuada em serviço (ou no contexto da prática docente); cursos de qualificação, presencial ou a distância; cursos de pós-graduação *Lato e Stricto sensu*.

Neste sentido,

[...] a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação (Cunha, 2013, p. 612).

A posição de Cunha (2013) reforça o entendimento de que a formação continuada, mesmo se apresentando de diversas formas, é um conceito que se refere à formação ao longo do desenvolvimento da profissão. A formação continuada em serviço, ocorrendo no âmbito da prática docente, em colaboração entre pares, é um processo que deve acontecer continuamente, colaborando para a autoformação dos sujeitos e considerando

⁵ Movimento reflexivo do professor ao ensinar: compreensão – transformação – ensino – avaliação – reflexão – novas formas de compreender (Shulman, 2014).



as suas subjetividades, suas histórias de vida. E, portanto, a instituição onde o professor atua é repleta de múltiplas histórias, em um processo permanente de formação singular-plural (Josso, 2008).

A formação assemelha-se a um processo de socialização, no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns nos outros, dando uma forma original a cada história de vida (Dominicé, 2010a, p. 89).

Em busca de compreensão sobre este processo é importante conhecer a crítica estabelecida por Diniz-Pereira (2019, p. 67, grifos do autor) acerca da formação continuada, normalmente praticada:

[...] infelizmente, a ‘formação continuada’ ou ‘contínua’ que conhecemos no Brasil configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais ‘*descontínua*’ do que propriamente ‘*contínua*’. Ainda predomina a visão da oferta de cursos de curta duração – atualização, aperfeiçoamento ou, até mesmo, ‘reciclagem’ (sic) – ou de pós-graduações *lato sensu* em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes.

Desta forma, para que a formação continuada de professores possa se tornar significativa, é desejável que os docentes desenvolvam a consciência acerca de sua própria formação, o que pode ser possibilitado pela criação de espaços de formação colaborativa e reflexiva. Nesta direção, a formação continuada, ao se orientar para o desenvolvimento profissional docente, poderá contribuir na autoformação, entendida como a apropriação pelos professores sobre a própria formação em um processo de formação permanente. Entendimento apoiado em Pinto, Barreiro e Silveira (2010, p. 10, grifos nossos):

Em contraposição às modalidades apoiadas nas **políticas voltadas para a instrução dos professores**, alicerçadas na transmissão de informações e entendendo a tarefa docente como decorrente da reprodução do conhecimento produzido em outras instâncias, surgem propostas identificando a formação docente como um **processo permanente de construção** na perspectiva dos sujeitos em que a transmissão de informações não é desprezada, porém é uma parte da formação, pois se pretende a **ampliação da consciência sobre a própria prática** e seus desdobramentos.

Outro aspecto que aproxima o conceito de formação continuada do conceito de autoformação é a perspectiva de que “a formação é um processo de apropriação pessoal, que envolve a atividade e o investimento de um aprendiz ator na sua própria formação” (Delory-Momberger, 2016, p. 51), o que sugere a busca de compreensão sobre si como um processo contínuo e evolutivo.

Ainda de acordo com Pinto, Barreiro e Silveira (2010, p. 10), “[...] não há intenção de instruir os professores da escola básica, mas sim auxiliá-los a analisar a sua prática,



assim como os demais aspectos que a envolvem e, dentro do possível, estabelecer planos de ação”.

[...] é possível afirmar que, em sentido amplo, a formação de professores se faz em um *continuum*, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional (Cunha, 2013, p. 611).

A análise reflexiva da e na prática pode contribuir com o desenvolvimento profissional docente, sobretudo de docentes não licenciados, haja vista as possibilidades de identificarem os aspectos pedagógicos relevantes em sua prática, que necessitem ser reconhecidos e valorizados. No entanto, é necessário compreender o conceito de reflexão na ação docente de forma ampliada, que seja uma “reflexão sobre a reflexão na ação”, conforme menciona Pimenta (2012, p. 23) ao abordar a teoria de Schön em seus estudos, superando a ideia de formação continuada normativa, mas que seja permanente compondo a própria ação profissional.

Conforme Pimenta (2012, p. 24), é na teoria de Schön que encontramos:

[...] uma forte valorização da prática na formação dos profissionais; mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição. Portanto, os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir [...].

Gatti (2014) identifica o desenvolvimento profissional docente como a oportunidade de avaliar e reavaliar os diversos ciclos da vida profissional, associados ao desenvolvimento humano. Neste rumo, a autora defende ações reflexivas, a partir das vivências na profissão, tendo como premissa que momentos reflexivos impulsionarão ações transformadoras.

Para Marcelo (1999, 2009), o desenvolvimento profissional docente está inserido em um processo de indagação permanente, em que se procura soluções para questões que inquietam. E, ainda, conforme o autor, o desenvolvimento profissional docente não ocorre no vazio, mas sim em um determinado contexto. Bolívar (2016, p. 358) relaciona condições de trabalho e profissionalidade docente, afirmando que “cambiar la educación es cambiar las condiciones de trabajo del profesorado”⁶.

Sendo assim, é pertinente situar a formação em contexto de atuação docente, tendo em vista que:

[...] a atividade docente resulta da interação prolongada com todos os agentes, nos diferentes atos educativos e noutras formas de participação, gerando mudanças específicas na própria pessoa e nos contextos, resolvendo, em cada

⁶ Em tradução livre: “mudar a educação é mudar as condições de trabalho do corpo docente”.



momento, de uma forma nem sempre equilibrada, a tensão constante entre ambas as partes (Alcoforado, 2014, p. 69).

É preciso destacar que para que se possa buscar assegurar formação continuada voltada ao desenvolvimento profissional de professores, é preciso aliar às condições de trabalho, estruturas físicas, valorização, acesso à formação, considerando a jornada de trabalho. A seguir, apresenta-se a metodologia empreendida.

3 Procedimentos metodológicos

A partir de uma abordagem qualitativa e biográfico-narrativa, as pesquisas narrativas têm conquistado destaque em estudos que almejam acompanhar docentes em suas trajetórias, proporcionando tempo e espaço às histórias que os constituem, enquanto pessoas e profissionais (Abrahão, 2024).

As narrativas formativas e o olhar para o caminho percorrido impulsionam projetos, bem como revelam as dificuldades, os limites e as possibilidades enfrentadas ao longo do trajeto, oportunizam analisar o que passou, compreender o presente e planejar o futuro. Em uma pesquisa com abordagem biográfico-narrativa (Bolívar, 2002), o que importa são as pessoas como partícipes do processo de investigação, pois “a nossa matéria são as ‘pedras vivas’, as pessoas, porque nesse campo os verbos conjugam-se nas suas formas transitivas e pronominais: *formar* é sempre *formar-se*” (Nóvoa, 2004, p. 14, grifos do autor).

Os pesquisadores narrativos mais do que buscar respostas para questões previamente elaboradas, buscam compreender o fenômeno, refazendo suas questões, interpretando e ampliando-as (Clandinin; Connelly, 2015). Por esta natureza, em que se considera o processo e os/as participantes, e por serem as pessoas e suas idiossincrasias impossíveis de previsões objetivas, não se pode traçar um plano rígido. Trata-se de “[...] un modo distintivo del paradigma cualitativo convencional, sim limitarse a uma metodologia de recolección y análisis de dados [...]” (Bolívar, 2002, p. 3)⁷.

Sendo assim, “[...] pesquisa narrativa são histórias vividas e contadas”, conforme afirmam Clandinin e Connelly (2015, p. 51).

[...] altera algunos supuestos de los modos asentados de investigar, haciendo de esta práctica algo más accesible, natural o democrático. Contar las propias vivencias y ‘leer’ (en el sentido de ‘interpretar’) dichos hechos y acciones, a la

⁷ Em tradução livre: “[...] un modo diferente do paradigma qualitativo convencional, sem limitar-se a uma metodologia de recolhimento e análises de dados [...]”.



luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación (Bolívar, 2002, p. 3)⁸.

A pesquisa narrativa “é uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares [...]” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 51).

Entendemos como narrativa la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por outro (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos (Bolívar, 2002, p. 5)⁹.

Deste modo, é preciso afirmar que produzir uma pesquisa narrativa é mais do que realizar entrevistas narrativas, é um modo de pesquisar sustentado pela compreensão epistêmica de que o conhecimento humano possível é o conhecimento vivido.

Assumindo tal proposta, de maneira colaborativa, promoveu-se 11 encontros com um grupo de docentes da área técnica da formação profissional, na modalidade da EPT, em um câmpus do IFSul. Para se chegar à constituição do grupo foi necessário, primeiramente, realizar um levantamento do universo de docentes bacharéis, tecnólogos, sem formação em licenciatura e atuantes, já que foi este o recorte adotado para a participação dos sujeitos da pesquisa.

Foi realizada uma busca no Sistema Unificado de Administração Pública (Suap) com o objetivo de identificar os possíveis sujeitos. A Plataforma Nilo Peçanha foi criada para que se pudesse visibilizar os dados da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, atendendo à demanda por transparência, porém, não é possível conhecer o quantitativo de docentes que não possuem licenciatura/habilitação em atuação, uma vez que os docentes são agrupados por nível de titulação apenas. Assim, foi preciso cruzar dados para que fosse possível chegar a este conhecimento. Neste caso, o quantitativo de docentes era pequeno, então, de posse dos nomes dos docentes que se encaixavam no critério, foi feita uma busca na Plataforma Lattes com a intenção de confirmar, via currículo, a formação de cada um.

⁸ Em tradução livre: “[...] altera alguns pressupostos dos modos estabelecidos de investigar, fazendo desta prática algo mais acessível, natural ou democrático. Contar as próprias vivências e ‘ler’ (no sentido de ‘interpretar’) tais fatos e ações, à luz das histórias que os atores narram, se torna uma perspectiva singular de pesquisa”.

⁹ Em tradução livre: “Entendemos como narrativa a qualidade estruturada da experiência entendida e vista como um relato; por outro lado (como foco de investigação), as pautas e formas de construir sentido, a partir de ações temporais, pessoais, por meio da descrição e análises dos dados biográficos”.



Primeiramente, foram encontrados 24 professores, porém este número foi reduzido para 16 em função da confirmação de sua formação. Destes, seis aceitaram participar da pesquisa. Este número pode ser considerado adequado, dado a natureza do trabalho desenvolvido, seguindo o proposto por Josso (2004; 2010a), em que é sugerido um máximo de nove participantes por grupo, caracterizados no Quadro 1:

Quadro 1: Caracterização dos participantes da pesquisa-formação¹⁰

Participantes	Gênero	Formação no Ensino Superior	Titulação	Ingresso na docência/IFSul
1	Feminino	Viticultura e Enologia	Mestra	2012
2	Feminino	Viticultura e Enologia	Mestra	2012
3	Feminino	Turismo e Administração	Doutora	2012
4	Masculino	Engenharia Agrônômica	Doutor	2013
5	Masculino	Controle Ambiental	Doutor	2014
6	Masculino	Design de Moda	Doutor	2017

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Considerando o contexto e o objetivo da investigação, a formação continuada surge como um caminho possível para a promoção de reflexões críticas e para o enfrentamento das demandas cotidianas da docência. Assim, acredita-se que a narrativa da trajetória de formação é essencial para a compreensão do papel do professor, em sua complexidade, e para o desenvolvimento de estratégias e possibilidades formativas contínuas no contexto de atuação (em serviço).

A intenção de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem nos parece muito positiva, se o que se pretende é descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta em uma aprendizagem significativa para todos os alunos (Gatti et al., 2011, p. 15).

Os conhecimentos e saberes construídos pela docência dentro das salas de aula se constituem como a base para formações futuras. “No trabalho diário da aula, em que se manifestam as contradições e os conflitos sociais, devemos também desenvolver saberes ao nos defrontarmos com essas contradições. Portanto, os saberes docentes são historicamente situados” (Romanowski, 2010, p. 54). Estes saberes, desenvolvidos no dia a dia docente, precisam alcançar a instituição como um todo, circular pelos diferentes espaços e entre as pessoas, porque, como afirma Gauthier e outros (2013, p. 33), “embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao ambiente da sala de aula”. Criar as condições e

¹⁰ Por se tratar de pesquisa narrativa em que as análises são apresentadas em um texto global e único conforme o proposto por Clandinin e Connelly (2015), os participantes não foram identificados com nomes fictícios ou outra forma. Na tese que originou este artigo, os participantes são apresentados por meio de histórias nomeadas de texto-inspiração, por ser a inspiração da pesquisadora a partir das histórias narradas.



o tempo necessários para que isto aconteça é fundamental para valorizar o conhecimento produzido pelos professores.

3.1 Narrando, escutando e escrevendo: o processo da pesquisa-formação

Segundo Josso (2010a, p. 102), “[...] a Pesquisa-formação [...] se preocupa em articular diretamente a perspectiva de conhecimento e a perspectiva de mudança numa mesma sequência temporal”. Neste sentido, compreende-se a formação não apenas como algo que acrescenta conhecimentos ao sujeito, mas como um processo que requer reconstrução de si, o que significa despir-se de alguns conceitos, introduzir novos, em um constante processo de construção, desconstrução, reconstrução.

Esse processo permanente de elaboração do sujeito e do coletivo de sujeitos, no enfrentamento dos problemas da prática, resulta em saberes. Em decorrência, são aprendizagens para a mudança, se entendermos aprendizagem como respostas elaboradas pelos sujeitos aos problemas. Nesse caso, aprendizagem não é decorrente apenas de elaborações individuais. Os sujeitos em interação com o conhecimento, com a cultura, por meio da linguagem, da ação, da experiência e do enfrentamento das contradições produzem outras respostas; em última instância, conquistam, produzem conhecimentos (Romanowski, 2010, p. 54).

Ainda, conforme Josso (2007, p. 420), “[...] a compreensão do processo de formação implica um processo de conhecimento ao longo do qual os participantes construirão sua história, a partir de uma série de etapas, alternando trabalho individual e trabalho em grupo”. Este processo, Josso (2007, p. 421) qualifica como,

[...] pesquisa-formação porque a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, e situa-se em seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua(s) demanda(s) de formação atual.

A partir desta definição, e reconhecendo o ambiente educacional como propício à elaboração de saberes, é preciso proporcionar condições para que docentes possam refletir sobre sua própria prática e trilhar o desenvolvimento da sua profissão. Portanto, tendo em vista a questão proposta e os referenciais teóricos estudados, a seguir apresenta-se a dinâmica planejada e aplicada no desenvolvimento da pesquisa-formação.

3.1.1 Primeiro Momento: contextualização

Caracteriza-se como o reconhecimento da pesquisa e o momento de realizar as negociações (Clandinin; Connelly, 2015) com os participantes. “Assuntos éticos precisam ser tratados ao longo de todo o processo de pesquisa narrativa. Não se pode lidar com eles



de uma vez por todas [...]” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 220). Em uma pesquisa narrativa, a ética está presente do início ao fim, desde o contato inicial nas instituições até as negociações relacionais com os participantes (Clandinin; Connelly, 2015).

Os professores participantes tiveram acesso ao material produzido ao longo da pesquisa-formação, que foi compartilhado em nuvem. Constam as gravações em áudio dos encontros, as memórias-síntese¹¹, e os planejamentos que foram entregues em formato digital e físico antes de cada encontro.

Ao final do primeiro momento foi sugerido que os professores participantes escolhessem objetos biográficos que pudessem auxiliar na escavação de suas memórias (Clandinin; Connelly, 2015), de modo a produzir a narrativa oral que começaria a partir do próximo encontro, dando início ao segundo momento. As memórias poderiam fazer emergir as recordações-referência¹² que permitem perceber alguns dos sentidos que atribuímos e produzimos na vida cotidiana, por meio do conhecimento e análise do vivido.

Este apoio, por meio de objetos biográficos, contribui não só para lembrar o percurso de formação, como também, ao evocar as recordações-referências (Josso, 2004), refletir sobre os acontecimentos deste percurso e as suas significações, pois:

O percurso centra-se principalmente em deslocamentos, escolhas, acontecimentos, encontros que são designados como marcos de uma trajetória, mas o relato, para ser inteligível para um terceiro, precisa entrar em um mínimo na lógica dessa trajetória. Em outras palavras, o narrador não pode deixar de explicar como ele compreende essa trajetória (Josso, 2010a, p. 204).

Portanto, para além de relatar o processo, o narrador poderá fazer relações de acontecimentos e – no momento em que narra – explicitar como percebe suas marcas. “No momento em que entramos na compreensão dos marcos e de uma trajetória, entramos também nas representações do sujeito que compreende e interpreta as realidades que vive” (Josso, 2010a, p. 206).

3.1.2 Segundo Momento: narrativas orais

Este é o momento de trabalho no grupo em que é possível confrontar relatos com a intenção de observar semelhanças e diferenças (Josso, 2010a), as quais podem atuar

¹¹ Processo de pré-análise desenvolvido ao longo do processo de pesquisa-formação. Ao término de cada tema narrado foram feitas as transcrições, registrando momentos marcantes das narrativas, segundo a interpretação da pesquisadora. A partir daí elaborou-se as memórias-síntese que foram apresentadas aos participantes no encontro seguinte, com o objetivo de validá-las, uma vez que os sujeitos puderam relatar se percebiam que suas narrativas haviam sido contempladas nelas.

¹² “[...] significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores” (Josso, 2004, p. 40).



como um exercício de memórias. Organizado em três etapas, sendo a primeira as narrativas orais que foram organizadas em torno dos momentos de vida¹³ da infância, vida escolar, ingresso na profissão e docência. Ao longo de cada narrativa, os demais participantes anotavam curiosidades, questões, reflexões, durante a escuta que também possui dimensão formativa (Barreiro, 2009). A segunda etapa foi a interação do grupo em que o narrador pode analisar a sua própria história, podendo incluir novas memórias e/ou aprofundar a reflexão sobre elas. É “a etapa do questionamento das narrativas” (Josso, 2004, p. 114) que contribui para o autoconhecimento do narrador e a oportunidade que cada participante tem de experimentar e ver além do próprio horizonte; em uma relação mediada pela experiência do outro, pode-se repensar a própria experiência e escrita de si (Delory-Momberger, 2016).

Na terceira etapa há a leitura da memória-síntese baseada nos aspectos marcantes dos encontros, segundo a interpretação da pesquisadora. É o momento em que os participantes podem sugerir alterações neste documento, tornando os sujeitos em formação em parceiros nas pré-análises, permitindo aprofundamento nas reflexões sobre as narrativas. Josso (2010a) salienta a importância do registro e da sistematização após cada sessão coletiva, contendo as reflexões, o que se aprendeu, questões em suspenso, interrogações. A autora também enfatiza a importância de dar aos participantes os documentos intermediários ou as esquematizações que o pesquisador elaborou.

3.2.3 Terceiro Momento: narrativas escritas

Momento em que cada participante produz a sua narrativa por escrito, a partir de sua narrativa oral. O objetivo é uma nova reflexão, buscando ampliar a compreensão do próprio processo de formação e conhecimento, configurando-se na elaboração da biografia formativa.

Com inspiração na Biografia Educativa¹⁴ proposta por Dominicé (2010b) e desenvolvida por Josso (2010a), foi proposta a Biografia Formativa por entender que por se tratar de formação de professores, e frente à compreensão de que a formação continuada pode contribuir com o desenvolvimento profissional docente, é mais

¹³ Apesar da divisão em momentos de vida, de certa forma, proporem uma organização em torno de uma cronologia, permitem superar a dificuldade que muitos sujeitos encontram de não saber como iniciar a narrativa oral ou o que escrever.

¹⁴ O trabalho desenvolvido pelos/as professores/as e pesquisadores/as se deu com estudantes de curso superior na Universidade de Genebra. O interesse estava no processo de formação de adultos por meio de modelos educativos vivenciados pelos/as estudantes matriculados na disciplina ofertada.



adequado o termo formativo no contexto do qual se insere a pesquisa-formação. No entanto, o fundamento seguiu o mesmo dos autores:

A Biografia Educativa designa uma narrativa centrada na formação e nas aprendizagens do seu autor, que não é classificada 'auto' à medida que o iniciador da narrativa é o investigador e, por fim, que o interesse da Biografia Educativa está menos na narrativa propriamente dita do que na reflexão que permite a sua construção (Josso, 2010b, p. 64).

O momento de recolhimento individual para a produção da Biografia Formativa é importante para que o narrador consiga refletir sobre sua narrativa oral, sobre as contribuições, os questionamentos e as questões emergentes propiciadas ao longo da interação do grupo. Busca a compreensão do que foi formativo, dos momentos que significaram mudanças e aprendizado e principalmente a consciência do que fez o narrador chegar a ser quem é, em um processo de autoconhecimento em torno da trajetória formativa, e sua constituição docente em um caminhar para si (Josso, 2010a).

De acordo com Josso (2010a, p. 189), “a escrita da narrativa e a reflexão sobre esta é um momento importante na designação do que foi formador num percurso, mas esse momento é tornado possível graças a uma atividade anterior em torno da elaboração da narrativa”, o que justifica a opção pelas etapas aqui descritas.

3.2.4 Quarto Momento: estratégias/possibilidades de formação continuada

Este momento foi destinado à realização de um balanço e uma prospecção a partir de três questionamentos acerca da formação continuada, no contexto da prática pedagógica: o que temos? O que queremos? O que precisamos? – E organizado em três oficinas.

Na primeira oficina, os participantes foram convidados a escrever uma palavra para cada questionamento, com elas foram elaboradas nuvens de palavras, que foram seguidas por uma apresentação acerca das definições escolhidas, com o objetivo de proporcionar a reflexão sobre a formação continuada no contexto da prática profissional.

Na segunda oficina, por meio de uma dinâmica de chuva de ideias¹⁵, a proposta foi a de pensar em alternativas que possibilitem a formação continuada no contexto da atuação docente, em que cada participante expôs as estratégias pensadas para a resolução

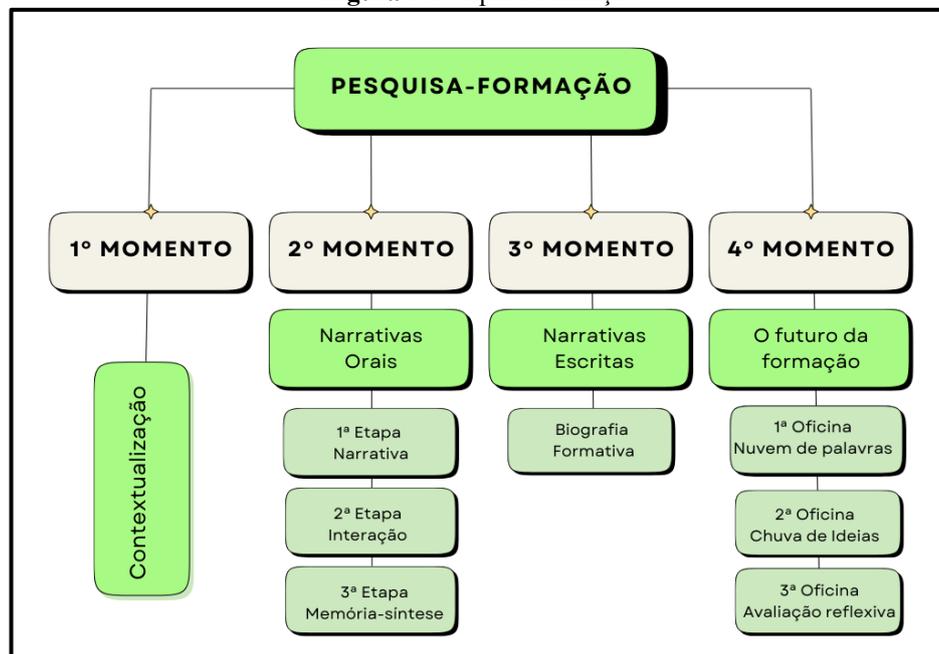
¹⁵ Conhecida, também no Brasil, pela palavra em inglês *Brainstorm*, é uma dinâmica criativa que consiste em encontrar ideias e estratégias acerca de um tema, para solucionar um problema. Muito utilizado em reuniões de equipe, mas também é uma técnica utilizada com fins pedagógicos. Optei por utilizar o nome em língua portuguesa, chuva de ideias, também chamada de tempestade de ideias.

do problema: como a formação continuada, no contexto profissional, poderá contribuir para o desenvolvimento profissional docente?

Na terceira e última oficina foram distribuídas fitas de Mobius¹⁶ confeccionadas em papel com frases de referências que compunham o contexto da formação, com o objetivo de provocar a reflexão acerca do processo vivenciado ao longo da pesquisa-formação, realizando uma avaliação.

A Figura 1 apresenta a estrutura da pesquisa-formação, produzida para o contexto da pesquisa, que, apesar de estar fundamentada nos passos descritos por Josso (2004), se constituiu como única na dinâmica própria do singular-plural que a sustenta.

Figura 1: Pesquisa-formação



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Com este percurso metodológico foi possível narrar, escutar e interagir com as narrativas do grupo, em um processo de formação que não se esgota. Apresenta-se, na sequência, o processo analítico-interpretativo (Clandinin; Connelly, 2015) realizado a partir da pesquisa-formação (Josso, 2004; 2010a).

¹⁶ A fita de Mobius foi escolhida como o logo da pesquisa-formação, tendo sido utilizada nos materiais entregues. Simboliza o processo contínuo de formação por não possuir avesso e direito, nem início e fim. A formação por ser contínua, em um processo, deve considerar diversos aspectos da vida. Reforça o entendimento de que se é continuada não pode ser estanque, em momentos isolados, e que deve considerar a formação permanente, visto que traz a história de vida para a história profissional, complementando-as, nutrindo-as ou retroalimentando-as, e assim proporcionando a autoformação.



4 O processo de formação continuada: entre narrativas e escutas

A pesquisa narrativa é considerada tanto o fenômeno estudado como o método de pesquisa (Clandinin; Connelly, 2015). Sendo assim, a análise das informações, produzidas por meio das histórias narradas, considerou os momentos da pesquisa-formação (Josso, 2004; 2010a), tendo como base teórica a obra de Clandinin e Connelly (2015).

Questões de forma, para o pesquisador narrativo, estão presentes desde o início da pesquisa. Mesmo enquanto nós contamos nossa própria história de pesquisadores antes de entrar no campo de histórias, há um senso de tentativa de enredo. Na medida em que nos engajamos com os participantes e vivemos e contamos histórias com eles, os cenários, em composição, são re-historiados, isto é, são revividos e recontados. Todos estes ‘contar’ e ‘viver’ prefiguram a forma narrativa do nosso texto de pesquisa (Clandinin; Connelly, 2015, p. 215).

Ao narrarem suas vivências, ao longo do processo formativo de vida, os participantes puderam atribuir sentido ao processo formativo pelo qual passaram e, assim, vivências refletidas, tornaram-se experiências (Josso, 2010a), uma das chaves da pesquisa narrativa. Por meio deste processo de autoconhecimento, o refletir sobre as próprias escolhas permitiu que analisassem suas práticas e seu desenvolvimento profissional docente.

Com base no Quarto momento da pesquisa-formação: estratégias/possibilidades de formação continuada, foram analisadas as palavras apontadas pelos participantes para cada questionamento proposto sobre a formação continuada – o que temos? O que queremos? O que precisamos? –, situadas pelas narrativas produzidas ao longo da pesquisa-formação.

“*Desalinhamento*” nas formações foi uma palavra que, segundo a professora que a destacou, poderia descrever as formações até então realizadas no seu contexto de trabalho. Desalinhadas quanto ao foco visto que ocorrem em momentos esporádicos e pontuais.

Outra expressão destacada foi “*mais do mesmo*”. Um professor expôs que, para ele, as formações ocorrem sempre com o mesmo intuito, sendo importante verificar as propostas, para além de palestras pontuais que se repetem a cada ano. Portanto, para ele, é “*mais do mesmo*”, afirmando que o comparecimento dos docentes se deve ao início do ano letivo e, de certa forma, há uma obrigação com relação ao comparecimento. É comum, na realidade dos Institutos (Sobrinho, 2021), haver formações continuadas a partir de um rol de temas e palestrantes, estes, geralmente, professores de universidades.



Na análise de Sobrinho (2021), é necessário abordar assuntos referentes à política dos Institutos e sua base epistemológica e na própria instituição há muitas produções de pesquisas que podem e devem ser compartilhadas.

Defender a formação continuada, situada no contexto de atuação, pode ser uma possibilidade tangível até transformar-se em uma cultura institucional, em que se possa pleitear formações em rede, que é a defesa de Sobrinho (2021).

[...] a formação continuada se torna o espaço por excelência do encontro e da formação da identidade institucional. Assim, muitos servidores podem ser os próprios formadores uns dos outros. Temos a oportunidade riquíssima de aplicar, em nosso meio, a máxima freiriana de que ‘ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo’ (Freire, 1981, p. 79) (Sobrinho, 2021, p. 282).

Ainda que cada participante tenha pensado individualmente em suas palavras, depois das apresentações e discussões foi possível perceber sua complementaridade, pois, embora haja “*vontade*”, “*entusiasmo*”, também há “*frustração*”, quando as formações não contemplam as necessidades percebidas ou quando não estão alinhadas com os interesses dos docentes.

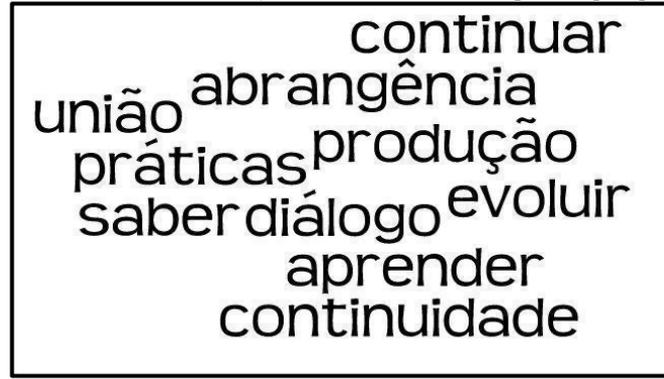
A narrativa da participante expressa que os momentos de formação oportunizados na instituição raramente tratam de questões pertinentes ao nível superior. Ao longo dos períodos letivos, as poucas chamadas que ocorrem são voltadas a questões vivenciadas no ensino técnico de nível médio. E, no início do ano letivo, embora todos participem, nem sempre as propostas se voltam às particularidades do ensino tecnológico de nível superior.

[...] é que a gente não tem uma formação continuada. Eu acho que o que temos é um esforço, um desejo continuado, uma dedicação continuada... enquanto instituição ou enquanto todas as instituições que eu conheço, não existe um encontro para uma formação semestral ou anual... não existe uma formação continuada para professores do ensino superior. O que existe é uma dedicação e um esforço individual, esse sim é continuado [...] (professora participante).

Pensar em formações que possam atender ao ensino superior pode ser um desafio para uma instituição que se constituiu voltada ao ensino médio, porque há de se pensar em um universo de necessidades em que o pedagogo, geralmente responsável pelo planejamento das formações, pode não ter tido acesso, uma vez que o estudo e práticas relacionadas à pedagogia do ensino superior não é parte obrigatória dos cursos de pedagogia. Assim, a professora participante afirma que o caminho de muitos docentes tem sido o da autoformação incessante.

A Nuvem de Palavras 1 foi formada a partir da pergunta: Formação Continuada no Câmpus: o que queremos?

Nuvem de Palavras 1: Formação Continuada no Câmpus: o que queremos?



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

A palavra “*produção*” trouxe o sentido de “*nos sentirmos produtivos*”, devido ao trabalho docente poder ser desenvolvido de modo isolado ou repetitivo, o que vai diminuindo, pouco a pouco, a satisfação de se estar fazendo algo significativo para os estudantes e para a instituição.

Este momento da dinâmica demonstrou que há interesse deste grupo de participantes em práticas que contemplem o diálogo, expressas pelo professor como “*práticas (discursivas)*” representadas pela palavra “*diálogo*”.

O saber, referido como “*saber docente*”, foi apontado como uma necessidade de estar na pauta das discussões, visto que uma das preocupações mais evidenciada ao longo da pesquisa-formação, permeando praticamente todos os momentos de vida narrados, é a das diferenças entre os estudantes e como lidar com as particularidades em sala de aula. “Os saberes docentes compõem-se por saberes da experiência, saberes pedagógicos e específicos; são saberes das lutas cotidianas [...] (Romanowski, 2010, p. 54). E, entre essas lutas cotidianas está a de aliar os saberes à prática de maneira tal que se possa encontrar caminhos para lidar com as urgências mencionadas na narrativa. De alguma maneira, esta necessidade reverbera na instituição que acaba por atender a estas demandas através de cursos de capacitação para servidores. No entanto, a lógica de cursos de capacitação permanece a de fornecer informações aos servidores, sem que haja uma articulação com os desafios que enfrentam.

A palavra “*abrangência*” foi evidenciada como uma forma de contemplar os interesses dos docentes durante as formações. Para a professora, seria mais interessante a organização de grupos que abrangessem as necessidades de forma contextualizada.

Todos os participantes concordaram que as palavras “*continuidade*”, “*evolução*”, e “*aprendizagem*” respondem ao questionamento sobre a formação continuada que

desejam, o que demonstra o reconhecimento da importância de se estar em constante formação.

A Nuvem de Palavras a seguir foi composta a partir da pergunta: Formação Continuada no Câmpus: o que precisamos?

Nuvem de Palavras 2: Formação Continuada no Câmpus: o que precisamos?



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

As palavras compõem sentidos às reflexões realizadas ao longo das narrativas. O “*tempo dedicado para a conversa*”, assim expressado por um dos professores, representado na nuvem por “*tempo*” e “*conversa*”, resume a necessidade do grupo quando falavam sobre o aprofundamento e pertinência necessários nas formações, articulando-se as palavras “*desalinhamento*” e “*abrangência*”, anteriormente citadas. Este tempo para conversa também pode ser a chave para outras manifestações como a necessidade de “*adaptação*”.

Como adaptar o ensino às singularidades e pluralidades com as quais lidamos diariamente na profissão docente? Os participantes apontam a necessidade de ajuda, da produção de condições, de foco e planejamento, o que necessita de conversa, de diálogo, de tempo. Pryjma e outros (2019) salientam que um projeto para a formação de professores em serviço é um desafio, considerando a necessária convivência, o conhecer a si e ao outro, para que o trabalho colaborativo aconteça, não como uma reunião de pessoas realizando tarefas, mas uma reunião de pessoas refletindo sobre suas ações.

A dinâmica reafirmou aspectos das reflexões produzidas ao longo do período de pesquisa-formação, que por meio do diálogo seja possível compreender ou procurar observar “*o real*”. Ao perceber a realidade vivida, a formação necessária para o desenvolvimento profissional docente poderia ser potencializada.

Em quais momentos é possível conversar? Os professores relataram que, para os cursos técnicos, o conselho de classe é o tempo durante o qual docentes de cada turma se



encontram. Porém, ocorre uma vez ao final de cada semestre e identificaram isto como insuficiente, tendo em vista que somente no meio do ano poderão falar sobre as percepções e experiências que tiveram com cada turma, sendo tarde para que se possa articular ações conjuntas capazes de produzir respostas às demandas percebidas. Além disto, o principal objetivo dos conselhos de classe é a avaliação das turmas e, em que pese, ser um importante momento, não se pode pensar os mesmos como únicas possibilidades de encontro entre docentes, apontando a necessidade de espaço e tempo destinado para formações contínuas com o propósito de refletir sobre a prática, planejar e propor ações que visem transpor os desafios impostos pela docência.

A importância do diálogo apontada pelos professores que atuam nos cursos técnicos também foi ressaltada como relevante para o Ensino Superior. Segundo os professores, não há espaço para conversar. Há conversas informais com os pares, por afinidades. Quando não se tem as afinidades, não há nem mesmo esta possibilidade. O trabalho docente no ensino superior caracteriza-se como um tanto solitário, em que o professor, de posse de suas disciplinas, se encaminha para a sala de aula.

Em outra narrativa, a formação continuada é vista como “uma forma de se aperfeiçoar permanentemente e trabalhar nossas habilidades para a docência...” e “a formação continuada perpassa todas as áreas: o social, o técnico que a gente já tem essa excelência... é muito particularizado de cada um e isso depende da sua área de estudo, seja no mestrado, no doutorado, na especialização...”. Em outra narrativa, a professora fez referência a cursos de pós-graduação que, embora sejam cursos considerados de formação continuada, não serão esses cursos que proporcionarão uma modificação na prática docente, sendo uma possibilidade de aumento de ganhos para chegar à aposentadoria, e ressaltou que “a formação continuada é algo que me incentiva como docente, eu não estou falando da parte técnica...”, mas ao contexto de atuação.

Diante das questões conceituais, o grupo concorda que o social é ponto comum de todas as áreas, visto os exemplos dados em todas as narrativas sobre questões na “ordem da convivência, do social e suas disparidades...”.

Mesmo com as dificuldades enfrentadas, ao longo do desempenho profissional, aliado aos desafios pessoais que cada um enfrenta, há o desejo de ser lembrado, de ser “o professor inesquecível”. Uma lembrança do seu tempo de escola pode ser um processo formativo no momento em que, ao rememorar, há uma análise do que representou em sua vida enquanto estudante. Neste sentido, “cada um carrega uma história... e isso tudo vai levar para os teus alunos também. Aquilo que é bom se mantém, aquilo que não era bom,



não vou fazer porque me fazia mal” (professor participante). E quando aparece uma resposta, uma surpresa a partir de um comportamento positivo inesperado, em suas narrativas os professores demonstram o quanto se reconhecer nessas ações dos estudantes é compensador. São aprovações necessárias, necessidade de sentir, por meio dos estudantes, que ser professor está valendo a pena, tendo em vista que os professores se percebem em construção nos mais variados aspectos, seja profissional, seja pessoal, reconhecido pelo grupo como um processo inacabado.

Este sentido de inacabamento e construção vem atrelado, para um professor participante, com a necessidade de voltar a ser aluno, pesquisando algo que o preencha... é a necessidade formativa que não se esgota. E não só no sentido formal da formação, por meio de estágio pós-doutoral ou de cursos de doutoramento, mas também na possibilidade de retomar antigos gostos, antigas ações que foram relevantes e, quem sabe, possam promover um reencontro consigo próprio. Narrar suas vivências e ter a possibilidade de pensar sobre elas com o olhar de hoje, com os conhecimentos acumulados pela trajetória, foi visto como um facilitador para “tomar consciência do que nós precisamos falar hoje, fazer hoje... enxergar, pois se partíssemos do zero não surgiriam as coisas com riqueza de detalhes como está surgindo” (professora participante).

O professor acumula múltiplos papéis, tanto nos cursos técnicos quanto nos cursos superiores, como relatado por um dos professores: “eu sou um professor que sou pedagogo, psicopedagogo, psicólogo, analista, agente de saúde, sexólogo...”. Mesmo que estas especificidades estejam ligadas a outras formações, há grande envolvimento dos docentes em questões de ordem particular da vida dos estudantes, mas que interferem no aprendizado e nas relações interpessoais, o que nos faz refletir que ser professor é ultrapassar o conteúdo simplesmente, pois “[...] o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador de sua própria prática” (Pimenta, 2012, p. 51).

Outro docente reiterou o que vem abordando desde o início da pesquisa-formação: “o papel social do professor e a diferença que uma intervenção pode acarretar na vida de um estudante”. Evidentemente sem generalizações, tendo em vista que nem todos os docentes se permitem envolver em questões de ordem pessoal. No entanto, enquanto docente “[...] não posso fechar-me a seu sofrimento ou à sua inquietação [do estudante] porque não sou terapeuta ou assistente social [...]” (Freire, 1997, p. 163) ou profissional competente em qualquer um dos múltiplos papéis, “[...] mas sou gente. O que não posso,



por uma questão de ética e de respeito profissional, é pretender passar por terapeuta. Não posso negar a minha condição de gente de que se alonga, pela minha abertura humana, uma certa dimensão terapêutica” (Freire, 1997, p. 163). Com a dimensão terapêutica, mencionada por Freire (1997), nos deparamos no exercício da docência e neste processo de formação vivenciado em grupo, “... não é terapia, mas é terapêutico”, afirmaram os participantes ao longo do trabalho, não no sentido que cabe ao profissional competente para tal, mas no sentido de que na escuta do outro, escuto a mim próprio, penso, reflito e me volto para a minha prática que, por vezes, de tão automatizada ou incumbida de cumprir com os aspectos burocráticos do dia a dia da profissão, produz o esquecimento de que a educação é feita de humanos para e com humanos.

A última oficina, com as frases nas fitas de Mobius, objetivou avaliar o processo ao longo da pesquisa-formação. Em meio às manifestações, veio à tona um arcabouço de conteúdo significativo para avaliar a importância de momentos formativos, de escuta e de diálogo. Diversas vezes supomos que a produção de narrativas e a escuta em um grupo não seja do interesse de professores, tanto pela não aceitação da proposta como pela falta de tempo decorrente de possuírem uma agenda atribulada em suas rotinas.

Uma professora participante relatou que algumas reflexões jamais tinham sido feitas por ela, pois nunca havia parado para pensar em questões que emergiram das narrativas. Uma outra professora corroborou dizendo que dificilmente se tem um momento para pensar e a reflexão só ocorre quando há esta pausa, pois nunca há tempo de olhar para trás, “só vai daqui para frente” e é um “daqui para frente” um tanto automatizado, só vamos fazendo, vivendo e as demandas crescendo.

Após as leituras das Biografias Formativas, último momento da formação, foram feitos comentários sobre representar a realidade, a ideia que se tem de pesquisa e de apropriação do conhecimento. Um dos professores disse sentir falta de leituras e busca de saber, sente que perdeu parte de sua curiosidade, durante o período da pandemia de Covid-19, quando não havia interação social. Esta passagem possibilita compreender que a busca por conhecimento se intensifica quando em grupo, visto que, mesmo havendo momentos de solidão em leituras, escritas e reflexões, é importante a socialização de ideias e impressões.

Segundo a narrativa de um professor participante, as reuniões neste grupo de pesquisa-formação o incomodaram. “Incomodou a mim, no meu *métier*, assim, no meu fazer. Eu estou acomodado e estou incomodado por estar acomodado...”



Uma professora desenvolveu a sua Biografia Formativa em torno do saber fazer e querer fazer. Para ela, primeiro vem o querer fazer, porque mesmo não tendo cursado licenciatura e começado a trajetória profissional na área da administração, ela já desejava a docência, embora só tenha percebido depois. As pessoas que passaram pelo seu caminho foram influenciando a sua trajetória e a docência foi se moldando em sua vida. Só depois que veio o saber da docência, mesmo sem saber: “[...] aí eu coloco um ponto de interrogação porque o saber, até hoje eu não sei se tenho, porque eu não tenho licenciatura, então, oficialmente, eu não tenho esse saber, mas extraoficialmente eu tenho [...]”.

As análises finais, trazidas nas Biografias Formativas, demonstraram que a reflexão do processo de formação esteve presente ao longo da participação na pesquisa-formação, exemplificada na fala da professora: “o saber não faria diferença nessa trajetória no sentido do produto final que sou eu hoje, mas se eu tivesse invertido a trajetória, teria feito diferença”. Segundo ela, desde que se propôs a desenvolver esta ideia na escrita fez um mapa mental para organizar o que vinha refletindo, o que demonstra o processo efetuado ao longo das narrativas orais.

Ainda, sobre o processo do trabalho realizado, uma professora participante concluiu que a trajetória de vida “molda” tanto para o lado bom quanto para o lado ruim.

Eu acho que é muito mais importante a trajetória, não só a docência, mas como um todo, é muito mais a trajetória que qualquer formação, que qualquer técnica pedagógica. Eu acho que a trajetória nos molda muito mais como pessoa que vai ser, vai refletir nos profissionais que vamos ser, porque não tem como separar meu eu pessoal e meu eu profissional, a trajetória é a mesma, só que assumimos papéis diferentes quando estamos em casa e quando estamos na sala de aula (professora participante).

Este excerto leva-nos ao conceito de aprendizagem experiencial (Josso, 2004), em que muito mais que os ensinamentos da vida, são as experiências vividas cumulativamente, nas circunstâncias diárias, que compõem as narrativas do que se aprendeu, experiencialmente. As transações consigo mesmo, com o ambiente humano e natural “denota[m] uma intencionalidade que procura se constituir, simultaneamente, “sendo modelada por” e “modelando” a variedade quase infinita das circunstâncias da vida” (Josso, 2004, p. 43, grifos da autora).

As percepções e reflexões, descritas e modificadas ao longo do processo, estão repletas de teorias da educação. “Não é surpreendente que, ao trabalharmos a noção de processo, valorizemos do mesmo modo a história de um percurso, reconhecendo que a sua complexidade se dá a conhecer ao mesmo tempo em que se desenvolve” (Dominicé,



2010c, p. 193). Desta forma, enquanto narramos e escutamos, desenvolvem-se reflexões e aprofundamentos. Há um movimento prospectivo, pois é possível observar o quanto há necessidade de discussões, no contexto de atuação, que levem à compreensão do ser e fazer docente, essenciais para o desenvolvimento profissional.

Esta compreensão, produzida ao longo da formação continuada, por meio das narrativas, demonstra a tridimensionalidade da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2015), pois, em suas reflexões traz suas singularidades, suas leituras de mundo (Freire, 1997), em um dado contexto social e em interação com o outro.

5 Considerações finais

Para concluir importa enfatizar que o grupo constituído na pesquisa-formação possibilitou afirmar que mais importante do que identificar necessidades e planejar estratégias de formação continuada, proporcionar formação a partir do encontro, das escutas de si e dos outros é uma estratégia de pesquisa e de formação potente. O desenvolvimento profissional docente se dá em torno de uma complexa relação e refletir criticamente, conhecendo as práticas diversas que ficam reservadas em sala de aula, já é, por si só, formativo.

A solidão do processo de desenvolvimento docente é uma realidade que foi possível identificar ao longo das interações do grupo da pesquisa-formação. Solidão que emerge ao nos percebermos distantes dos colegas, sejam docentes, sejam técnicos administrativos em educação que, por vezes, nem ao menos conhecemos. A alteridade é importante na atuação profissional, porque conhecendo o outro, seja colega de profissão, seja estudante, podemos nos reconhecer no movimento singular-plural que nos constitui humanos.

Diante dos resultados que a pesquisa demonstrou, com uma amplitude de necessidades pessoais, profissionais, estruturais, torna-se importante que o trabalho de formação continuada de professores venha ao encontro das urgências percebidas e tenha em sua ação o apoio institucional, promovendo o encontro, a escuta e as reflexões necessárias para contribuir com o desenvolvimento profissional, com novas ações de planejamento dos momentos formativos em que a interação seja priorizada.



Referências

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Pesquisa (auto)biográfica no Brasil: da aventura à insubordinação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 9, n. 24, p. e1153, 2024. DOI: [10.31892/rbpab2525-426X.2024.v9.n24.e1153](https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2024.v9.n24.e1153)
- ALCOFORADO, L. Desenvolvimento profissional, profissionalidade e formação continuada de professores: possíveis contributos dos relatos autobiográficos profissionais. **Educação**, v. 39, n. 1, p. 65-84, jan./abr. 2014, Santa Maria, RS. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11343>. Acesso em: 09 fev. 2024.
- BARREIRO, C. B. **Pesquisa-formação**: a construção de si na escuta do outro. 2009. 130 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- BARREIRO, C. B.; CAMPOS, V. S. de. Um estudo sobre requisitos de ingresso na docência para professores da Educação Profissional e Tecnológica de Institutos Federais. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 71, p. 1510-1534, out./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/28406>. Acesso em: 30 jan. 2022.
- BRAGANÇA, I. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011.
- BRASIL. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 15 dez. 2021.
- BOLÍVAR, A. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, [S. l.], v. 4, n. 1, 2002.
- CARNEIRO, I. M. S. P.; CAVALCANTE, M. M. D. Perspectivas para a formação pedagógica dos professores da Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 25, n. 1, p. 162-173, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/20904>. Acesso em: 05 ago. 2024.
- CLANDININ, J.; CONNELLY, M. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história na pesquisa qualitativa. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/62519/65313>. Acesso em: 2 out. 2022.
- DELORY-MOMBERGER, C. Construção e transmissão da experiência nos processos de aprendizagem e de formação. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; FRISON, L. M. B.; BARREIRO, C. B. (org.). **A nova aventura (auto)biográfica**: tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. In: IMBERNÓN, F.; SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (org.). **Formação permanente de professores**: experiências ibero-americanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.



DOLWITSCH, J. B. **Tecendo histórias... entrelaçando narrativas**: tecituras que constroem a docência de professores bacharéis. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15672>. Acesso em: 05 ago. 2024.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal/São Paulo: EDUFERN; Paulus, 2010a.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal/São Paulo: EDUFERN; Paulus, 2010b.

DOMINICÉ, P. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal/São Paulo: EDUFERN; Paulus, 2010c.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 13, n. 37, p. 57-69, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2022.

GATTI, B. A. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 19, n.2, p. 373-384, jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/bbJ9b8YpTbBsSVdQ57MwxJv/?lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2022.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.-F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M.-C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, v. 63, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, M.-C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2010a.

JOSSO, M.-C. Da formação do sujeito.... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal/São Paulo: EDUFERN; Paulus, 2010b.

LAPA, B. C. **Tecendo um traçado entre autoformação docente e sentidos do trabalho**. 2017. 200 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2017.



MACHADO, L. R. de S. Formação docente para a educação profissional: limites e possibilidades de institucionalização. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 200-216, out./dez. 2019. Disponível em: <http://periodicos eletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13061>. Acesso em: 27 dez. 2021.

MARCELO, C. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. Prefácio. In: JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal/São Paulo: EDUFRRN; Paulus, 2010.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal/São Paulo: EDUFRRN; Paulus, 2010.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para uma nova reforma. **Cadernos Cenpec.**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 01 fev. 2022.

SOBRINHO, S. C. A formação continuada em serviço nos Institutos Federais na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: um trabalho pedagógico necessário. In: FERREIRA, L. S.; ANDRIGHETTO, M. J.; MARASCHIN, M.S.; CALHEIROS, V. C. (org.). **Trabalho Pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica em diferentes contextos**: desafios e reflexões, vol. 2. Curitiba: CRV, 2021.

PINTO, C. L. L.; BARREIRO, C. B.; SILVEIRA, D. do N. Formação Continuada de Professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. **Revista Thema**, [S.l.], v. 1, n. 7, p. 1-14, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/19>. Acesso em: 10 jan. 2022.

PLACCO, V. M. N. de S. **Formação em Serviço** (Verbete). In: DICIONÁRIO Trabalho, Profissão e Condição Docente. Belo Horizonte, MG: Gestrado, UFMG, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/formacao-em-servico/>. Acesso em: 11 jul. 2022.

PRYJMA, M. F.; SOUZA, H. C. de.; MONZILAR, E. B.; MONZILAR, O. C. Saberes da convivência no desenvolvimento profissional do professor. In: MONTEIRO, S. B.; OLINI, P. (org.). **Formação continuada e desenvolvimento profissional docente**. Cuiabá: EdUFMT/Editora Sustentável, 2019. p. 72-84.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010.

SOUZA, F. das C. S.; NASCIMENTO, V. S. de O. Bacharéis professores: um perfil docente em expansão na rede federal de educação profissional e tecnológica. In: MOURA, D. H. (org.).



Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

WARSCHAUER, C. Apresentação à edição brasileira. In: JOSSO, M.-C. **Histórias de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

Recebido em: 27 de janeiro de 2025.

Aceito em: 6 de abril de 2025.