ISSN: 2358-8829

# DO VIVIDO À LINGUAGEM: METÁFORAS COMO REGISTRO DA EXPERIÊNCIA DOCENTE

Rosana Rodrigues Araujo Ferreira

## INTRODUÇÃO

A formação continuada realizada no interior da escola coloca em questão não apenas o que oferecer aos professores, mas quais condições permitem que a experiência profissional se torne matéria de formação. Entre aquilo que o professor vive e aquilo que consegue elaborar há um trabalho de significação que nem sempre encontra lugar em encontros orientados por pautas, procedimentos e demandas institucionais. É nesse intervalo — entre experiência e possibilidade de dizê-la — que se situa este trabalho.

Nóvoa (1992) propõe deslocar a formação de professores de uma perspectiva excessivamente centrada nas dimensões acadêmicas para o terreno profissional, articulando desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Essa compreensão convida a olhar para a escola não somente como lugar de exercício da profissão, mas também como espaço em que o professor continua a se formar. Tardif (2014), por sua vez, chama atenção para os saberes construídos e mobilizados pelos professores no exercício da profissão, reconhecendo que o trabalho docente se alimenta de conhecimentos plurais e de experiências que se constituem ao longo do tempo.

Entretanto, viver uma situação não significa, por si só, elaborá-la como experiência formativa. Larrosa Bondía (2002), ao propor que a educação seja pensada a partir da relação entre experiência e sentido, permite problematizar a distância entre a sucessão de acontecimentos que compõem o cotidiano e aquilo que efetivamente alcança o sujeito e adquire significado em sua trajetória. Essa distinção é relevante para a formação docente porque a escola é atravessada por demandas, decisões, encontros, conflitos e aprendizagens que nem sempre encontram tempo ou linguagem para serem retomados. Considerar o vivido como matéria de formação exige, portanto, criar condições para que ele possa ser interrogado, nomeado e compartilhado.

Foi a partir dessa inquietação que se constituiu o percurso formativo apresentado neste trabalho. A proposta nasceu da necessidade de criar condições para que os professores voltassem o olhar para a própria trajetória e para os modos como vinham se constituindo na docência, reconhecendo potencialidades, escolhas, saberes e aspectos de sua atuação que

ISSN: 2358-8829

poderiam ser revisitados. Não se pretendia deslocar o foco da aprendizagem dos estudantes, mas considerar que as decisões pedagógicas são realizadas por professores concretos, marcados por histórias, relações, expectativas e experiências que participam de seu modo de exercer a profissão.

Nesse movimento, a metáfora foi assumida não como ornamentação da linguagem nem como atividade de caráter meramente criativo, mas como mediação para a elaboração da experiência. Lakoff e Johnson (2002) permitem superar a compreensão da metáfora como simples recurso retórico ao situá-la também no campo do pensamento e da organização conceitual da realidade. No campo da formação de educadores, Almeida (2022) aproxima a produção metafórica do movimento de olhar para a própria atuação. O interesse deste trabalho não está, portanto, em identificar quais imagens os professores escolhem, mas em compreender o que se torna possível dizer sobre a docência quando uma experiência é organizada e comunicada metaforicamente.

O percurso foi desenvolvido em 2026 com 40 professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma instituição privada de Educação Básica. Ao longo de um bimestre, foram realizados quatro encontros formativos, com duração de uma hora e quinze minutos cada. A organização procurou produzir um deslocamento progressivo do olhar: inicialmente, para a trajetória e a constituição profissional; em seguida, para o cotidiano da docência e suas contradições; posteriormente, para o coletivo escolar e para o lugar ocupado por cada professor nesse coletivo; e, por fim, para a retomada, exposição e apreciação das produções realizadas durante o percurso.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo compreender de que modo a produção de metáforas, em um percurso de formação continuada, favorece a expressão, a reflexão e a ressignificação da experiência docente. A questão que orienta a discussão é: de que modo professores, ao elaborarem metáforas ancoradas em experiências reais do cotidiano escolar, expressam, compartilham e ressignificam sentidos sobre sua atuação profissional?

Trata-se de um relato de experiência formativa, de abordagem qualitativa, cujo corpus é constituído pelos registros metafóricos produzidos pelos docentes e pelas reflexões decorrentes dos momentos de partilha. A leitura do material considera as metáforas em articulação com as explicações e os contextos apresentados pelos próprios participantes, evitando atribuir previamente sentidos às imagens escolhidas. A análise indica que a passagem do vivido à linguagem tornou visíveis dimensões da docência que nem sempre comparecem espontaneamente nos encontros de formação: movimentos de continuidade e transformação,

ISSN: 2358-8829

tensões e limites do cotidiano, cuidado com os estudantes, relações com famílias e colegas e diferentes modos de compreender o pertencimento ao coletivo escolar.

O percurso sugere, assim, que a potência formativa da metáfora não reside na imagem isoladamente, mas no movimento que ela pode instaurar quando parte de uma experiência concreta, é acompanhada pela atribuição de sentidos de quem a produz e retorna ao coletivo como possibilidade de reflexão. A metáfora torna-se formativamente potente quando nasce do real e retorna a ele, possibilitando ao professor não apenas relatar o que faz, mas encontrar outras formas de compreender e comunicar aquilo que vive enquanto ensina.

## METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como relato de experiência formativa, de abordagem qualitativa. Participaram do percurso 40 professores que atuavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A proposta foi realizada em 2026, ao longo de um bimestre, e compreendeu quatro encontros formativos de uma hora e quinze minutos cada.

O percurso nasceu de uma inquietação do próprio trabalho de formação: como criar condições para que os professores olhassem para si e reconhecessem os modos como vinham se constituindo na docência? A metáfora foi incorporada como mediação para falar da experiência profissional por outra via. As produções, contudo, não são tomadas como manifestações espontâneas ou transparentes de uma interioridade docente. Foram construídas em situação formativa intencionalmente mediada, a partir de perguntas, campos semânticos e, em alguns momentos, exemplos oferecidos pela formadora. Essa condição integra o dado e exige que as imagens sejam analisadas em relação às explicações dos participantes, e não como códigos de significados prévios.

O primeiro encontro, realizado em 27 de abril de 2026, teve como tema “Entre marcas e travessias: a docência que me constituiu”. A pergunta “Quem sou eu na docência que construí até aqui?” introduziu um movimento de retorno à trajetória profissional. Os participantes foram convidados a recordar como chegaram à docência, o que os havia marcado nesse percurso, o que os mobilizava a permanecer na profissão, quais certezas haviam construído e o que ainda reconheciam como inacabado. A produção escrita foi orientada pela proposição “Se sua trajetória docente fosse uma travessia, que travessia seria?”.

No segundo encontro, realizado em 11 de maio, o olhar deslocou-se da trajetória para a experiência profissional vivida no presente. Sob o título “Entre tempestades e estações: o cotidiano e suas contradições”, os professores responderam à questão: “Se sua rotina docente neste momento fosse um clima, uma estação ou um fenômeno da natureza, qual seria?”.

ISSN: 2358-8829

Explicitou-se que não se pretendia classificar a docência como boa ou ruim, mas compreender a qualidade da experiência que estava sendo vivida. A escrita foi mobilizada pelas formulações "Hoje minha docência se parece com...", "O que alimenta esse clima é..." e "O que poderia transformá-lo é...".

O terceiro encontro, realizado em 25 de maio, ampliou a reflexão para "O coletivo escolar como experiência". A questão "Se a nossa escola fosse um organismo vivo, uma construção ou um sistema em movimento, o que seria?" orientou uma produção de natureza coletiva. Os participantes foram convidados a representar metaforicamente a escola e, a partir da imagem escolhida, pensar os lugares ocupados por professores, gestão, colaboradores e estudantes, assim como os desafios presentes nessa organização. Ao final, cada participante retomou individualmente a experiência por meio da pergunta: "O que a metáfora do coletivo me fez perceber sobre o meu lugar na escola?".

O quarto encontro foi destinado à exposição e à apreciação das metáforas produzidas durante o percurso. Em vez de introduzir nova temática, esse momento possibilitou voltar às produções, fazê-las circular e observar diferentes maneiras de dizer a experiência docente. Os registros foram reunidos em um documento compartilhado, disponível para consulta e apreciação dos participantes.

O corpus analisado reúne produções individuais e coletivas elaboradas ao longo dos encontros. Para preservar a identidade dos participantes, os excertos apresentados neste artigo não são acompanhados de nomes e são contextualizados pelo momento do percurso em que foram produzidos. A análise foi realizada mediante leitura reiterada das produções, inicialmente respeitando os movimentos que organizaram o percurso — trajetória profissional, cotidiano docente e coletivo escolar — e, posteriormente, buscando aproximações, diferenças e tensões entre os sentidos presentes nos registros. Não se tomou como unidade de análise apenas a palavra ou a imagem escolhida: procurou-se compreender a relação estabelecida entre a metáfora, a explicação oferecida pelo participante e a experiência à qual ela se referia.

Esse procedimento evitou atribuir previamente à ponte o sentido de transformação, à árvore o de crescimento ou ao mar o de instabilidade. O significado considerado foi aquele construído no interior de cada produção. A leitura permitiu organizar três eixos interpretativos: tornar-se professor: permanências, deslocamentos e inacabamento; habitar o cotidiano: entre movimento, cuidado e limite; e pertencer ao coletivo: interdependência, posições e tensões. Os eixos não foram definidos antes da leitura, mas construídos a partir de recorrências, diferenças e contradições presentes no corpus. Não se buscou medir a frequência das imagens nem estabelecer uma tipologia de professores; interessou compreender o que se tornava possível

ISSN: 2358-8829

dizer sobre a docência quando os participantes recorriam à linguagem metafórica para falar do vivido.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Pensar a formação continuada a partir da experiência exige reconhecer que o professor não chega aos encontros formativos como alguém destituído de história. Ele traz saberes produzidos na formação inicial, na convivência com outros profissionais, nas relações com estudantes e famílias e nas decisões cotidianas que compõem o exercício da profissão. Em Nóvoa (1992), a formação é compreendida em articulação com a vida do professor, a profissão e a própria escola. Essa perspectiva desloca a formação de um lugar exclusivamente externo e prescritivo e a aproxima dos processos pelos quais os professores atribuem sentido ao que fazem.

Tardif (2014) também contribui para esse deslocamento ao discutir a pluralidade dos saberes docentes e sua relação com a experiência profissional. Reconhecer os saberes da experiência não significa tomar toda prática como suficiente em si mesma. Significa considerar que o trabalho cotidiano produz conhecimentos, critérios, modos de agir e compreensões que precisam ser interrogados e colocados em relação com outros saberes. É justamente nesse ponto que a formação continuada pode deixar de funcionar apenas como lugar de transmissão e assumir-se como espaço de elaboração.

A experiência, contudo, não se confunde com a simples sucessão de acontecimentos. Larrosa Bondía (2002) propõe pensar a educação pelo par experiência/sentido e chama atenção para as condições que tornam possível que algo efetivamente nos aconteça. Essa formulação é especialmente fecunda para a formação docente: o cotidiano escolar acumula tarefas, informações e exigências, mas esse acúmulo não garante elaboração. Entre o acontecimento e sua transformação em matéria de reflexão há um movimento de atribuição de sentidos. Criar tempo e linguagem para voltar ao vivido pode, portanto, constituir uma ação formativa.

É nesse intervalo entre viver e elaborar o vivido que a linguagem assume papel central. Ao nomear, narrar, comparar e produzir imagens, o sujeito seleciona relações, organiza aspectos da experiência e pode interrogá-los de outro lugar. Schön (2000), ao discutir a formação do profissional reflexivo, problematiza modelos baseados exclusivamente na aplicação de conhecimentos técnicos e valoriza processos nos quais o profissional pensa sobre situações concretas de sua prática. Embora o percurso aqui apresentado não reproduza o modelo de Schön, aproxima-se dele ao tomar situações vividas como matéria de reflexão e ao reconhecer que a compreensão profissional também se produz no confronto com a prática.

ISSN: 2358-8829

A metáfora amplia essa possibilidade porque não opera apenas como substituição de uma palavra por outra. Para Lakoff e Johnson (2002), as metáforas participam dos modos pelos quais percebemos, organizamos e compreendemos experiências. Isso não autoriza tratá-las como acesso transparente ao vivido: ao produzir uma metáfora, o sujeito seleciona e relaciona aspectos da experiência. Sua potência analítica reside nesse trabalho de organização de sentidos. Assim, interessa menos o significado abstrato da imagem do que aquilo que o professor torna visível ao recorrer a ela.

No campo da formação de educadores, Almeida (2022) oferece uma aproximação particularmente importante ao utilizar metáforas como possibilidade de olhar para a própria atuação. A autora destaca a articulação entre pensamento e sentimento que pode emergir nesse tipo de produção. Essa compreensão ajuda a afastar duas leituras reducionistas: a primeira seria interpretar a metáfora como exercício lúdico sem densidade formativa; a segunda, tratá-la como código a ser decifrado pelo formador. Em ambos os casos, o sentido produzido pelo professor seria secundarizado.

Neste trabalho, a metáfora permanece vinculada ao sujeito e à situação em que foi produzida. A mesma imagem pode carregar sentidos distintos: o mar pode significar instabilidade, descoberta ou necessidade de aprender a navegar; a primavera, renovação, tempo de aprendizagem ou recomeço. A análise resiste, portanto, à construção de um "dicionário" das metáforas e pergunta que relação o professor estabelece entre a imagem escolhida e aquilo que procura dizer de sua experiência.

Essa opção recoloca o professor no centro do processo formativo sem isolá-lo do coletivo. A experiência é singular, mas a escola é relacional. Quando as produções individuais circulam entre os pares, aquilo que inicialmente diz respeito a uma trajetória pode encontrar ressonância, contraste ou deslocamento na experiência do outro. A formação passa, então, a comportar um duplo movimento: olhar para si e, ao mesmo tempo, reconhecer-se como parte de uma profissão e de uma organização. É nessa passagem do eu ao nós que o percurso analisado ganha sua unidade.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A leitura das produções mostrou que as metáforas não funcionaram apenas como ilustrações de ideias previamente formuladas. Nos registros, as imagens organizaram temporalidades, afetos, dificuldades, expectativas e relações que apareciam entrelaçados na experiência. Ao mesmo tempo, por terem sido produzidas em situações formativas mediadas, não foram tomadas como evidências diretas da subjetividade dos participantes. A análise

ISSN: 2358-8829

concentrou-se na relação entre imagem, explicação e contexto de produção. Três eixos interpretativos sintetizam esse movimento sem pretender esgotar a singularidade dos textos.

**Tornar-se professor: permanências, deslocamentos e inacabamento**

Nas produções individuais do primeiro encontro, voltadas à trajetória profissional, chama atenção a presença de imagens marcadas por passagem, mudança e continuidade, como amanhecer, oceano, chuva, primavera, arco-íris, ponte e viagem. Em uma dessas produções, uma participante recorre ao amanhecer para representar uma trajetória que, em sua formulação, "está sempre em movimento, se constituindo, ela é contínua". A imagem reúne referências à origem profissional, ao planejamento, aos imprevistos, à alfabetização e ao trabalho em equipe sem reduzir a trajetória a uma sequência cronológica.

Em outra produção individual do mesmo encontro, uma professora afirma: "Minha trajetória docente cabe em diversos papéis. Já fui ponte, já fui jardineira...". Para representar o momento profissional vivido, escolhe a imagem de uma "guia de viagem", associando-a à seleção de caminhos e possibilidades e ao caminhar junto com os estudantes. Ao considerar que, em outros momentos, poderá voltar a ser ponte ou escada, a participante rompe com a ideia de uma identidade profissional fixa. A metáfora registra uma docência que se recompõe conforme as relações e as demandas do trabalho.

Esse caráter processual aparece também em outras produções do primeiro encontro. Uma participante associa os primeiros anos de profissão à madrugada e à névoa, enquanto a chegada ao Ensino Fundamental é representada como o rompimento da alvorada. Outra, após mais de duas décadas de magistério, escolhe o arco-íris e afirma ter aprendido a acolher as "tempestades pedagógicas e humanas". O tempo profissional, nesses registros, não apaga as dificuldades; modifica a maneira de percebê-las e de agir diante delas.

Os textos dialogam com Nóvoa (1992) quando tornam difícil separar desenvolvimento pessoal e desenvolvimento profissional. As narrativas não apresentam apenas competências adquiridas; apresentam pessoas que se reconhecem transformadas pelo exercício da docência. Também se aproximam de Tardif (2014), pois o saber profissional aparece ligado ao tempo, às experiências acumuladas, às relações e à aprendizagem construída no próprio trabalho.

Outro aspecto relevante é a presença dos estudantes como referência para a permanência na profissão. Em uma das produções, uma professora compara o ato de alfabetizar a assistir ao sol nascer "dentro dos olhos de uma criança"; em outra, o crescimento dos alunos é relacionado às flores produzidas depois de muitas estações. As imagens podem parecer, à primeira vista, apenas afetivas, mas as explicações que as acompanham revelam também uma compreensão

ISSN: 2358-8829

pedagógica do tempo: aprender não acontece de maneira uniforme, e ensinar exige observar processos, esperar, intervir e reconhecer ritmos distintos. Assim, afeto e conhecimento não aparecem como dimensões concorrentes, mas articuladas na maneira como essas professoras significam o trabalho.

**Habitar o cotidiano: entre movimento, cuidado e limite**

Quando a proposta deslocou o olhar da trajetória para o cotidiano presente, as metáforas passaram a explicitar com maior nitidez as contradições do trabalho. Climas e fenômenos da natureza permitiram falar simultaneamente de satisfação e desgaste, previsibilidade e imprevisto, acolhimento e cobrança. A docência aparece como experiência que se movimenta entre condições distintas, e não como narrativa linear de realização.

Entre as produções individuais do segundo encontro, uma professora recorre ao vento forte para representar as pressões que atravessavam seu cotidiano, reunindo demandas, prazos, responsabilidades, preocupações com a aprendizagem e relações com as famílias. No desenvolvimento de sua elaboração, registra: "Mas antes de professora, sou gente. E gente tem limites." A metáfora deixa de falar apenas das pressões externas e passa a incluir a necessidade de reconhecer cansaço, dúvida e fragilidade. O abrigo, nesse caso, não é apenas aquilo que a professora oferece aos estudantes; é também aquilo que precisa construir para si a fim de atravessar o cotidiano sem se perder.

Esse dado é importante porque impede uma leitura romantizada do cuidado docente. Em várias produções, cuidar dos estudantes aparece como fonte de sentido, mas o corpus também mostra que o professor que cuida é afetado pelas condições em que trabalha. A linguagem metafórica tornou possível sustentar, no mesmo texto, compromisso e limite. A professora não abandona a responsabilidade profissional ao reconhecer o cansaço; ao contrário, procura compreender o que necessita para continuar exercendo-a.

Outras produções do segundo encontro recorrem ao mar e ao vento para comunicar a imprevisibilidade do cotidiano. Em uma delas, a experiência alterna calmaria e correnteza, e educar é associado à necessidade de navegar por dias imprevisíveis. Em outra, o vento pode ser brisa acolhedora ou ventania transformadora, enquanto conquistas convivem com decepções e "cansaços silenciosos". Não se trata, portanto, de classificar o cotidiano como positivo ou negativo, justamente como havia sido proposto no encontro, mas de reconhecer a qualidade contraditória da experiência vivida.

Larrosa Bondía (2002) ajuda a compreender por que esses registros são formativamente relevantes. Ao interromper por um momento o fluxo de tarefas para nomear aquilo que o

ISSN: 2358-8829

cotidiano produz no sujeito, cria-se uma condição para que acontecimentos deixem de ser apenas sucessivos e possam adquirir sentido. A escrita não elimina a sobrecarga, a cobrança ou a incerteza, mas pode tornar visível a relação que o professor estabelece com elas.

A imagem da primavera também aparece em diferentes produções e adquire sentidos distintos quando lida em contexto. Em uma delas, representa renovação após períodos difíceis; em outra, enfatiza que "cada criança floresce em seu próprio tempo"; em outra elaboração, a alternância entre chuva e sol é associada ao fortalecimento de raízes. Um dos achados do percurso reside nessa impossibilidade de estabelecer um dicionário das metáforas produzidas: a recorrência de uma imagem não corresponde necessariamente à recorrência de um mesmo sentido. O dado desloca a análise da pergunta "qual metáfora apareceu?" para outra, mais relevante: "que relação o professor estabeleceu entre determinada imagem e aquilo que buscava dizer de sua experiência?". Essa constatação reforça a opção metodológica de analisar metáfora, explicação e contexto conjuntamente.

**Pertencer ao coletivo: interdependência, posições e tensões**

No terceiro movimento do percurso, as produções coletivas deslocaram a pergunta do "como vivo minha docência?" para "como compreendemos a escola da qual fazemos parte?". Os grupos recorreram a imagens como árvore, orquestra, colmeia, engrenagem, jardim e quebra-cabeça para representar sistemas constituídos por partes distintas cuja existência ganha sentido na relação com as demais. Mais do que a variedade de imagens, interessa observar que, em diferentes produções, a interdependência aparece como princípio de organização do coletivo.

Em uma das produções coletivas do terceiro encontro, o grupo representou a escola como uma orquestra. Nessa construção, os professores são descritos como "ora músicos, ora instrumentos"; a gestão ocupa o lugar do maestro, os coordenadores são comparados aos concertinos e os estudantes constituem a "melodia principal". A formulação introduz uma ambivalência: o professor aparece simultaneamente como sujeito da ação e como parte sobre a qual a ação institucional incide. A imagem comunica pertencimento, mas também uma tensão do trabalho coletivo: participar de um projeto comum implica conduzir e ser conduzido, propor e responder a orientações, exercer autonomia dentro de uma organização com finalidades e papéis compartilhados.

Outro grupo representou o coletivo escolar por meio de uma engrenagem. Nessa produção, professores são associados ao movimento da aprendizagem, a gestão à organização e ao direcionamento, os colaboradores ao apoio ao funcionamento cotidiano, os estudantes à

ISSN: 2358-8829

energia que movimenta o sistema, e mantenedor e comunidade escolar à sustentação do conjunto. Os desafios são descritos como "ajustes necessários". Se a imagem afirma que nenhuma peça funciona isoladamente, também pode sugerir posições previamente definidas e funcionamento orientado pela eficiência. Ela comporta, assim, uma afirmação de pertencimento e uma possibilidade de problematização sobre o lugar da singularidade no coletivo.

Em outras produções coletivas, árvore e jardim mobilizam relações de sustentação, cuidado, crescimento e temporalidade. Em uma delas, a gestão é representada pelo tronco, os professores pelos galhos, os colaboradores pelas raízes e os estudantes por folhas, flores e frutos. Em outra, professores são associados a jardineiros, a gestão ao sol, os colaboradores à chuva e os estudantes às flores. As posições atribuídas aos diferentes sujeitos não são equivalentes, mas todas são apresentadas como necessárias. As metáforas tornam visível uma compreensão de escola em que o trabalho docente não acontece isoladamente.

Esse deslocamento do individual para o coletivo encontra aproximações com a articulação proposta por Nóvoa (1992) entre produzir a vida do professor, produzir a profissão docente e produzir a escola. O percurso não foi estruturado originalmente a partir dessa tríade; é a análise posterior que permite reconhecer a aproximação. A teoria, assim, não legitima retrospectivamente a experiência, mas ajuda a interrogá-la. O movimento formativo conduziu os participantes a perguntar pelo lugar do outro e pelo próprio lugar na organização, tornando visíveis relações de sustentação e tensões do pertencimento institucional.

O quarto encontro, destinado à exposição e apreciação das metáforas, acrescentou outro movimento: as produções retornaram ao grupo. Textos que haviam nascido de experiências individuais ou de pequenos coletivos passaram a circular como memória compartilhada do percurso. Essa circulação não torna as experiências iguais, mas permite que cada professor encontre no texto do outro aproximações, diferenças e perguntas para a própria prática. É nesse ponto que a metáfora se afirma como registro: não apenas porque fixa uma imagem no papel, mas porque conserva uma elaboração da experiência que pode ser retomada, lida e novamente significada.

Os três eixos mostram uma progressão coerente com a arquitetura do percurso: eu, meu cotidiano, nós. O corpus evidencia, porém, que a metáfora não oferece acesso transparente à experiência nem produz, por si só, reflexão. Sua potência depende das condições em que é mobilizada: partir de questões reconhecíveis no vivido, preservar a autoria do participante sobre os sentidos da imagem e criar espaço para que a elaboração circule e seja interrogada no coletivo. Mais do que estratégia expressiva, a metáfora operou como mediação para tornar aspectos da experiência docente disponíveis à reflexão.

ISSN: 2358-8829

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso analisado partiu de uma questão que ultrapassa a escolha de uma estratégia formativa: em que condições a experiência profissional pode tornar-se matéria de formação? Ao longo dos quatro encontros, a metáfora constituiu uma via possível para esse movimento ao aproximar linguagem, experiência e reflexão. Os registros não foram tomados como retratos transparentes de uma interioridade docente, mas como produções situadas, construídas em uma proposta mediada e compreendidas a partir dos sentidos que os próprios participantes atribuíram às imagens.

As produções evidenciaram uma docência significada como processo em permanente constituição. Trajetórias foram narradas por imagens de amanheceres, mares, chuvas, primaveras e viagens; o cotidiano revelou movimentos entre calmaria e tempestade, satisfação e cansaço, cuidado e limite; e o coletivo escolar foi representado por sistemas nos quais diferentes sujeitos aparecem em relações de interdependência. Mais do que o repertório de imagens, interessou compreender o que cada uma permitiu dizer quando relacionada à explicação construída por seu autor.

Esse cuidado analítico mostrou-se fundamental. A metáfora não oferece um significado pronto ao formador, tampouco revela uma experiência sem mediações. Ao escolher uma imagem, o professor seleciona e organiza aspectos do vivido; ao explicá-la e compartilhá-la, torna essa elaboração disponível à reflexão. A mesma primavera pode dizer recomeço, espera, transformação ou respeito ao tempo de aprendizagem; o mesmo vento pode representar movimento, pressão ou necessidade de ajustar caminhos. Seu valor formativo reside justamente na possibilidade de abrir uma elaboração, e não de encerrá-la em uma interpretação.

Os registros também impedem que a experiência seja narrada apenas em chave positiva. Ao lado de esperança, afeto e realização, aparecem prazos, cobranças, inseguranças, cansaço e limites pessoais. Reconhecer essas tensões não diminui a potência do percurso; ao contrário, dá-lhe densidade. Uma formação que pretende tomar o professor como sujeito da experiência precisa admitir que a docência é constituída também por contradições e que refletir sobre elas pode ser tão formativo quanto celebrar conquistas.

Como relato de experiência, este trabalho não pretende generalizar seus achados para outros contextos. O percurso foi realizado com um grupo específico, em uma instituição específica, e foi mediado por uma formadora que também integrava aquele contexto profissional. Essa condição precisa ser considerada tanto como possibilidade de proximidade com o campo quanto como limite interpretativo. Estudos posteriores poderão acompanhar

percursos semelhantes em outros contextos, explorar longitudinalmente os efeitos da retomada desses registros ou aprofundar metodologias de análise de metáforas produzidas em processos de formação continuada.

A experiência permite sustentar, por fim, que a metáfora pode constituir um dispositivo formativo quando não é utilizada como adorno nem como exercício descolado da realidade. Sua potência não está na imagem em si, mas nas condições criadas para que professores transformem aspectos do vivido em linguagem, atribuam sentidos a essa elaboração e a coloquem em circulação no coletivo. A metáfora torna-se formativamente potente quando nasce do real e retorna a ele. Do vivido à linguagem — e da linguagem novamente ao vivido — abre-se ao professor a possibilidade de não apenas narrar o que faz, mas de interrogar os sentidos que atribui ao que vive enquanto ensina.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Um olhar para a própria atuação: coordenadores pedagógicos e suas metáforas. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). O coordenador pedagógico e seu desenvolvimento profissional na educação básica. São Paulo: Loyola, 2022. p. 9-28.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. Metáforas da vida cotidiana. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2002.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. DOI: 10.1590/S1413-24782002000100003.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.