



TRANSVER A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA POR MEIO DA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA

TRANSVERSING THE TRAINING OF CHEMISTRY TEACHERS THROUGH (AUTO)BIOGRAPHICAL RESEARCH

Luciana Rodrigues Leite de Souza¹

Elisangela André da Silva Sousa²

Resumo: Esse texto é o recorte da tese de doutoramento defendida pela autora, na qual foi desenvolvida uma pesquisa-formação com quatro professores de Química do Nordeste brasileiro, fundamentada na perspectiva de caminhar para si. O objetivo configurou-se em discutir as potencialidades das narrativas (auto)biográficas na formação para a docência em Química. Foi desenvolvido um trabalho reflexivo-biográfico com os docentes, por meio da produção de narrativas individuais e escritas - em cartas pedagógicas - e orais e coletivas - em encontros de um Grupo Reflexivo de Mediação Biográfica (GRMB). As narrativas produzidas abordaram passagens de vida, formação e profissão. Por meio de processos auto e “heterobiográficos”, os docentes desenvolveram modos de ver autorreflexivos, retrospectivos e prospectivos acerca do eu pessoal e profissional, com ganhos epistêmicos, identitários e terapêuticos, que demonstram as potencialidades das narrativas (auto)biográficas como possibilidade de superação dos modelos formativos centrados nos pressupostos da racionalidade técnica.

Palavras-chave: Formação docente; Pesquisa (auto)biográfica; Docência em Química.

Abstract: The text is an excerpt from the doctoral thesis defended by the author, in which a research-training was developed with four Chemistry teachers from the Brazilian Northeast, based on the perspective of walking towards oneself. The objective was to discuss the potential of (auto)biographical narratives in the training for Chemistry teachers. A reflective-biographical work was developed with the teachers, through the production of individual and written narratives - in pedagogical letters - and oral and collective - in meetings of a Reflective Group of Biographical Mediation (GRMB). The narratives produced address passages of life, training and profession. Through auto and hetero biographical processes, teachers developed self-reflective, retrospective and prospective perspectives on their personal and professional selves, with epistemic, identity and therapeutic gains, which demonstrate the potential of (auto)biographical narratives as a possibility of overcoming training models centered on the assumptions of technical rationality.

Keywords: Teacher training; (Auto)biographical research; Teaching in Chemistry.

1 Para iniciar o diálogo

“O olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê...
É preciso transver o mundo”.

(Manoel de Barros)

¹ Doutora em Educação, Universidade Estadual do Ceará (UECE). Docente da Faculdade de Educação e Ciências Integradas de Crateús (FAEC-UECE), Crateús, Ceará, Brasil. E-mail: luciana.leite@uece.br

² Doutora em Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Redenção, Ceará, Brasil. E-mail: elisangelaandre@unilab.edu.br



Transver é uma palavra inventada por Manoel de Barros, que instiga a renovação de nossa óptica e, conseqüentemente, o modo de ser/estar no mundo. A invenção deste verbo é também um convite à transgressão, visto que redimensionar o olhar é uma ação carregada de subjetividade e que incita o exercício da personalidade, como sujeitos únicos que somos. Baseadas nestas idiossincrasias, tecemos este trabalho mediante a intenção de propor possibilidades para *transver* a formação de professores de Química sob uma perspectiva experiencial, com fundamento na valorização do sujeito-professor e no caráter heurístico e hermenêutico das narrativas (auto) biográficas (Passeggi, 2021).

Compreendemos, desde o início, que as narrativas são veículos de superação dos modelos de formação fundamentados nos pressupostos da racionalidade técnica, e têm potencialidades para atuar como instrumentos de formação crítica e reflexiva de professores. Assim, compreendemos, conforme referenciado por Passeggi (2021), que as narrativas de si propiciam ao narrador a possibilidade de dar sentido ao vivido e, mediante a ordenação narrativa dos acontecimentos, constituir outra versão de si e de sua formação.

O estudo ora sob relação constitui um recorte da tese de doutoramento por nós defendida, na qual foi desenvolvida uma pesquisa-formação com quatro professores de Química do Nordeste brasileiro, fundamentada na perspectiva de caminhar para si, proposta por Josso (2004). Esta moção reflexiva-dialogada de produção/discussão/reflexão de narrativas de formação permeou experiências pessoais, acadêmicas e profissionais desses docentes, com suporte na compreensão de Nóvoa (2022) de que as dimensões da personalidade e profissionalidade devem ser mais valorizadas no seio da formação, haja vista que se traduzem na mediação coletiva para repensar o ser, o saber e o fazer profissional do professor.

O interesse pelo viés (auto) biográfico advém do fato de esta abordagem evidenciar o protagonismo dos sujeitos, mediante um projeto político e epistemológico (Passeggi; Souza, 2017). Ademais, estudos demonstram que a inserção das narrativas no contexto formativo do professor de Química tende a agregar contributos para a promoção da reflexão pedagógica deste profissional), bem como favorece a compreensão do modo como eles se identificam, *pari-passu*, com a profissão e os (Dorneles, Galianzi, 2016) processos constitutivos de sua identidade profissional (Brito, 2019).

Assim, o ensaio agora sustentado foi estruturado com o objetivo de debater as potencialidades das narrativas (auto)biográficas na formação para a docência em Química. Para a estruturação do texto, iniciamos com uma explanação teórica acerca da matéria, fundamentada em autores do âmbito educacional, de modo geral, e específicos



da área de educação química; na sequência, é exibido o percurso metodológico adotado na Tese de Doutorado que dá origem a este escrito e, como fechamento, procedemos a discussões que ilustram alguns contributos do esforço reflexivo-dialogado desenvolvido na referida investigação-formação.

2 Diálogos cruzados entre a formação de professores de Química e as narrativas (auto)biográficas

A pesquisa (auto)biográfica permeia a visão sobre si como potência epistêmica no âmbito educativo (Bragança; Abrahão; Ferreira, 2016). Assim, as investigações são fundamentadas no que os sujeitos pensam sobre eles e acerca do mundo, bem como nos sentidos que atribuem às suas ações e a sua historicidade (Passeggi, 2010), de modo que “[...] se acrescenta ao processo de investigação a pessoa que se forma, legitimada a produzir e não a ingurgitar saberes sobre elas, o que permite democratizar as instâncias produtivas do conhecimento [...]” (Passeggi; Souza, 2017, p. 14).

Na compreensão de Passeggi e Souza (2017), as narrativas são passíveis de serem tomadas sob quatro orientações, no contexto da abordagem (auto)biográfica brasileira. A abordagem inicial é conhecida como ‘movimento sócio-histórico das histórias de vida em formação’ e se constitui como a primeira filiação do movimento (auto)biográfico no Brasil, influenciada pelos estudos de Gaston Pineau, Pierre Dominicé, Christine Josso, António Nóvoa, entre outros; a segunda vertente recorre às narrativas (auto)biográficas como fonte e método de investigação qualitativa; entretanto, a terceira apreende as narrativas como dispositivos de pesquisa-formação e situa a pessoa do professor como principal interessada no conhecimento que ela produz sobre si; a quarta orientação, por sua vez, estuda a natureza e a diversidade discursiva das escritas (grafias) da vida (bios).

Este produto acadêmico se insere na terceira abordagem - da pesquisa-formação - fundamentado nos pressupostos epistêmicos e metodológicos adotados por Josso (2004) e na perspectiva de uma formação que orienta o ‘caminhar para si’. Dentre as características de uma pesquisa-formação, inserimos o fato de contribuir para a formação dos participantes no plano de aprendizagens reflexivas e interpretativas acerca de seus percursos individuais e coletivos, constituindo-se como espaço de questionamento retroativo e prospectivo sobre seus projetos e demandas de formação (Josso, 2007). Segundo ela,



[...] esse olhar autorreflexivo, que obriga a um olhar retrospectivo e prospectivo, tem de ser como uma atividade de auto-interpretação crítica e tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural dos referenciais interiorizados pelo sujeito e, por isso mesmo, constitutivos da dimensão cognitiva da sua subjetividade (Josso, 2004, p. 60).

No contexto da pesquisa (auto)biográfica acontece, portanto, uma formação experiencial que, mediante essa óptica retrospectiva e prospectiva, contribui para a (auto) orientação docente e/ou o que Passeggi e Souza (2017) chamam de reinvenção de si, conforme disposto a seguir.

[...] as narrativas da experiência, longe de comunicar o que já se sabe, constituem-se verdadeiros processos de descoberta e reinvenção de si. A dimensão heurística e autopoietica dessa reflexão permitiria transformar saberes implícitos em conhecimentos. E no processo permanente de interpretação e reinterpretação dos acontecimentos, para dar sentido às experiências, a pessoa que narra reelabora o processo histórico de suas aprendizagens e se reinventa. É nesse sentido que se pode conceber o uso das histórias de vida, ou de narrativas autobiográficas, como processos de formação docente (Passeggi; Souza, 2017, p. 14).

É pertinente acrescentar que a formação de professores, sob o viés da abordagem (auto)biográfica, possui caráter autoformativo, ao passo que contribui para que o docente exercite e desenvolva o hábito de refletir sobre sua práxis, à procura de formular uma consciência de si na qualidade de sujeito e profissional, bem como para a constituição de uma práxis autônoma, pois instiga o docente a ressignificar suas experiências, revisitar e reinterpretar seu arcabouço teórico e reconstituir-se na qualidade de sujeito e profissional crítico e reflexivo.

Esses processos investigativo-formativos são orientados pela reflexividade narrativa, que propicia ao narrador a possibilidade de dar sentido ao vivido e, mediante a ordenação narrativa dos acontecimentos, reconstituir outra versão de si e de sua formação (Passeggi, 2021). Essa perspectiva enriquece a senda da formação docente, no mesmo passo que reúne “outros modos de ver/escutar/narrar a vida e as aprendizagens-experiências que se inscrevem nos domínios da formação” (Souza; Meireles, 2018), contribuindo para o ampliamiento das fontes, métodos e técnicas de pesquisa no âmbito educacional e, ainda, para a estruturação de possibilidades formativas que situem o professor no centro do processo.

No que diz respeito, especificamente, ao contexto das pesquisas acerca da formação de professores de Química, o viés (auto)biográfico ainda ocupa espaço diminuto, se comparado a outros arcabouços teórico-metodológicos de pesquisa. Ademais, esses estudos recorrem, predominantemente, ao emprego de narrativas como fonte de investigação qualitativa, e, em menor quantidade, às pesquisas-formação (Leite,



2022). Algumas das características comuns a esses estudos estão no caráter autoral e de protagonismo exercido pelo docente, visto que esses profissionais são reconhecidos como produtores de conhecimento, mediante a priorização de uma relação horizontal entre pesquisadores e docentes, no intento de que a abordagem experiencial atue na reelaboração do conhecimento químico e pedagógico desses sujeitos, modificando-os com procedência nas suas histórias e na revivência dos momentos da formação (Dorneles; Galiazzi, 2016; 2020).

Estes elementos auxiliam na defesa do pressuposto de que a pesquisa (auto)biográfica possui potencialidades para alargar/ampliar a formação de professores de Química, haja vista que esse *lócus* formativo ainda convive, em sua maioria, com os resquícios da racionalidade técnica, mediante uma formação preconizada na reprodução, com pouco espaço para uma formulação profícua de conhecimentos por parte dos professores. Tal modelo formativo, conforme destacado por Silva e Carneiro (2022), não contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes, visto que a elaboração do conhecimento científico, ensejado pela Química, é substituída pela memorização de informações, transmitidas pelo professor, que logo serão esquecidas.

Nesse ínterim, as pesquisas (auto)biográficas são intercaladas no âmbito da formação para a docência em Química - seja inicial ou contínua - mediante uma *via vivendi* pormenorizado para a personalidade intrínseca ao ser e fazer-profissional docente, no intuito de ouvir a voz desses sujeitos, ensejando-lhes realizar,

[...] um reencontro com eles próprios, em uma dimensão ontológica, imprimindo a dimensão formativa reflexão sobre si; uma reflexão sobre aspectos da docência numa dimensão pedagógica; e uma reflexão sobre o social numa dimensão política (Firme, 2023, p. 81).

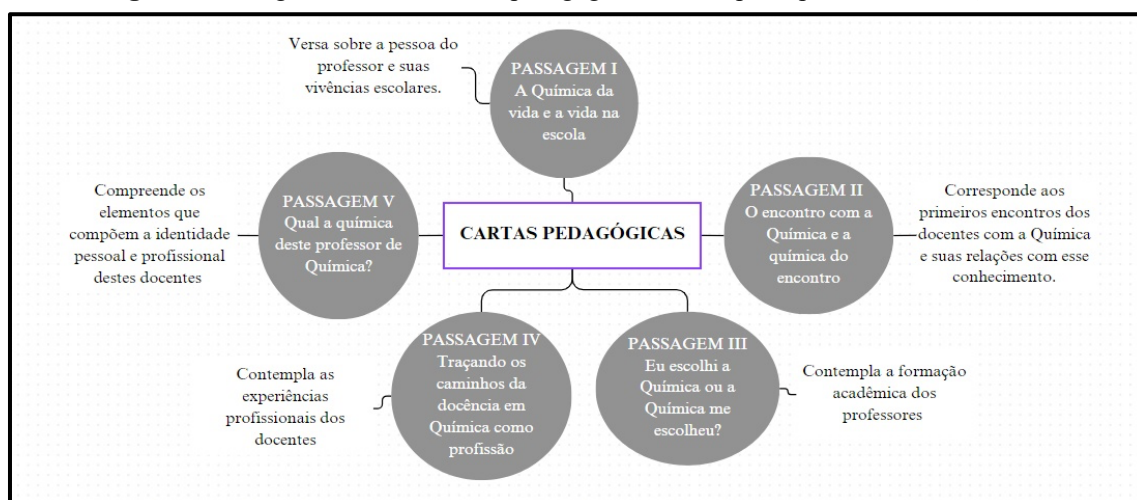
Em consonância com Firme (2023), Ribeiro (2007) empreendeu uma pesquisa com futuros professores de Química, no contexto da formação inicial, e assimilou que a abordagem (auto)biográfica enseja “[...] evidenciar o modo como cada professor mobiliza seus conhecimentos, seus valores, suas energias para dar forma à sua identidade num diálogo com seus contextos”. Os resultados obtidos nesses estudos convergem para a compreensão de Bragança (2012), para quem uma das contribuições da abordagem (auto)biográfica permeia o entendimento ontológico de si, mediante a sistematização de um movimento formativo que articula memória, narrativa e reconstituição identitária.

3 Os caminhos da pesquisa

Fundamentada nos pressupostos da abordagem qualitativa e no método (auto) biográfico, sob o viés da pesquisa-formação jossoniana, esta experimentação foi desenvolvida com quatro professores de Química da Educação Básica, que atuaram colaborativamente conosco, na qualidade de pesquisadora, no desenvolvimento de uma proposta de formação experiencial, na qual eles produziram narrativas escritas/individuais por meio de cartas pedagógicas, e narrativas orais/coletivas em encontros de um Grupo Reflexivo de Mediação Biográfica (GRMB).

A carta pedagógica, de acordo com Paulo (2022), consigna um instrumento de pesquisa que aproxima sujeitos e pesquisador, haja vista possibilitar que seja constituída uma relação de respeito, amorosidade, afetividade e compromisso, mediante registro e análise crítico-reflexiva de uma história em que os sujeitos da investigação participam da sistematização de suas experiências. Assim, fundamentados nos pressupostos freireanos da dialogicidade e da emancipação (Freire, 2020), inicialmente, os docentes escreveram cartas a nós endereçadas, narrando passagens (Figura 1) de suas vivências - pessoais, acadêmicas e profissionais.

Figura 1: Passagens/temas das cartas pedagógicas escritas pelos professores de Química



Fonte: Autoria própria (2025).

Cada uma dessas passagens temáticas foi mobilizada como eixo estruturante dos encontros de um Grupo Reflexivo de Mediação Biográfica (GRMB). Foram realizadas cinco sessões com os professores de Química, cada qual articulado a uma das passagens ilustradas na Figura 1, no intuito de possibilitar o entrelaçamento das narrativas escritas e orais na (auto)formação docente.



Segundo Passeggi (2023, p. 4), o grupo reflexivo “é formado por pessoas que partilham com os demais participantes seu pertencimento ao grupo e seu engajamento num projeto comum: partilhar e ressignificar a experiência vivida para se compreender e renascer com outro e como um outro”. Assim, a mediação biográfica é caracterizada pelo uso de variadas modalidades de linguagem, praticadas no grupo reflexivo e fora dele, para permear o diálogo dos sujeitos consigo e com os outros, nas condições de seres sociais e históricos.

No GRMB foi adotado o modelo de coinvestimento dialógico (Passeggi, 2023), mediante a nossa colaboração horizontal com os narradores. Nesses embates positivos, os docentes narraram/problematizaram oralmente experiências que consideravam significativas em sua constituição, pessoal/profissional, e que poderiam estar (ou não) descritas em suas cartas. Esse investimento reflexivo biográfico foi orientado pelas unidades que compõem o GRMB: a) unidade I - Que experiências marcaram a minha vida intelectual e profissional? b) unidade II - O que essas experiências fizeram comigo?; c) unidade III - O que eu faço agora com o que isso me fez? (Passeggi, 2011).

Esta experiência investigativa-formativa foi desenvolvida no decorrer de três meses, com intervalos de 15 dias (ou mais) entre os encontros, no intuito de viabilizar espaços/tempos de reflexão entre a produção das narrativas escritas (nas cartas pedagógicas) e a discussão/problematização das narrativas orais (nos encontros do GRMB), haja vista que, de acordo com Cavaco (2009), o ato de atribuir sentido(s) para a(s) experiência(s) requer certo distanciamento.

Os encontros do GRMB foram gravados e transcritos. As transcrições, em conjunto com as cartas pedagógicas produzidas pelos docentes, constituem o material empírico desta pesquisa-formação. Neste recorte analítico, no entanto, concentramos a discussão no primeiro encontro da pesquisa-formação. A análise deste *corpus* de dados foi empreendida com amparo na técnica compreensiva-interpretativa, proposta por Souza (2006, 2014), a qual é estruturada por meio de uma leitura em três tempos: no tempo I, é desenvolvida leitura cruzada de todo o material, no intuito de apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto de narrativas (pré-análise); o tempo II visa a estabelecer unidades de análise (leitura temática), enquanto o tempo III almeja a reconstituição do conjunto de narrativas, a fim de apreender as sutilezas e as regularidades (leitura analítica).

A modo de síntese, ressaltamos que a pesquisa a originar este artigo foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme Parecer nº 5.181.192, vinculado ao



CAAE 51411021.4.0000.5053, garantindo o cumprimento dos princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Em adição, todos os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos do estudo, a natureza voluntária de sua participação e o direito à confidencialidade e ao anonimato, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

4 *Desver e/ou Transver* a formação de professores de Química sob a perspectiva experiencial

“Pois minha imaginação não tem estrada. E eu não gosto mesmo da estrada.
Gosto do desvio e do desver”.

(Manoel de Barros)

A área da educação química convive com a procura pela superação de modelos técnicos e reprodutivistas de formação de professores (Silva; Carneiro, 2022), de modo que nos inspiramos em Manoel de Barros e em sua poética que reinventa a realidade (Rodrigues, 2006), para *desver e/ou transver* a formação para a docência em química sob a perspectiva experiencial. Distanciamo-nos, portanto, das concepções utilitaristas de formação e, com fundamento em autores francófonos, portugueses e brasileiros, elaboramos uma metodologia original, que trabalhou as expressões de existencialidade dos professores de química, mediante a análise e interpretação de suas narrativas (auto)biográficas. Assim, as histórias de vida desses sujeitos-profissionais foram o mote para a tessitura de uma proposta reflexiva e colaborativa, que permeou questões identitárias e aspectos referentes à formação e ao exercício da profissão, tomando os docentes como porta-vozes dos problemas intrínsecos ao seu grupo social, bem como dos dilemas pessoais, na qualidade de sujeitos individuais-coletivos que são (Leite, 2022).

Para mostra e discussão desta trajetória investigativa-formativa, incluímos no texto excertos dos diálogos tecidos entre nós e os professores de química, no decorrer dos encontros do GRMB, que ilustram o viés crítico-reflexivo intrínseco ao percurso de caminhar para si engendrado pelos docentes, bem como o potencial emancipatório inerente ao procedimento de narrar sobre a vida e a profissão. De modo complementar, reproduzimos algumas narrativas dos docentes, contendo seus sentimentos/impressões a respeito desta experiência formativa. Esse conjunto de materiais realça as potencialidades formativas que permearam a inserção de narrativas individuais e coletivas, orais e escritas, no seio da formação desses professores de química.

4.1 Etapas introdutórias

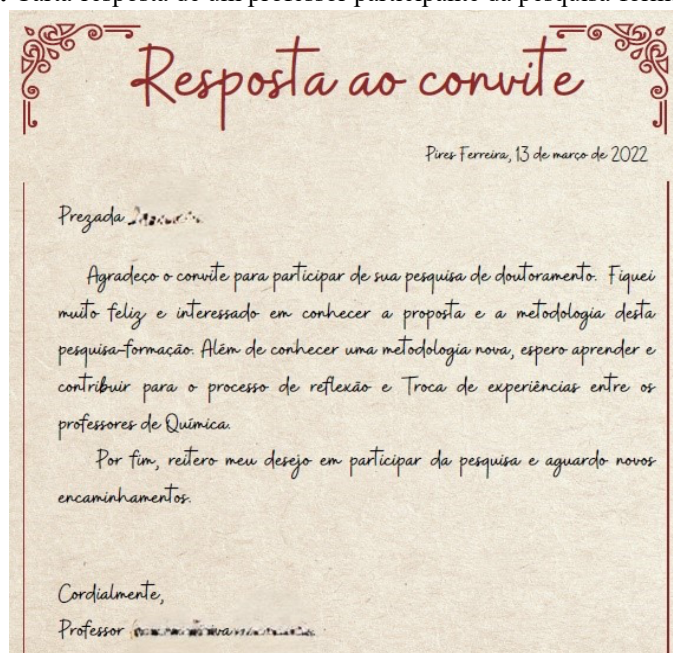
O trabalho reflexivo-dialogado que permeou esta pesquisa-formação foi fundamentado nos pressupostos freireanos (Freire, 2019) e jossonianos (Josso, 2004, 2007), considerando que a pesquisa-formação,

[...] evidencia a exigência metodológica de pensar as facetas existenciais da identidade através de uma abordagem multirreferencial que integra os diferentes registros do pensar humano (as crenças científicas, crenças religiosas, esotéricas), assim como as diferentes dimensões de nosso ser no mundo (Josso, 2007, p. 416).

Consideramos também o exposto por Breton (2023), de que a experiência não é diretamente acessível ao sujeito que a viveu. Assim, sua passagem à linguagem no formato de narrativas deve ser acompanhada pelo pesquisador, que estrutura os dispositivos, regula os níveis de implicação dos sujeitos e especifica os procedimentos de orientação adotados. Desse modo, o percurso de apreensão das facetas que compõem o eu pessoal e profissional dos professores de química foi cuidadosamente planejado, sem perder de vista a ideia exata de que os docentes deveriam ocupar o centro deste processo formativo, bem como, atuar de modo autônomo no decorrer desta experiência.

Inicialmente, foi enviada, via correio eletrônico, uma carta-convite aos professores de química, exibindo a proposta formativa e consultando-os acerca do interesse e da disponibilidade em participar do estudo. Algumas das respostas recebidas também foram produzidas em formato de carta, como ilustrado na figura abaixo.

Figura 2: Carta-resposta de um professor participante da pesquisa-formação



Fonte: Acervo da pesquisa (2022).



Quatro professores de química da educação básica cearense aceitaram o convite para participar desta pesquisa-formação, e, assim como na resposta ilustrada na Figura 2, todos evidenciaram disponibilidade para o diálogo junto aos pares e abertura para vivenciar novas experiências formativas. É pertinente ressaltar que três desses sujeitos-profissionais já se conheciam, porquanto procediam do mesmo curso de formação inicial, e todos possuíam uma relação acadêmica anterior, de respeito e diálogo conosco, assinante deste artigo. Isso facilitou a criação do clima de confiança mútua, com base no reconhecimento da singularidade dos sujeitos e abertura para a alteridade, conforme orientado na Carta da Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação (ASIHVIF), elaborada nos anos de 1990, no intuito de orientar a prática investigativa por meio de narrativas (Passeggi, 2016).

Os docentes vivenciaram uma pesquisa-formação baseada no trabalho biográfico, que permeou a formulação da história escrita, análises conjuntas e interpretações reunidas em situação grupal. Assim, o conhecimento de si foi abordado pelo viés das transformações do ser, reconhecendo os professores como sujeitos vivos e aprendentes no tempo de uma vida, com interesse em seus contextos de vida pessoal, social e/ou situações que eles consideram formadoras e muitas vezes fundadoras (Josso, 2007).

Esta foi uma experiência completamente nova para os docentes e demandou da nossa parte um cuidado especial em mostrar e discutir, não somente, as etapas da investigação, mas, também, os pressupostos epistêmicos e metodológicos fundantes da propositura. Neste intento, inicialmente, ocorreu um encontro de amostra da investigação-formação, no qual foram discutidos os objetivos da pesquisa, as etapas a serem percorridas e as teorias subjacentes ao campo teórico-metodológico no qual a perquisição acadêmica estava inserida. Houve, ainda, espaço para apresentação dos participantes, no intuito de estreitar os laços, realizar a leitura e discussão do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, de modo complementar, orientar os docentes para elaboração da primeira narrativa de si - uma carta pedagógica intitulada 'A química da vida e a vida na escola'.

4.2 O GRMB: a etapa coletiva da pesquisa-formação

A cada carta escrita e enviada pelos docentes, ocorreu um encontro do GRMB, que seguiu a mesma dinâmica, expressa no Quadro 1. Nesta etapa coletiva, além da

“autobiografização”, foi inserido o viés “heterobiográfico” que, segundo Passeggi (2021), se refere a aprender mediante a narrativa das experiências de outrem, visto que também nos formamos pela escuta e leitura de experiências alheias.

Quadro 1: Dinâmica dos encontros no Grupo Reflexivo de Mediação Biográfica (GRMB)

Nº	Sensibilização	Fundamentação teórica	Dimensões do GRMB
1	Mitologia grega - <i>Chronos</i> e <i>Kairós</i> , para discussão sobre o papel do tempo no contexto das narrativas	Recordações-referência e momentos charneira (Josso, 2004)	Iniciática - Dentre as experiências citadas na Carta Pedagógica, qual ou quais gostaria de externar para o grupo? Justifique sua escolha. Maiêutica - Que aspectos desta passagem de vida e formação impactaram (impactam) no seu modo de ser, enquanto sujeito e profissional? Hermenêutica (Quadro de escuta) - O que foi formador no encontro de hoje? O que aprendeu a partir de suas experiências? E da experiência do outro?
2	Música ‘Como uma onda’ - Lulu Santos e Nelson Motta, para discussão sobre reflexão e a relação entre memória e narrativa.	Reflexividade narrativa (Passeggi, 2021)	
3	Epígrafe “É preciso que, desde o começo do processo, fique cada vez mais claro, que embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 2016, p. 25)	Racionalidades que regem a formação docente	
4	Música ‘O que é, o que é?’ Gonzaguinha	Práxis e profissão professor	
5	“É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. sempre” (Saramago, 1982, p. 279).	Identidade profissional	

Fonte: Autoria própria (2025).

Conforme o exposto, cada encontro começou com uma sensibilização, momento no qual foram utilizadas metáforas, músicas, analogias, citações de autores, dentre outros recursos, para introduzir a temática a ser narrada/debatida no encontro. Na sequência, foi desenvolvido um instante de fundamentação teórica, no intuito de ampliar a compreensão dos docentes sobre os pressupostos fundantes da proposta formativa na qual eles estavam inseridos. Desenvolveram-se, então, sequentemente, as unidades do GRMB, a começar pela iniciática, quando os professores de química foram convidados a narrar as experiências de vida e formação descritas (ou não) em sua carta pedagógica. Passeggi (2011, p. 151) ressalta que esta dimensão é assim denominada “em alusão ao ritual de ingresso na experiência da reflexão sobre si mesmo e à adesão ao trabalho comum, questões decisivas para a constituição do grupo reflexivo”.

Em cada sessão do GRMB, os docentes receberam um Quadro de Escuta (Figura 3), para registro dos processos auto e “heterobiográficos” vivenciados com suporte na escuta do outro e nas reflexões que emergiram desde suas narrativas. Esses quadros foram preenchidos durante e após cada encontro e contemplaram as dimensões maiêutica e hermenêutica da mediação biográfica, visto que a primeira perpassa a necessária apreensão da experiência vivida, o que significa compreender a si mesmo como agente e paciente de sua história, enquanto a dimensão hermenêutica é baseada na capacidade humana de tirar lições da experiência narrada, no propósito de possibilitar que o narrador se conheça melhor como sujeito histórico (Passeggi, 2011).

Figura 3: Quadro de escuta utilizado na sessão 1 do GRMB

QUADRO DE ESCUTA SESSÃO 1 – A química da vida e a vida na escola				
DURANTE O ENCONTRO DO GRMB			APÓS O ENCONTRO DO GRMB	
Que sensações/reflexões emergiram durante a exposição de minha narrativa, para o grupo?	Quais sensações/reflexões emergiram mediante a escuta da narrativa do(s) outro(s)?	O que chamou minha atenção no encontro de hoje?	Que aspectos desta passagem de vida e formação impactaram (impactam) no meu modo de ser, enquanto sujeito e profissional?	Consigo identificar características do meu eu-pessoal que estão presentes em minha prática profissional? Cite-as.

Fonte: Acervo da pesquisa (2022).

Recorremos a esta dinâmica para possibilitar que os docentes vivenciassem as dimensões maiêutica e hermenêutica de modo complementar, ampliando as reflexões acerca das experiências narradas e ouvidas, bem como no desígnio de promover um momento de síntese dos dilemas, conflitos ou certezas inerentes à trajetória profissional desses docentes (Passeggi, 2011). Para ilustrar como isso se efetivou, reproduzimos a seguir fragmentos narrativos do primeiro encontro do GRMB.

Com a temática ‘A Química da vida e a vida na escola’, o primeiro encontro teve início com uma contratualização tecida com assento nos pressupostos dispostos na carta de ASIHVIF (Passeggi, 2016), conforme está à continuidade.

Um dos primeiros pontos que a gente precisa contratualizar é que vocês têm liberdade para falar ou para não falar. Se em algum de nossos encontros vocês não estiverem bem, não quiserem falar, não tem problema. Além disso, vocês são livres para permanecer ou não no grupo. Outro princípio que a gente precisa fechar aqui é o da confiabilidade, que consiste em tentarmos estabelecer uma relação de ajuda mútua no momento da exposição das nossas narrativas e simpatia pela experiência do outro [...] Outro princípio é o da confidencialidade. Nós vamos fechar aqui um pacto ético de sigilo em relação ao que é dito no grupo, o que vai ficar para vocês são as reflexões, os aprendizados, as experiências com as quais vão aprender. Outro princípio é o da autenticidade nos relatos orais e escritos. Isso não tem a ver com eu duvidar se o que estão falando é verdadeiro ou falso, isso está relacionado a, de acordo com a perspectiva das narrativas autobiográficas, todos os relatos trazerem



autenticidade, e essa autenticidade é mais presente ainda nos aprendizados, nas reflexões que são oriundas desses relatos e dessa escrita que vocês vão fazer. Então é autêntico o sentimento que vocês vão sentir durante esse processo, as reflexões que vão emergir desse processo, esse caráter de autenticidade é uma das características das narrativas autobiográficas. Outro princípio é o direito à autoria do que foi escrito ou eventualmente transcrito e gravado. Então todos têm o direito de dizer: professora, eu não quero que coloque essa parte no seu texto, pois eu vou mandar para vocês lerem e poderão dizer eu não quero que você coloque essa parte aqui. Mesmo que ninguém vá saber quem são vocês, caso não queiram eu não coloco, porque a narrativa é sua e eu sou apenas uma interlocutora. Todos vocês concordam em a gente se basear nesses princípios? Gostariam de acrescentar outros pontos que consideram que nós deveríamos inserir aqui na nossa proposta formativa? (Excertos do 1º encontro do GRMB, 2022).

Essa etapa de contratualização foi fundamental para a imersão dos docentes no espírito que rege a produção e o compartilhamento de narrativas de formação, pois contribuiu para criação de um clima de confiança mútua, reconhecimento das singularidades de cada sujeito, valorização da história do outro e “abertura para a alteridade, vivida como uma humanidade partilhada” (Passeggi, 2016, p. 178).

As etapas seguintes do encontro do GRMB também foram pensadas sob a égide da Carta de ASIHVIF, pois, segundo Passeggi (2016), a pesquisa (auto) biográfica recusa a separação teoria/prática. Com efeito, pesquisador e narrador estabelecem relação dialética, na qual as teorias interrogam as práticas e vice-versa. Nesse ínterim, as etapas de sensibilização e fundamentação teórica, nas quais foram abordados os fundamentos teórico-metodológicos que regem a pesquisa (auto)biográfica e o campo da formação de professores, acrescentaram sentido às narrativas de vida, formação e profissionalização dos docentes, pois concorreram para a ampliação de sentidos dos professores participantes acerca da experiência vivenciada nesta pesquisa-formação.

Para ilustrar como isso se efetivou, destacamos a seguir extratos narrativos da etapa de sensibilização do primeiro encontro do GRMB, na qual recorremos aos seres mitológicos *Chronos* e *Kairós* para abordar sobre o papel do tempo e da memória na formulação das narrativas de formação.

PESQUISADORA: Quando a gente fala em narrativa o tempo é fator preponderante. Então Chronos e Kairós estão relacionados à constituição do tempo dentro da mitologia grega, mas sob perspectivas diferentes e que vocês utilizaram nas narrativas de vocês. Chronos é o senhor do tempo, identificado como um homem ranzinza, cruel, tirano e responsável por controlar o tempo desde o nascimento até a morte. Assim, as horas ordenadas no relógio, os dias, as semanas, os meses, os anos, o calendário, tudo é controlado por ele. Ele representa o tempo burocrático, o tempo humano, o tempo que nunca é suficiente, o tempo que escraviza, preocupa, estressa. Aspectos com os quais convivemos diariamente. Havia uma lenda de que Chronos seria derrubado por um de seus filhos, então ele devorava todos os filhos para não correr o risco de lhe tirarem do trono. Isso nos remete à analogia com o tempo que nos engole, né? Quantas vezes não tivemos a sensação de que estamos sendo engolidos



pelo tempo? Kairós também está relacionado ao tempo, mas um tempo que não pertence a Chronos, porque representa a oportunidade, os momentos que não tem preço. De acordo com a mitologia grega, Kairós é um belo jovem, com um cacho de cabelos na testa e uma agilidade incomparável. Ele corre rapidamente e só é possível alcançá-lo agarrando-o pelo topete, ou seja, encarando de frente. Depois que ele passa é impossível pegá-lo ou trazê-lo de volta. Isso remete a momentos importantes, que devemos vivenciar plenamente, porque são únicos. E o motivo do chumaço de cabelo na testa de Kairós é para agarrá-lo, ressaltando que é preciso vivenciar o momento, pois se você deixar passar, depois não dará mais tempo [...]. Acho que deu para vocês entenderem a analogia em relação à nossa vida, não é? E aí o que essa perspectiva mitológica traz como reflexão para a gente? Eu gostaria que vocês pensassem aí com os seus botões se no momento em que foram construir a narrativa da primeira carta, Chronos e Kairós estiveram presentes? Nesse resgate de memórias de vocês apareceu algum Kairós? E o que eles representaram na vida de cada um? PROFESSOR: Na minha claramente foi Chronos. Tanto que eu comecei pela cronologia, sem saber o significado da origem né? E apareceu sim Kairós. Acho que a maior parte das memórias só foram relatadas na Carta porque de algum modo marcaram, foram importantes.

PESQUISADORA: Hum, mas como humanos que somos temos essa necessidade de organização, de ter uma ordem lógica. É algo nosso, mas além do Chronos, alguns Kairós com certeza estiveram presentes nas narrativas de vocês. O que é o Kairós? É a qualidade do tempo vivido, é o tempo oportuno, é o que faz um acontecimento ser especial, ser memorável, não em seus números, mas no seu significado. Como eu já li as cartas, consegui perceber que na narrativa de cada um tem muitos Kairós, mas é necessário que vocês percebam isso, identifiquem-os. O importante deste trabalho narrativo-biográfico que estamos desenvolvendo é a oportunidade de identificar os significados e implicações das experiências vividas. É perceber que o que você vivenciou tem um significado para além da lembrança. Aquela lembrança ficou marcada por algum motivo e a ideia é vocês reflitam que motivo foi esse, por que eu lembro com tanta clareza dessa experiência, ou melhor, por que vocês narraram essas experiências e não outras? Eu trago essas reflexões porque o que se propõe com o grupo reflexivo que estamos desenvolvendo é que as narrativas que vocês trazem retratem recordações-referência, ou seja, lembranças que são simbólicas e vai ser papel de cada um ir percebendo como esses elementos foram constituindo a sua práxis pessoal e profissional. Eu fiquei feliz em ver que nesta primeira carta vocês já conseguem fazer relações entre o que vivenciaram na infância e o que se tornaram hoje. De algum modo, vocês expressaram como essas características lá da infância foram se modificando, se resignificando e como foram permanecendo em vocês. É sobre isso que vai tratar nossa proposta formativa, esse processo de se reconhecer dentro dessas memórias. E as recordações-referências que vocês narram dizem muito sobre vocês, porque vocês têm uma gama de referências, mas escolheram essas para narrar. Em algum momento, vocês pararam para pensar por que foram essas experiências as escolhidas para serem narradas em sua carta?

PROFESSOR: Eu pensei isso em praticamente todo instante. Eu pensei assim, poxa porque eu estou trazendo essas recordações que tem um toque assim negativo, mas que no final tem um lado positivo em minha vida, mas sempre meio que estava associado com a dor não é? acho que seja porque elas de fato me afetaram emocionalmente (Fragmentos da etapa de sensibilização do 1º encontro do GRMB, 2022).

Tencionamos, por meio desses seres mitológicos, tratar das relações entre temporalidade e narrativas (auto)biográficas, instigando os docentes a perceberem que, para formular a narrativa, eles recorrem aos tempos passados (memória da experiência vivida), presentes (percepção atual dos acontecimentos) e futuros (horizonte de



expectativas) e vão reelaborando a sua história, “organizando no tempo narrado as experiências rememoradas e as expectativas com base no presente e no devir” (Passeggi, 2023, p. 7). Assim, é necessário que o narrador compreenda a memória como um eco do passado, que não tem tempo cronológico e sim o tempo da necessidade de restabelecer sentidos e significações (Peres, 2010).

Nossa ideiação, por conseguinte, foi dotar os docentes de plenos sentidos acerca do modo como as “imagens-lembranças” permeariam seu repertório de formação pessoal-profissional, bem como contribuir para a apropriação da escrita de si “como instrumento de reflexão, de expressão social, de reinvenção e expansão de si” (Passeggi, 2023, p. 6). Para ampliar essa compreensão, a etapa de fundamentação teórica tratou do conceito de *momentos charneira*, proposto por Josso (2004), conforme ilustrado abaixo.

PESQUISADORA: Bom, gente, eu trouxe esses personagens da mitologia grega para a sensibilização de nosso encontro porque eles ajudam a ilustrar a parte teórica que vou abordar com vocês. E para isso eu trago Josso, que é uma autora fundamental no meu trabalho, e eu vou trabalhar com vocês o que ela chama de momentos charneira, que são as passagens, experiências ou momentos entre as etapas da vida que o sujeito considera como um divisor de águas ou que de algum modo contribuíram para modificar o seu pensamento, para modificar a sua visão de mundo, para agregar compreensões ou ir construindo ele enquanto sujeito. Isso são momentos charneira. São experiências que eu vivencio e que agregam conhecimentos para mim, seja para minha constituição pessoal ou profissional, porque o eu professor, como eu disse para vocês, está diretamente relacionado ao eu pessoal [...] E aí eu coloquei aqui em cima que é importante que as narrativas de vocês considerem o Chronos e o Kairós né? Que esses dois elementos estejam presentes, mas é importante que apareça principalmente Kairós e os momentos charneira, momentos marcantes [...]. Então baseada nisso, eu pergunto: que recordações referências, narradas na primeira carta, se constituíram como momentos charneira na vida de vocês? Dentre as diferentes experiências narradas, seja na família, seja na relação com os amigos ou na escola, de que modo elas foram charneira para vocês? Em que elas implicaram na vida futura de vocês? no modo como vocês foram se constituindo os sujeitos que são hoje? Pensar nisso é relevante porque a narrativa sempre cruza presente, passado e futuro, então a gente recupera as memórias do passado, mas sempre começa a fazer relações entre o que essas memórias fizeram de mim, como elas foram constituindo ou moldando o meu modo de ser. Por fim, eu espero que essa pequena explanação os ajude a compreender os elementos que fundamentam nossa proposta formativa e os ajude também na construção da próxima carta (Extraídos da etapa de fundamentação teórica do 1º encontro do GRMB, 2022).

Após essas partes introdutórias, foram dadas orientações aos docentes sobre a dinâmica do GRMB, conforme exposto na sequência.

Então vamos começar a nossa dinâmica de hoje tá? Como eu tinha falado no encontro passado, a gente vai começar com a dimensão iniciática, onde vou perguntar para vocês “que experiências marcaram a sua vida e foram narradas nesta primeira carta?”. Neste primeiro momento vamos tratar sobre vocês como sujeitos, como pessoas e das experiências vivenciadas na vida e na escola. Pensem sobre como vocês eram como alunos, que experiências foram marcantes na sua infância e vida estudantil. Aí eu queria que, dentre as partes narradas na carta, vocês elegessem quais foram as mais significativas. Pode



pincelar as outras, mas deem ênfase aquelas que vocês elegem como mais chamativas e destaquem por que essas foram as escolhidas. Essa é a dimensão iniciática [...]. Para a dimensão maiêutica e hermenêutica eu coloquei lá no grupo do WhatsApp um quadro de escuta (Figura 3 - grifos das autoras), para ser preenchido durante e após o nosso encontro. A dimensão maiêutica envolve a reflexão acerca das experiências narradas, tentando reviver essas experiências e/ou refletir sobre o que essas experiências fizeram comigo, como elas foram constituindo o sujeito ou o profissional que eu sou. Já a dimensão hermenêutica engloba os aprendizados, o que a gente agregou de conhecimento sobre si. É um trabalho de reconhecimento de si, seja a partir do ato de reviver a sua narrativa ou a partir da escuta da narrativa do outro, porque como eu falei anteriormente, todos nós somos professores de química, então, ao ler as suas histórias eu vi muitos pontos de interseção entre as narrativas, pois embora cada um viva em cidades diferentes e venha de uma realidade diferente, de uma família diferente, há muitos pontos em comum nas narrativas de vocês. Isso demonstra que ao mesmo tempo em que somos individuais e únicos, fazemos parte de um grupo e nos inter-relacionamos em diferentes aspectos [...] (Trechos da etapa de orientação para as dimensões iniciática, maiêutica e hermenêutica do GRMB, 2022).

É pertinente evidenciar que, desde a dimensão iniciática até a hermenêutica, os docentes foram instigados a revisitar as narrativas dispostas em suas cartas pedagógicas, ampliá-las e refletir sobre elas, haja vista que, toda vez que o sujeito conta a sua história, o faz de outro modo. Nesse ínterim, identificamos alguns conflitos e dificuldades, por parte dos docentes, pois, conforme alerta Passeggi (2023, p. 7), “A fase iniciática, primeira etapa da travessia, é marcada pelo medo da escrita e o receio da exposição diante do grupo e de si mesmo”. Esses aspectos são retratados pelos próprios docentes, nas sínteses abaixo, quando, ao final do primeiro encontro, foram questionados sobre os sentimentos/sensações que emergiram no decorrer de sua exposição ao grupo.

Senti as mãos suando, voz trêmula e gaguejo momentâneo, coração palpitando, pernas balançando [...] senti orgulho da minha história e satisfação em ter participado desse momento de fala e escuta (Narrativa de um quadro de escuta, 2022).

Então eu me senti um pouco tímido, tive vergonha de vocês que me conhecem melhor ouvirem uma história e acharem estranha, sei lá, então fiquei preocupado com a percepção vocês teriam da minha história, mas assim como o colega senti orgulho dessa minha trajetória (Narrativa de um encontro do GRMB, 2022).

É pertinente acrescentar que tanto o receio quanto o nervosismo relatado pelos professores dividiram espaço com sentimentos de satisfação/orgulho pelas histórias de superação e conquista, predominando, também, o senso de empatia com a história do(s) colega(s) de vida e profissão. Em adição, foram constituídos muitos afetos e desencadeadas emoções de variadas ordens, conforme exposto na narrativa de um dos participantes: “Ao expor minha narrativa fiquei muito emocionada, um pouco nervosa, mas também percebi que minhas experiências me fortaleceram muito e que falar sobre



elas me fez refletir sobre todo o amadurecimento durante esse processo” (Narração de um quadro de escuta, 2022).

A fala desta docente remete-nos ao entendimento de Josso (2004) de que a reelaboração das experiências marca uma dimensão formativa que não se dá pelo trajeto narrativo em si, mas sucede na reflexão que enseja mudanças e acréscimos nas práticas pedagógicas e nas posições de vida, com base nas memórias e reminiscências de vida. Assim, o conjunto ser-saber-fazer pessoal e profissional foi amplamente narrado, refletido e ressignificado por esses docentes, considerando, sempre, as individualidades. Neste encontro - o primeiro - por exemplo, eles narraram a vida na infância e na escola e apontaram desde os dilemas pessoais - a exemplo de problemas de saúde, dificuldades de aprendizagem, relações familiares conflituosas, *bullying*, dentre outros - passando pelas alegrias e travessuras da infância, as aventuras e dificuldades da vida no interior, bem como o saudosismo de uma existência simples, mas recheada de valores que eles carregam consigo em seu ser/fazer pessoal e profissional.

Foram citadas, também, as relações estabelecidas na escola, seja com professores marcantes, grupos de amigos, bem como a relação com a ciência que, para alguns, se estabeleceu desde a infância, enquanto para outros aconteceu mais tardiamente, próximo ao ingresso na Universidade. Em complemento, foram lembrados personagens determinantes que são referência/inspiração para eles - a mãe, o pai, uma irmã ou um amigo que a ele estimulou ser uma pessoa melhor e/ou se aproximar da ciência/química. Outro aspecto interessante é que, embora o foco deste encontro tenha se atido às características pessoais e à vida escolar dos docentes, suas experiências profissionais ou aproximação com esse ofício apareceram nas narrativas de todos os docentes participantes, conforme ilustrado na narrativa seguinte.

Hoje, eu não seria o **sujeito** que sou se não fosse o “eu professor” de química. E menos ainda, eu seria o professor de química que sou hoje, sem o **eu sujeito**. O professor não existiria se **eu** não fosse empático, divertido e criativo. O professor não existiria sem as vivências que o **eu sujeito teve** ao longo da sua trajetória de vida, sem suas dificuldades, sem seus ideais. O professor não seria motivador se o **eu sujeito** não tivesse aprendido que a motivação pode levar ao longe e pode fazer surgir força e coragem necessária. O professor desistiria na primeira tentativa e erro se o **eu sujeito** não o tivesse ensinado a não desistir. E muito menos o professor de Química seria atencioso com os alunos se o **eu sujeito** não tivesse vivenciado algo que mostrasse que um pouco de atenção aos sentimentos alheios pode afetar uma vida significativamente. E o **eu sujeito** não seria o que é hoje sem o professor lhe ensinando constantemente que sempre estamos mudando e nos transformando e que isso não é apenas efeito colateral, é efeito necessário, pro amadurecimento. E neste momento, o amadurecimento não é mais de um ou de outro, é dos dois. Amadurecimento pessoal e profissional (Narrativa de um quadro de escuta, 2022. Grifamos).



Esta experiência possibilitou, portanto, a reelaboração ou ressignificação do olhar dos docentes para si e a profissão, a relação com a química, com a família e o meio social de sua inserção. Ademais, observamos que, por meio de um processo natural, eles implicaram presente, passado e futuro, e isso aconteceu tanto nas narrativas orais como escritas, conforme ilustrado na fatia temática ora expressa.

Ao escrever cada carta foi possível reviver sensações muito significativas da minha história, algumas muito boas e outras que eu tinha feito questão de esquecer, mas que ainda estavam guardadas na memória e foram despertadas [...]. De maneira geral, através desses encontros foi possível fazer uma autorreflexão sobre a minha prática profissional e perceber as mudanças que foram ocorrendo durante os anos de experiência docente. Perceber aspectos que me levaram por esse caminho, entender o tipo de professora que me tornei, e que tipo de profissional eu ainda posso me tornar. No início dos encontros formativos encontrava-me desmotivada com várias questões relacionadas à docência, mas a cada encontro fui identificando novas metas profissionais redescobrimos sonhos que tinham ficado esquecidos [...] (Narrativa de um encontro do GRMB, 2022).

As narrativas acima também ilustram que o caminhar para si, proposto por Josso (2004, 2007), foi amplamente vivenciado no contexto desta pesquisa-formação, pois os docentes passaram a revisitar suas características como sujeitos e profissionais e, conseqüentemente, se reconhecerem. Um dos professores participantes evidenciou que *“A prática de relatar as experiências vivenciadas facilita o processo de autoavaliação e autocrítica devido às reflexões que emergem naturalmente”* (Narrativa de um encontro do GRMB). É pertinente acrescentar, ainda, o caráter prospectivo que permeou esta pesquisa-formação, aspecto que dialoga com o exposto por Josso (2004), de que o trabalho formativo que permeia as narrativas de si envolve os modos de ver autorreflexivo, retrospectivo e prospectivo.

Considerando o exposto, reiteramos o exposto por Passeggi e Souza (2017, p. 178), para quem a narrativa de vida dá oportunidade de o sujeito, “[...] dispor dos meios necessários à tomada de consciência reflexiva e crítica, visando situar-se como ator social num projeto de ação mais lúcida e mais pertinente”. Os ganhos desta prática, segundo Passeggi (2016, p. 178) “podem ser de ordem epistêmica (um ganho de saber quanto ao seu passado, seu futuro, suas potencialidades e restrições atuais), identitária (segundo a variedade das dinâmicas possíveis), e também terapêutica”. O ganho terapêutico foi citado pelos próprios docentes, em distintos momentos, a exemplo da narrativa que segue: *“Cada carta possibilitou uma autorreflexão e uma construção de autoconhecimento que considero valiosas. Os encontros foram muito terapêuticos e possibilitaram uma conexão*



significativa com as trajetórias de outros colegas de profissão” (Narrativa de um quadro de escuta, 2022).

Consideramos que esses três ganhos - epistêmico, identitário e terapêutico - estiveram na proposta formativa sob comentário, em maior e menor grau, a depender do encontro e do nível de envolvimento dos docentes na pesquisa-formação. Ressaltamos que, em decorrência das demandas de trabalho e/ou estudo, um ou outro docente precisou se envolver menos em alguns encontros. Em transposição, é preciso considerar que os efeitos de uma experiência centrada na tessitura de narrativas de formação ressoam diretamente proporcionais às singularidades dos sujeitos envolvidos no processo.

5 Considerações finais

“Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”

(Freire, 2019, p. 58).

Este estudo se alinha aos pressupostos freireanos, ao passo que apreende o diálogo como veículo de aproximação entre os sujeitos, transpondo o espaço político de reflexão, análise e devir. Recorremos, portanto, às narrativas de vida e formação como elementos promotores de preparo docente, fundamentados na compreensão de que o diálogo e a reflexividade são elementos fundantes desta abordagem epistêmica, política e metodológica.

Na pesquisa-formação sob foco, quatro professores de química da educação básica cearense vivenciaram uma formação experiencial, permeada pela tessitura de narrativas individuais e escritas - em cartas pedagógicas - e orais e coletivas - em encontros de um GRMB. Eles narraram passagens de sua infância, transitando pela vida na escola, seus primeiros contatos/interesses por ciência e/ou pela química, sua formação acadêmica, inserção profissional, dilemas, desafios e aprendizados adquiridos no âmbito pessoal, acadêmico e profissional.

Neste recorte, exprimimos o detalhamento do primeiro encontro do GRMB, bem como as estratégias utilizadas por nós para a ampliação do diálogo e reflexividade narrativa, do lado dos participantes. As narrativas desses profissionais ilustram os processos auto e “heterobiográficos” vivenciados nesta experiência formativa e indicam que os professores desenvolveram visões autorreflexivas, retrospectivas e prospectivas no tocante ao eu pessoal e profissional. É pertinente ressaltar que os ganhos formativos



variaram de docente para docente, a depender do nível de envolvimento e singularidade, todavia, de modo geral, foram identificados ganhos epistêmicos, identitários e terapêuticos, que demonstram as potencialidades das narrativas (auto) biográficas como dispositivos para uma formação crítica, reflexiva, teoricamente fundamentada e que considera a subjetividade do sujeito em formação.

Referências

- BRAGANÇA, I. F. S. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.
- BRAGANÇA, I. F. S.; ABRAÃO, M. H. M. B.; FERREIRA, M. S. (org.). **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016.
- BRETON, H. **Investigação narrativa em ciências humanas e sociais**. Tradução Camila Aloisio Alves. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2023.
- BRITO, A. S. **Ser professor(a): as narrativas (auto)biográficas no processo de (trans)formação de professores de Química**. 2019. 144 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) - Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38060>. Acesso em: 12 jun. 2024.
- CAVACO, C. Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. **Educação Unisinos**, [S.I.], v. 13, n. 3, p. 220-227, set./dez., 2009. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/4949>. Acesso em: 07 maio. 2024.
- DORNELES, A. M.; GALIAZZI, M. C. Ruedas de investigación narrativa en la formación de profesores de química. Márgenes, **Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, [S.I.], v. 1, n. 3, p. 344-354, 2020. Disponível em: <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/9499>. Acesso em: 14 ago. 2024.
- DORNELES, A. M.; GALIAZZI, M. C. Investigação narrativa na formação de professores de química. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 179-196, jan./abr. 2016. Disponível em: [https://periodicos.unoesc.edu.br/ro teiro/article/view/9004](https://periodicos.unoesc.edu.br/ro%20teiro/article/view/9004). Acesso em: 30 jul. 2024.
- FIRME, R. N. Narrativas (Auto)Biográficas como Instrumento de Formação Docente de Licenciandos e Licenciandas do PIBID/QUÍMICA/UFRPE. **Revista Debates em Ensino de Química**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 70-82, 2023. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/5204>. Acesso em: 31 ago. 2024.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 63, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: [https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a tranfor2.pdf](https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf). Acesso em: 07 set. 2024.



JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LEITE, L. R. **Metamorfoses do ser-professor de Química**: entre a vida, a formação e o trabalho. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível

em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=108056>. Acesso em: 6 ago. 2025

NÓVOA, A. **Escolas e professores**. Proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PASSEGGI, M. C. Transformações das figuras de si e do outro na mediação biográfica. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 29, p. e48135, 2023. DOI: 10.26512/lc29202348135. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/48135>. Acesso em: 28 set. 2024.

PASSEGGI, M. C. Reflexividade narrativa e poder (auto)transformador. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018>. Acesso em: 9 out. 2024.

PASSEGGI, M. C. Carta de ASIHVIF. Nossa Carta. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 177-179, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2530/1715>. Acesso em: 12 set. 2024.

PASSEGGI, M. da C. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>. Acesso em: 24 dez. 2024.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317673701_O_Movimento_AutoBiografico_no_Brasil_Esboço_de_suas_Configuracoes_no_Campo_Educacional. Acesso em: 12 jan. 2025.

PAULO, F. S. Cartas pedagógicas como instrumento metodológico de pesquisas participativas. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023019, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8670030>. Acesso em: 28 set. 2024.

PERES, L. M. V. A escrita da memória autobiográfica... pra que te quero? In: SOUZA, E. C.; GALLEGO, R. C. (org.). **Espaços, tempos e gerações**: perspectivas (auto)biográficas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

RIBEIRO, A. T. **Histórias de vida e formação de professores de Química**. 2007. 122 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-graduação em Filosofia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/15807/1/Alcione%20Torres%20Ribeiro.pdf>. Acesso em: 03 out. 2024.

RODRIGUES, R. A. **A poética da desutilidade**: um passeio pela poesia de Manoel de Barros, Rio de Janeiro, 2006, p. 08.

SILVA, W. D. A; CARNEIRO, C. C. B. S. Formação de professores de química no Brasil: formar para a docência ou para a indiligência pedagógica? **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 8, n. 25, 2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3258>. Acesso em: 12 jun. 2024.



SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006a. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285>. Acesso em: 05 jul. 2024.

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido **Educação**. **Revista do Centro de Educação**, [S.I.], v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117129357004.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2024.

SOUZA, E. C.; MEIRELES, M. M. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S.I.], v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018. Disponível em: <http://www.ppgmuseu.ffch.ufba.br/sites/ppgmuseu.ufba.br/files/elizeuclementino.pdf>. Acesso em: 05 out. 2024.

Recebido em: 31 de janeiro de 2025

Aceito em: 25 de julho de 2025