

PESQUISA-FORMAÇÃO: A ESCRITA NARRATIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Tâmia Teles de Menezes Pereira ¹

Maria Rita Avanzi ²

RESUMO

Resumo: Este relato compartilha reflexões sobre formação inicial e continuada de professores(as) a partir da experiência de uma professora de Biologia da educação básica durante atividades desenvolvidas no Estágio em Docência no Ensino Superior, no contexto do Doutorado em Educação em Ciências, na disciplina Didática da Biologia. Ao compartilhar sua trajetória vivida no contexto da formação continuada para docentes como formadora, bem como na formação inicial por meio do estágio, é utilizada a narrativa da experiência (Passeggi, 2011, 2016) da primeira autora como caminho metodológico para uma reflexão crítica sobre processos formativos docentes. O objetivo é refletir sobre a interface entre formação inicial e continuada, ocupando o lugar de uma profissional da educação, que busca relacionar a dimensão acadêmica do processo formativo com a do sujeito da experiência (Larrosa, 2011, 2002), um espaço de vulnerabilidade face aos desafios da profissão. A experiência, vivida na formação continuada e na inicial, possibilitou um movimento de travessia do sujeito epistêmico para o sujeito biográfico, do sujeito do conhecimento para o sujeito do autoconhecimento (Passeggi, 2016). Os resultados dessa participação no estágio e da busca pela escrita narrativa dialogam com as indagações: quem são os sujeitos que participam da formação inicial? o que é ensinado ou precisa ser “ensinado” nas licenciaturas, em específico em Biologia? existem pré-requisitos para ser um docente? o que se espera de um(a) professor(a) que sai da formação inicial e o que segue o(a) constituindo na formação contínua? De fato, não se pretende com essas reflexões responder à toda complexidade dos desafios da formação docente, porém, acredita-se que a experiência relatada contribui com um novo olhar sobre a formação inicial que considera as vivências e características próprias da profissão por meio do diálogo e de encontros entre licenciandos(as) e profissionais que já estão inseridos na prática da educação básica (Nóvoa, 2022).

Palavras-chave: Narrativas (auto)biográficas, Formação Docente, Pesquisa-formação

INTRODUÇÃO

Neste relato são apresentados dois temas que, a partir da década de 1980, têm estado presentes em muitas pesquisas acadêmicas: formação docente e método (auto)biográfico. Uma vez que há um relato a ser desenvolvido, peço permissão para que ele seja feito na primeira pessoa do singular e, como em uma conversa, convido o(a) leitor(a) a se abrir para

¹ Doutoranda do Curso de Pós Graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília - UnB, tamiatpereira@gmail.com; Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

² Professora Associada do Núcleo de Educação Científica do Instituto de Ciências Biológicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade de Brasília – DF, mariarita@unb.br.





um diálogo. Como primeira autora do texto, esclareço que o tema permeia minha formação acadêmica desde a realização do mestrado em 2017, acompanhado por minha orientadora e segunda autora.

A participação como estagiária - Estágio em Docência no Ensino Superior, na disciplina Didática da Biologia, no contexto do Doutorado no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências - me permitiu reconhecer a narrativa da experiência como possibilidade de pesquisa-formação no campo educacional. Ressalto, portanto, que o sentido atribuído a essa narrativa não está apenas no descritivo dos acontecimentos, mas na narração da experiência vivida, que comparece aqui no sentido que Jorge Larrosa (2011) apresenta.

Para o referido autor, a experiência é “isso que me passa” (p. 5). Em detalhes, Larrosa (2011) traz as palavras *isso*, *me* e *passa* para o centro da reflexão, sendo que a palavra “isso” supõe um acontecimento que não depende de mim, é algo exterior, alheio ao sujeito, um acontecimento estranho e estrangeiro a mim. A palavra “me” indica o lugar onde a experiência ocorre, ou seja, se o acontecimento é exterior, o lugar da experiência é o sujeito que a vivencia, o que permite que o movimento externo do acontecimento atravessasse suas ideias, seus sentimentos, seus saberes, suas representações e o transforme. E por fim, a palavra “passa” compreende a experiência como uma passagem, um percurso, um caminho, uma aventura, possibilitando uma saída de si para outra coisa. Assim, o “sujeito da experiência” é como um território de passagem e o que passa, passa pelo sujeito e deixa uma marca, um rastro, uma ferida.

Este relato tem como objetivo refletir sobre a interface entre formação inicial e continuada, ocupando o lugar de uma profissional da educação, que busca relacionar a dimensão acadêmica do processo formativo com a do sujeito da experiência (Larrosa, 2011, 2002), um espaço de vulnerabilidade face aos desafios da profissão.

Há 20 anos sou professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Durante esse período passei por vários espaços realizando diferentes funções: professora de Ciências dos anos finais, coordenadora local, intermediária e central, supervisora pedagógica e formadora na escola de formação continuada para os(as) profissionais da educação. Todos os lugares e funções foram essenciais para a minha formação profissional, mas para esse relato, darei ênfase ao trabalho desenvolvido na formação continuada.

Enquanto formadora de professores(as) inseridos(as) na prática pedagógica, compreendia que os(as) docentes haviam participado de uma primeira formação (conhecida também como formação inicial) e assim, para mim, teriam assimilado algumas questões





importantes sobre a prática docente. Entre elas, no caso dos(as) professores(as) de ciências, teorias e propostas para o ensino da área.

Porém, conforme as ações de formação ocorriam percebia uma fragilidade quanto aos conceitos e teorias educacionais que, no meu entender, já deveriam ter sido incorporados ao conhecimento dos docentes para o desenvolvimento da prática. Outro fato que também chamava muita minha atenção era a expectativa de que o curso oferecesse um receituário de ensino pronto, associado muitas vezes à pergunta: como eu faço? Essas questões me levavam a questionar como a formação inicial estava sendo feita, pois atribuía essas fragilidades, entre outros fatores, à formação inicial.

A primeira vez que vivenciei o contexto da formação inicial como formadora foi no Estágio em Docência– componente curricular obrigatório do Doutorado em Educação em Ciências que curso. Éramos duas estagiárias em processo de doutoramento, eu com vivência na educação básica e a outra professora com vivência no Instituto Federal (ensino básico, técnico e tecnológico). A professora regente e segunda autora, sempre nos convidava para participar do planejamento e das discussões e, por isso, contribuímos com o compartilhamento de temas que faziam parte da nossa pesquisa ou da nossa prática pedagógica.

Ao acompanhar a formação inicial dos(as) estudantes de licenciatura em Biologia pude viver a experiência no sentido apresentado anteriormente: um acontecimento externo a mim, mas que ao passar por mim me transformou, proporcionando um outro olhar para a formação docente.

Assim, a experiência como estagiária na disciplina Didática da Biologia me trouxe reflexões sobre a interface entre a formação inicial e continuada, levando-me a ocupar o lugar de uma professora que busca relacionar a dimensão acadêmica do processo formativo com a do sujeito da experiência, um lugar de vulnerabilidade face aos desafios da profissão.

Por meio de narrativas da experiência (Passeggi, 2011, 2016), foi possível narrar uma parte da minha história, a formação docente, atribuindo a ela novos sentidos, saberes e significados àquilo que me afetou, possibilitando-me a travessia de um sujeito epistêmico para o sujeito biográfico.

Essa potencialidade formadora de fazer experiências, refletir sobre elas para aprender sobre nós mesmos e o mundo, torna inseparável o sujeito e o objeto de conhecimento. Ou seja, é preciso se expor, sem medo de padecer sob o impacto da experiência para poder dela tirar lições para a vida e aprender com ela sobre nós mesmos (Passeggi, 2016, p. 76).





Não pretendo com essas reflexões responder à toda complexidade dos desafios da formação docente, porém, acredito que a experiência relatada pode contribuir com um novo olhar sobre a formação docente. Um olhar que considera as vivências e características próprias da profissão a partir do diálogo e de encontros entre licenciandos(as) e profissionais docentes já inseridos na prática da educação básica (Nóvoa, 2022).

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação docente tem sido tema de inúmeras pesquisas com as mais diversas vertentes. Conforme Nóvoa (2022), a formação de professores, desde suas origens, há cerca de dois séculos, atravessa disputas e controvérsias voltadas não apenas para as questões técnicas ou de métodos, mas também para a forma de perceber a educação e a profissão docente.

Para o referido autor, duas tendências marcam a trajetória dessa formação: tradicionalista e moderna. A primeira tendência diz respeito a uma visão de professor(a) como quem replica, ou aplica, o conhecimento produzido fora da profissão, assim, a formação tem um viés fortemente instrumental e prático. A tendência moderna, porém, defende a importância de olhar para o(a) professor(a) como protagonista na produção do conhecimento sobre a profissão, assumindo um viés teórico e universitário tendo três grandes eixos interligados que dominam o pensamento sobre a formação: professor reflexivo, professor pesquisador e as abordagens (auto)biográficas (Nóvoa, 2022).

Entre os eixos apresentados acima, as abordagens (auto)biográficas surgem da necessidade de renovação nos modelos das pesquisas científicas no campo educacional, bem como de produzir um outro tipo de conhecimento “mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores” (Nóvoa, 2013, p. 19). Esse movimento preconiza a importância de colocar o(a) professor(a) no centro dos debates educativos, das investigações sobre a profissão e da formação docente, ganhando força na década de 1980.

Bueno (2002) considera que os métodos (auto)biográficos na formação docente apresentam duplo caráter: de formação e de pesquisa, uma vez que considera o(a) professor(a), tanto na fase inicial de sua formação como na continuidade dela, como agente central do processo. Portanto, qualquer concepção apresenta possibilidades para repensar e renovar as formas de educação dos adultos.

Entende-se, por tanto, que para as pesquisas em formação docente que utilizam o método (auto)biográfico apresentam uma ênfase no adulto em formação. Passeggi (2016) cita





o exemplo do movimento das histórias de vida em formação, na Europa e Canadá, nos anos 1980 que preocuparam-se com a formação docente a partir desse entendimento com o objetivo de tentar entender o que os professores(as) podiam dizer sobre as experiências na profissão, bem como o que podiam fazer com elas.

Com Passeggi (2016), penso a formação docente pelo prisma da formação do adulto ou de um adulto em formação. Um sujeito capaz de refletir sobre si, “e que tem muito mais para contar sobre a escola do que a própria produção científica atual” (p. 68).

As histórias de vida, as memórias e as narrativas de professores têm tido lugar nos projetos de pesquisa e formação docente, pois reconhecem que o próprio indivíduo pode participar ativamente de seu processo de formação, à medida que constrói uma compreensão de seu percurso de vida e, também, contribuir com a produção de novos conhecimentos no campo educacional (Passeggi, 2016).

Sendo um público adulto, há especificidades para essa formação e, por isso, o uso das narrativas pode responder às necessidades de um novo paradigma para a formação docente. Para Passeggi (2011): “ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se” (p. 147).

Ainda sobre as narrativas, a autora enfatiza:

Entre um acontecimento e sua significação, intervêm o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo. A experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. (Passeggi, 2011, p. 149)

Assim, como dispositivos da pesquisa-formação, as narrativas têm a experiência como objeto de reflexão. Nesse sentido, a pesquisa-formação apresenta diferenças dos modelos clássicos da pesquisa educacional quanto a quem e o que se pesquisa, como se pesquisa e por que se pesquisa. Ao elucidar as questões postas, Passeggi (2016) informa que a própria pessoa em formação pode realizar a pesquisa pautando-se nas suas práticas e experiências. No caso dos professores, os problemas cotidianos que nos inquietam podem ser temas geradores da produção de conhecimento.

Uma vez que a própria pessoa em formação está inserida no processo de pesquisa, Passeggi (2016) discute a noção de sujeito, convidando-nos a pensar o termo a partir da “complexidade dialética de nossa própria humanidade e de nossas múltiplas faces” (p. 70). Conforme argumenta a autora, historicamente, pode-se pensar o sujeito a partir de dois momentos: o primeiro, remota a ideia de um sujeito epistêmico (sujeito do conhecimento e de um sujeito biográfico (sujeito do autoconhecimento) que se mesclam e que constituem o





sujeito único. Com o advento da ciência moderna, há uma ruptura entre os sujeitos epistêmico e biográfico, tendo o primeiro maior significado para a pesquisa científica. Em suas palavras:

[...] é a partir daí que o sujeito do conhecimento, racional, abstrato (com certeza vital para a ciência moderna) cresce em significações na pesquisa científica. E a tendência para se fazer ciência, inclusive em educação, foi a de esquecer o sujeito de carne e osso, feito ao mesmo tempo de razão e emoção, transpassado pela experiência e capaz de refletir sobre si mesmo e sobre ela. (p. 71)

A pesquisa-formação, portanto, ao pensar a formação do sujeito, compreende a necessidade de religar o conhecimento e o autoconhecimento, e considera o uso das narrativas da experiência uma possibilidade de travessia do sujeito epistêmico para o sujeito biográfico formação (Passeggi, 2016).

Essa potencialidade formadora de fazer experiências, refletir sobre elas para aprender sobre nós mesmos e o mundo, torna inseparável o sujeito e o objeto de conhecimento. Ou seja, é preciso se expor, sem medo de padecer sob o impacto da experiência para poder dela tirar lições para a vida e aprender com ela sobre nós mesmos. (p. 76).

Assim, a pesquisa-formação permite ao docente que escreve sobre sua experiência a oportunidade de se reconhecer como autor(a) do seu processo de formação e assim, contribuir com novos estudos para o campo educacional.

[...] o professor como ser aprendente é capaz de compreender a historicidade de suas aprendizagens, realizadas e por se realizar, ao longo da vida (*life learning*), em todas as circunstâncias (*lifewide learning*), e de produzir teorias e conhecimentos sobre seus modos de fazer, de ser e de aprender. Sua autonomização (emancipação) advém da sua disposição para dar sentido a suas aprendizagens, explícitas ou tácitas, que lhes são úteis para se posicionar como sujeito e tomar decisões (Passeggi, 2016, p. 75).

METODOLOGIA

O Estágio em Docência no Ensino Superior é disciplina obrigatória no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências, ofertada pela Universidade de Brasília com carga horária de 30 horas. Como discente do Programa, realizei-o na disciplina Didática de Biologia, ofertada no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (noturno) com carga horária de 60h. Embora a carga horária da disciplina fosse maior que a exigida pelo estágio, em concordância com a professora regente, foi possível acompanhar todas as atividades propostas na disciplina. Como mencionado, éramos duas estagiárias. O planejamento das





aulas era participativo e dialógico entre a professora regente e nós. Assim, foi possível construir um plano de ensino que permitiu o compartilhamento de temas que faziam parte da nossa pesquisa ou da nossa prática pedagógica.

Como forma de registrar a vivência no estágio, utilizei um diário. A princípio com o objetivo de fazer anotações do planejamento realizado com a outra estagiária e com a professora regente e, também, as atividades das aulas com os licenciandos.

A escrita no diário acontecia no decorrer e entre os encontros. Durante o processo, foi possível compartilhá-lo com a professora regente com o intuito de juntas refletirmos e construirmos conhecimentos sobre o processo. O diário, portanto, não era mais visto como um registro descritivo das atividades e ações, mas como um dispositivo que favoreceu a escrita da minha narrativa enquanto professora em formação continuada.

Para Holy (2013), a escrita em diários autobiográficos geralmente inclui a reconsideração e a reconstrução da experiência a partir da história de vida que ali será compartilhada. Ainda, as autoras Gaspar, Pereira e Passeggi (2012) compreendem que o diário autobiográfico auxilia ao docente narrador realizar momentos de reflexão e retrospectiva dos acontecimentos vividos, ao narrar suas experiências.

Passeggi (2016) apresenta as narrativas da experiência como um dispositivo de pesquisa-formação. Ao considerar a formação docente associada à ideia de que se trata de um adulto em formação, a autora ressalta que ele é capaz de contar as suas experiências e refletir sobre elas, tendo como objetivo ampliar seus conhecimentos (formação) e contribuir com estudos no campo educacional (pesquisa). Ainda, possibilita ao adulto estabelecer uma temporalidade de aprendizagem ao longo da vida e, também, admitir a possibilidade que essa aprendizagem ocorra em diversos ambientes e aspectos da vida.

Para esse relato, apresento uma parte das reflexões que foram registradas no diário autobiográfico em uma aula cujo tema foi “Educação em Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) na formação cidadã dos estudantes do Ensino Médio”, ministrada pela colega estagiária. Os registros no diário guiaram, posteriormente, as discussões e reflexões feitas entre mim e a professora regente.

Para análise, sintetizamos as reflexões em quatro perguntas que auxiliaram o diálogo com o referencial teórico sobre formação docente e sujeito biográfico, a saber: quem são os sujeitos que participam da formação inicial? O que é ensinado ou precisa ser “ensinado” nas licenciaturas, em específico em Biologia? Existem pré-requisitos para ser um docente? O que se espera de um(a) professor(a) que sai da formação inicial e o que segue o(a) constituindo na formação contínua?





RESULTADOS E DISCUSSÃO

Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

Muitos foram os registros no diário, porém, as reflexões aqui compartilhadas, com ênfase na experiência larrosiana, ocorreram após as discussões feitas a partir de uma aula cujo tema foi “Educação em Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) na formação cidadã dos estudantes do Ensino Médio”, ministrada pela colega estagiária. Ao escrever o relato das atividades e discussões com os estudantes, fui surpreendida com questões que me atravessaram, transformando minha forma de perceber a formação docente.

Segue uma parte da escrita no diário:

[...] Com o intuito de saber os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema, a colega iniciou a aula solicitando que eles indicassem uma palavra que melhor definia a educação CTS. Muitos estudantes indicaram que não conheciam o tema e que nunca tinham ouvido falar. Confesso que essa declaração me causou muito espanto. Me transportei ao que vivenciei na formação continuada: professores que, já inseridos na prática, também não conheciam ou pouco sabiam sobre a Educação CTS.

Interessante observar que muito do que estou vivendo na formação inicial é parecido com o que vivi na formação continuada. Dois exemplos me vêm à cabeça agora: pouco conhecimento da parte pedagógica e a necessidade de ter as coisas prontas: como se esperassem que o formador desse uma receita pronta sobre como dar aula e a eles coubesse apenas a réplica. [...] É notório que há semelhanças, mas quais seriam? E, também, quais as diferenças? As respostas parecem ser tão fáceis e tão óbvias... [...]

(Diário autobiográfico – Tâmia Teles, em 31/05/2025)

Uma vez que vivenciei a formação continuada e pude conhecer os sujeitos que dela participavam, considerei importante pensar sobre quem são os sujeitos que participam da formação inicial. Para Passeggi (2016), ambos são adultos em formação.

Costumeiramente, as relações na formação docente tendem a ser verticalizadas: alunos(as) que estão para aprender e professores(as) que estão para ensinar. Mesmo no contexto da formação continuada, os sujeitos que (re)ingressam ao espaço de aprendizagem, conscientes ou inconscientes, passam por um processo de “regressão” gerando uma atitude de dependência em relação ao que intencionam receber do(a) professor(a) formador(a) para a realização de algo e/ou aplicação do que foi orientado. A formação, portanto, é vista como “alunos em formação” e não “adultos em formação (Passeggi, 2016). O desafio, então, para a formação docente é começar a perceber o adulto em formação e, assim, estabelecer uma





relação de maior horizontalidade, apoiada na ideia de “co-operação” entre profissionais, ou futuros profissionais (Passeggi, 2016).

Essa perspectiva, de um adulto docente em formação, cresce juntamente com as pesquisas que reivindicam “recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação” (Nóvoa, 2013, p. 15). Passeggi (2016) traz como referência o movimento das histórias de vida em formação, citando autores como Gaston Pineau, Pierre Dominicé, Mathias Finger, Marie-Christine Josso e Anttônio Nóvoa que “preocuparam-se com esse adulto em formação em seus estudos” (p. 69).

Nóvoa (2010) considera que, para pensar a formação de adultos, o conceito de reflexividade crítica deve estar como plano central. Ou seja, deve-se permitir que o adulto construa o seu próprio caminho formativo, pois possui a capacidade de uma visão retrospectiva e prospectiva, ou seja, a possibilidade de pensar o vivido e projetar o futuro.

Assim, para pensar a formação docente por meio desse entendimento, uma das necessidades da formação inicial e continuada é reconhecer o sujeito como adulto, capaz de formar-se e constituir seu próprio caminho de formação. Pensar o adulto em formação também modifica a relação entre os sujeitos, não mais no eixo professor-aluno, mas agora como adultos que formam adultos em uma relação de reciprocidade, tendo a própria profissão como meio de diálogo e constituição profissional.

Considerar que a formação resulta de relações de reciprocidade que adultos estabelecem entre si possibilita ampliar o entendimento sobre os conteúdos que compõem a formação de um(a) professor(a) de Biologia, reconhecendo que outros conhecimentos, além dos disciplinares, são importantes.

Durante a aula sobre CTS os licenciandos(as), além do interesse para conhecer o tema, também apresentaram uma expectativa sobre como aplicá-lo durante as aulas que viriam a ministrar no Ensino Médio, acrescida da curiosidade sobre as situações cotidianas no ambiente escolar. A interação dos estudantes com a estagiária que ministrava aquela aula foi bastante interessante, pois ela pode compartilhar suas vivências na educação básica e como o tema CTS era abordado em seus projetos.

Na formação continuada também temos uma situação semelhante: professores que desconhecem ou pouco ouviram falar sobre o tema CTS e, geralmente, existe a expectativa de como aplicá-lo junto aos conteúdos disciplinares. Ampliando a reflexão, posso dizer, que outros temas do cotidiano dos professores também são colocados em pauta como desconhecidos ou que pouco conhecem: currículo, avaliação, inclusão, entre outros. E quase sempre há um apelo para saber como colocar em prática o que está sendo aprendido.





Ao refletir sobre as situações mencionadas, as certezas e convicções que eu tinha sobre a formação docente tornaram-se um território de incertezas. O que é ensinado ou precisa ser “ensinado” nas licenciaturas, em específico em Biologia? existem pré-requisitos para ser um docente? o que se espera de um(a) professor(a) que sai da formação inicial e o que segue o(a) constituindo na formação contínua?

No meu ideário, ao terminar a formação inicial, o(a) licenciado(a) teria uma maior contextualização da prática pedagógica, dos assuntos relacionados ao ensino e sua abrangência, sendo destinada à formação continuada uma ampliação desses conhecimentos já adquiridos. Uma compreensão que a experiência com o Estágio em Docência me levou a ampliar. Ao que me parece, há um conhecimento próprio da profissão docente que perpassa toda a formação e que não é demarcada quanto ao tempo, se início ou contínuo.

Sobre isso, em Nóvoa (2022) temos uma reflexão com relação a necessidade de um novo olhar sobre a formação inicial que considere as vivências e características próprias da profissão por meio do diálogo e de encontros entre licenciandos(as) e profissionais que já estão inseridos na prática da educação básica.

As questões sobre o que é ensinado ou precisa ser ensinado na formação de licenciandos(as) não se restringem aos currículos e conteúdos das áreas específicas, mas também sobre as realidades educacionais. Nóvoa (2022) o chama de conhecimento profissional docente. Em suas palavras:

[...] um conhecimento que está na docência, isto é, que se elabora na ação (*contingente*); um conhecimento que está na profissão, isto é, que se define numa dinâmica de partilha e de co-construção (*coletivo*); um conhecimento que está na sociedade, isto é, que se projeta para fora da esfera profissional e se afirma num espaço mais amplo (*público*). (p. 8)

Sobre o conhecimento profissional docente, Nóvoa (2022) considera que este possui características próprias e natureza contingente, coletiva e pública. A natureza contingente consiste nos conhecimentos quotidianos, contextualizados, fundados na singularidade pedagógica, “difícil de codificar e impossível de generalizar, que ganha sentido enquanto inventário ou repertório de acontecimentos e situações vividas, experienciadas, analisadas e partilhadas” (p. 10).

A natureza coletiva compreende um conhecimento que se constitui no interior da profissão, no coletivo profissional a partir de uma produção conjunta, colaborativa e colegial. Sendo assim, existe a necessidade do diálogo e encontros profissionais que podem perpassar os diferentes espaços formativos, promovendo comunidades de conhecimento organizadas





pelos próprios docentes que permitam a cooperação e a colaboração entre os pares. Por fim, a natureza pública, “implica um processo de escrita e publicação” (Nóvoa, 2022, p. 11), possibilitando a sistematização, divulgação e compartilhamento dos saberes produzidos, tornando-os públicos.

Ao me encontrar nesse território de passagem que esta experiência me permitiu, me reporto ao que Passeggi (2016) considera o território de passagem do sujeito epistêmico para o sujeito biográfico. Conforme a própria autora indica, a travessia apresenta a possibilidade de religar o sujeito do conhecimento ao sujeito do autoconhecimento, transformando-os em indissociáveis em seu processo formativo.

Nesse sentido, a experiência me tirou de um lugar da “professora-formadora” que “domina os conteúdos” para assumir um lugar de uma professora que está em constante formação, em relação de reciprocidade e aberta ao que possa emergir do encontro formativo com o outro.

Apesar de ser constantemente instigada a escrever, o desafio presente na escrita da narrativa da experiência perpassa o falar de mim, refletir sobre a situação a que fui exposta e me deixei atravessar. Colocar em palavras a experiência vivida é para além de narrar a linearidade dos fatos ocorridos, mas tornar-me parte da reflexão e da investigação, é “padecer sob o impacto da experiência para poder dela tirar lições para a vida e aprender com ela sobre nós mesmos” (Passeggi, 2016, p.76).

Como já mencionado anteriormente, não pretendo com esse relato trazer soluções para a formação docente, mas, por meio da narrativa da experiência, apontar reflexões sobre uma formação que é constituída por adultos, que possui um conhecimento específico e que não é demarcada por um período linear, mas tem uma aprendizagem espiral e contínua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato teve como objetivo compartilhar reflexões sobre a interface entre formação inicial e continuada de professores(as) a partir da narrativa da experiência da primeira autora, uma professora de Biologia da educação básica que durante as atividades desenvolvidas no Estágio em Docência no Ensino Superior, no contexto do Doutorado em Educação em Ciências, na disciplina Didática da Biologia, vivenciou um movimento de travessia do sujeito epistêmico para o sujeito biográfico, do sujeito do conhecimento para o sujeito do autoconhecimento. Foi possível, portanto, relacionar a dimensão acadêmica do processo formativo com a do sujeito da experiência.





Apesar de toda complexidade que permeia a formação docente, as reflexões aqui apresentadas por meio da narrativa da experiência voltam-se para o adulto que está em formação, permitindo o encontro de sujeitos mediados pelos conhecimentos constituídos no interior da profissão, em coletivos profissionais, a partir de uma produção conjunta e colaborativa. A formação inicial e continuada é um lugar de encontros e continuidades entre profissionais que perpassam diferentes espaços-tempos formativos, organizados em comunidades de conhecimento, marcadas pela cooperação e colaboração.

REFERÊNCIAS

- GASPAR, Mônica M. G; PEREIRA, Fátima; PASSEGGI, Maria C. As narrativas autobiográficas e a formação de professores: uma reflexão sobre o diário de acompanhamento. **V Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica**. CIPA, Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/69650/2/87685.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2025.
- BUENO, Belmira O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 28, n. 01, p. 11-30, jan- junho. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>> Acesso em: 05 abr. 2025.
- HOLLY, Mary L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In NÓVOA, A. (org). **Vidas de professores**. Porto Editora. 2a edição. Portugal. 2013.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>> Acesso em: 14 jun. 2025.
- LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n.2, p.04-27, jul/dez. 2011. Disponível em <<https://seer.unisc.br/index.php/reflex/article/view/2444>>. Acesso em: 13 ago. 2025.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1 ed. Autêntica: Belo Horizonte. 2025.
- NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Porto Editora. 2a edição. Portugal. 2013.
- NÓVOA, Antônio. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, Antônio e FINGER, Mathias (org). **O método (auto)biográfico e a formação**. Paulus, 2010.
- NÓVOA, Antônio. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. v. 27, e270129. 2022. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 13 jul. 2025.
- PASSEGGI, Maria da C. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-25822011000200004&script=sci_abstract>. Acesso em: 15 abr. 2025.
- PASSEGGI, Maria da C. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**. Joaçaba, v. 14, n 1, p. 67-86, jan/abr. 2016. Disponível em <<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>>. Acesso em: 15 abr. 2025.



