

ESCRITA (AUTO)BIOGRÁFICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: RELATOS E DESCOBERTAS DE UMA TRAJETÓRIA¹

■ SILVIA CARVALHO VIEIRA

 <https://orcid.org/0000-0003-3291-0757>

Universidade Federal do Amazonas

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão, em perspectiva (auto)biográfica, sobre a trajetória formativa de uma professora em processo de formação continuada, com ênfase na resiliência evidenciada ao longo do percurso. O material empírico decorre de registros produzidos na disciplina Dimensões Paradigmáticas da Pesquisa e Tendências Investigativas no Ensino, que orientou a elaboração de cartas autobiográficas organizadas em quatro desdobramentos articulados: (i) contar de si e discutir o sentir-se professora a partir da resiliência; (ii) reconhecer-se e ressignificar-se em matizes identitárias da professora-pesquisadora; (iii) elaborar narrativas formativas; e (iv) identificar tendências de pesquisa em Ensino. A análise considera a tríade paradigmática – ontológica, epistemológica e metodológica – e discute o movimento de constituição da professora-pesquisadora em diálogo com tendências de ensino e ações integradoras de investigação. Os resultados indicam o reconhecimento da docência como prática social situada, a explicitação do lugar da pesquisadora no processo e a identificação do interpretativismo como direção investigativa no âmbito do Mestrado em Ensino Tecnológico. Conclui-se que a escrita de si, quando metodologicamente orientada, potencializa a autoformação e a produção de conhecimento sobre o trabalho docente.

Palavras-chave: Carta (auto)biográfica. Formação continuada. Professora-pesquisadora. Identidade docente. Interpretativismo.

ABSTRACT

WRITING (AUTO)BIOGRAPHICALLY IN TEACHER TRAINING: ACCOUNTS AND DISCOVERIES FROM A JOURNEY

This article presents a reflection, from an (auto)biographical perspective, on the formative trajectory of a teacher undergoing con-

¹ Esta pesquisa teve apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam), por meio do Programa de Apoio à Pós-Graduação Stricto Sensu (Posgrad) – Edição 2021-2022. Resolução nº 008/2021 do Posgrad do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) – Edição 2021.

tinuing education, with an emphasis on the resilience demonstrated throughout her journey. The empirical material derives from records produced in the course «Paradigmatic Dimensions of Research and Investigative Trends in Teaching,» which guided the creation of autobiographical letters organized into four interconnected developments: (i) sharing oneself and discussing the feeling of being a teacher based on resilience; (ii) recognizing and redefining oneself in the identity nuances of the teacher-researcher; (iii) developing formative narratives; and (iv) identifying research trends in teaching. The analysis considers the paradigmatic triad (ontological, epistemological, and methodological) and discusses the development of the teacher-researcher in dialogue with teaching trends and integrative research initiatives. The results indicate the recognition of teaching as a situated social practice, the clarification of the researcher's role in the process, and the identification of interpretivism as a research direction within the Master's in Technological Education program. It is concluded that self-writing, when methodologically guided, enhances self-education and the production of knowledge about teaching.

Keywords: (Auto)biographical letter. Continuing education. Teacher-researcher. Teaching identity. Interpretivism.

RESUMEN **ESCRITURA (AUTO)BIOGRÁFICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE: RELATOS Y DESCUBRIMIENTOS DE UNA TRAYECTORIA**

Este artículo presenta una reflexión, desde una perspectiva (auto) biográfica, sobre la trayectoria formativa de una profesora en proceso de formación continua, con énfasis en la resiliencia evidenciada a lo largo del recorrido. El material empírico se deriva de registros producidos en la asignatura “Dimensiones Paradigmáticas de la Investigación y Tendencias Investigativas en la Enseñanza”, que orientó la elaboración de cartas autobiográficas organizadas en cuatro desdoblamientos articulados: (i) narrarse a sí misma y discutir el sentirse profesora a partir de la resiliencia; (ii) reconocerse y resignificarse en matices identitarios de la profesora-investigadora; (iii) elaborar narrativas formativas; y (iv) identificar tendencias de investigación en la Enseñanza. El análisis considera la tríada paradigmática (ontológica, epistemológica y metodológica) y discute el movimiento de constitución de la profesora-investigadora en diálogo con tendencias de enseñanza y acciones integradoras de investigación. Los resulta-

dos indican el reconocimiento de la docencia como práctica social situada, la explicitación del lugar de la investigadora en el proceso y la identificación del interpretativismo como orientación investigativa en el ámbito de la Maestría en Enseñanza Tecnológica. Se concluye que la escritura de sí, cuando está metodológicamente orientada, potencia la autoformación y la producción de conocimiento sobre el trabajo docente.

Palabras clave: Carta (auto)biográfica. Formación continua. Profesora-investigadora. Identidad docente. Interpretativismo..

Introdução

Este artigo resulta da sistematização de registros que emergiram da narrativa (auto)biográfica de uma professora em formação continuada, desenvolvida no contexto da disciplina Dimensões Paradigmáticas da Pesquisa e Tendências Investigativas no Ensino, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (PPGET) do Instituto Federal do Amazonas (IFAM).

Nessa perspectiva, as reflexões concentram-se nas temáticas relacionadas aos paradigmas de pesquisa no ensino e às dimensões ontológica, epistemológica e metodológica que orientam o processo formativo. O percurso da docente é descrito e analisado em quatro desdobramentos articulados, produzidos entre abril e maio de 2021, com o objetivo de compreender o caminhar formativo e as descobertas alcançadas durante essa trajetória.

No primeiro desdobramento, desenvolveu-se a escrita de si em carta, abordando o sentir-se professora a partir da ipseidade e da resiliência. No segundo, analisaram-se as matizes identitárias da professora-pesquisadora, representadas em narrativas epistolares sobre o ensino tecnológico. O terceiro desdobramento tratou da resignificação identitária, identificada na carta que discute as dimensões paradigmáticas e as perspectivas teórico-epistemológicas da pesquisa educacional, eviden-

ciando o olhar reflexivo sobre a construção e reconstrução do “professorar”. Por fim, o quarto desdobramento teve como propósito identificar tendências de pesquisa em Ensino, a partir de análises de resumos de produções científicas sobre o ensino tecnológico, nas quais se destacou o interpretativismo como tendência investigativa de base construtivista.

A disciplina fomentou a autorreflexão sobre o processo formativo, permitindo à professora revisitar sua trajetória e reconhecer momentos de desafio, superação e resignificação, assumindo-se como autora de sua própria escrita e agente ativa de sua formação.

A autora posiciona-se, neste texto, como professora em formação continuada, cuja trajetória é analisada reflexivamente à luz das dimensões ontológica, epistemológica e metodológica, compreendendo a escrita de si como exercício de investigação e de produção de conhecimento.

No decorrer do diálogo entre autores e narrativa, a reflexão ancora-se em estudos que reconhecem a pesquisa como dimensão constitutiva da profissão docente. Como argumenta Gatti (2008), a pesquisa em Educação constitui um componente estruturante da formação e da profissionalização do professor, ampliando a compreensão do ensino como prática social situada. De modo convergente, Marcelo (2009)

sustenta que o desenvolvimento profissional docente requer a articulação entre saberes experienciais e científicos, configurando o professor como sujeito ativo de sua própria formação. Esses aportes dialogam com a narrativa apresentada, que tensiona experiência e teoria para reconstituir o lugar da professora-pesquisadora.

A produção deste artigo foi movida pelo desejo de compreender, a partir da minha trajetória pessoal e profissional, como a formação docente se entrelaça com a experiência de ser e tornar-se professora. Mais do que um requisito acadêmico, este trabalho representa um gesto de reflexão sobre mim mesma e sobre o sentido da docência. Escrevo especialmente para outros professores e pesquisadoras que, como eu, buscam ressignificar suas práticas e suas identidades por meio da escrita de si.

Em interlocução com autoras como Bernadete Gatti (2014, 2017) e Carlos Marcelo (2009), compreendo que suas perspectivas convergem ao defender a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação, fundamentos que sustentam as reflexões apresentadas neste estudo e orientam a leitura das narrativas que se seguem.

Nesse horizonte, a seção seguinte, “Processo formativo: uma conversa com o passado”, mobiliza a carta (auto)biográfica como dispositivo analítico para situar experiências, deslocamentos identitários e marcas de resiliência que estruturam a trajetória formativa examinada.

Processo formativo: uma conversa com o passado

O primeiro desdobramento: contar-se em carta sobre o sentir-se professora a partir da resiliência. Assim, esse desdobramento originou-se da temática “Contar-se em cartas: o sentir-se professora a partir da resiliência”. A

proposta consistiu na produção de uma carta-resposta destinada a uma aluna do PPGET, cuja investigação se desenvolve por meio da metodologia das cartas autobiográficas.

O tema central abordado foi a resiliência, e, nesse sentido, a interação entre autora e destinatária buscou promover uma reflexão acerca da escrita de si como exercício ontológico, capaz de favorecer a compreensão do próprio percurso formativo e do sentido das Dimensões Paradigmáticas da Pesquisa e das Tendências Investigativas no Ensino.

A escrita autobiográfica, nesse contexto, constituiu-se como um exercício de reconstrução da experiência, permitindo à professora revisitar o passado, reconstituir significados e reconhecer aprendizagens. Portanto, o ato de narrar-se revelou-se não apenas como memória, mas como gesto formativo e epistemológico, capaz de articular emoção, reflexão e conhecimento.

A professora inicia a carta autobiográfica afirmando que o conteúdo foi desenvolvido a partir da escrita de si, no percurso do “professorar”, tendo como eixos a reflexão e a resiliência. A carta, escrita em forma de resposta, foi endereçada a Danielle, aluna do PPGET cuja pesquisa também se orienta pela metodologia das cartas autobiográficas.

Manaus, abril de 2021.

Olá, Danielle! Espero que esteja bem...

Para iniciar esta conversa, precisei fechar os olhos e relembrar intensamente tudo o que vivi até chegar aqui, uma verdadeira conversa com o passado. Em certos momentos, foi preciso silenciar e deixar que as lágrimas falassem, lágrimas de gratidão e de alegria por aquilo que sou, ou melhor, por aquilo que me tornei: uma professora. Ainda que essa não fosse a profissão dos meus sonhos de infância, já que,

como a maioria das crianças, eu sonhava com outros caminhos, foi ela que me escolheu.

Figura 1 – Meus irmãos e eu



Fonte: acervo pessoal da autora.

Sou a terceira filha de uma pequena família do interior do Amazonas e nasci na cidade de Itacoatiara. Fui criada por meus pais, ambos trabalhadores simples. Minha mãe, mesmo sem ter concluído o Ensino Fundamental, sempre valorizou a educação dos filhos e fazia questão de acompanhar nossa vida escolar. Meu pai dedicava-se exclusivamente ao trabalho, mas seu esforço silencioso sustentava nossos estudos e sonhos.

Lembro-me vividamente de quando meus irmãos começaram a frequentar a escola e eu, ainda pequena, ansiava por acompanhá-los. A escola ficava próxima à casa dos meus avós maternos, e eu observava, encantada, o caminho deles até lá. Em 1993, finalmente chegou a minha vez: iniciei o pré-escolar no Colégio Luíza de Vasconcelos. Foi um período mágico, que guardo com carinho na memória.


Figura 2 – Texto “Fofoca”

Fofoca

Se tem bicho fofoqueiro
 é o tal do bem-te-vi!
 Bem no alto do sabugueiro
 vai contando tudo assim.
 – Bem te vi!
 – Bem te vi!

Toma conta da floresta,
 não escapam nem as frestas.
 Se viu mesmo ninguém sabe
 e ele jura que é verdade.
 – Bem te vi!
 – Bem te vi!

Cala a boca, candongueiro



Jose Marques Lopes/Dreamstime.com

e se não calar ligeiro
 corro aí na capoeira
 e conto pra sua mãe,
 bem que eu te vi
 roubando uva na parreira.

AMARANTE, Wânia. *Cobras e lagartos*. Belo Horizonte: Miguilim, 1983. p. 28.

Fonte: Amarante (1983).

Em 1994, mudamo-nos para outro bairro, mais alegre e cheio de crianças brincando na rua. Fui matriculada na Escola Mirtes Rosa, que atendia do pré-escolar à antiga quarta série. Recordo-me, especialmente, da professora Maria de Fátima Belém, que nos apresentou o pequeno texto “Fofoca”. Até hoje posso ouvir sua voz rouca e marcante lendo em sala. Íamos a pé para a escola, meus irmãos e eu, sempre com cuidado e cumplicidade.

Posteriormente, mudei para a Escola Carlos Mestrinho, onde cursei da quinta à oitava série. O trajeto era longo: mais de cinquenta minutos de caminhada sob o sol da tarde. Ainda assim, seguíamos confiantes, acreditando que o estudo abriria caminhos para um futuro melhor. Naquela época, eu ainda não sabia ao certo que profissão seguir, mas compreendia, pelo exemplo da minha mãe, que estudar era um ato de esperança.

Figura 3 – Turma da Escola Vital de Mendonça



Fonte: acervo pessoal da autora.

O Ensino Médio representou uma nova conquista: ingressei no tão sonhado Ginásio Vital de Mendonça. O percurso até lá era ainda maior, cerca de quatro quilômetros, e a caminhada diária demandava persistência. Meus irmãos já não estudavam comigo, mas segui determinada. Nesse período, comecei a ouvir

sobre vestibulares e sobre o ingresso em universidades. Participei, pela primeira vez, de um seletivo seriado para alunos do interior e obtive pontuação suficiente para o curso de Engenharia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Contudo, as limitações financeiras me impediram de mudar para a capital.

Em 2006, fui aprovada na lista de espera para o curso de Engenharia de Produção na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em Itacoatiara. No ano seguinte, prestei novo vestibular e conquistei uma vaga em Letras na UEA, iniciando o curso em 2008, já grávida de três meses. Apesar das dificuldades, não pensei em desistir. Com o apoio do meu esposo, familiares e amigos, segui firme na caminhada acadêmica.

Figura 4 – Colação de grau do curso de Letras



Fonte: acervo pessoal da autora.

Meu filho Pedro nasceu em agosto do mesmo ano, durante o segundo módulo do curso. Recordo-me de assistir à aula de revisão na

véspera do parto, sentindo contrações em silêncio. No sábado, 23 de agosto, ele nasceu de parto normal. Na semana seguinte, já estava de volta à universidade, dividida entre o amor de mãe e o compromisso com a formação.

Figura 5 – “Pedro Iago” (Meu Filho)



Fonte: acervo pessoal da autora.

Certa vez, levei meu bebê à aula por não ter com quem deixá-lo. Quando começou a chorar, a professora pediu que eu me retirasse. Saí chorando e ainda me emociono ao recordar, mas não desisti. Pouco tempo depois, vivi o oposto: uma experiência de empatia docente com a professora Ana Guerra, que, ao saber dos problemas de saúde do meu filho, permitiu que eu realizasse a prova em outro horário e ainda me ajudou a cuidar dele. Esses gestos moldaram meu entendimento sobre o que é ser professora.

Essas experiências reforçaram em mim a necessidade de ser forte e resiliente. Entendi que a docência exige sensibilidade, empatia e perseverança. Nesse contexto, compreendo o que Coimbra (2015, p. 2) define como resiliência: “[...] um processo intersubjetivo de reorganização das experiências que reconfiguram a identidade e o projeto de vida”. Assim, aprendi

a transformar adversidades em crescimento e a reconhecer o valor das relações humanas no ato de ensinar.

Durante a formação, encontrei inspiração em docentes admiráveis, como a professora Lenir Oran, carinhosamente chamada de “Poderosa”, cuja energia e entusiasmo marcaram profundamente minha trajetória. Ela me ensinou que o ensino é também um ato de encorajamento e fé no potencial dos outros.

Figura 6 – Minha família no dia da minha colação de grau



Fonte: acervo pessoal da autora.

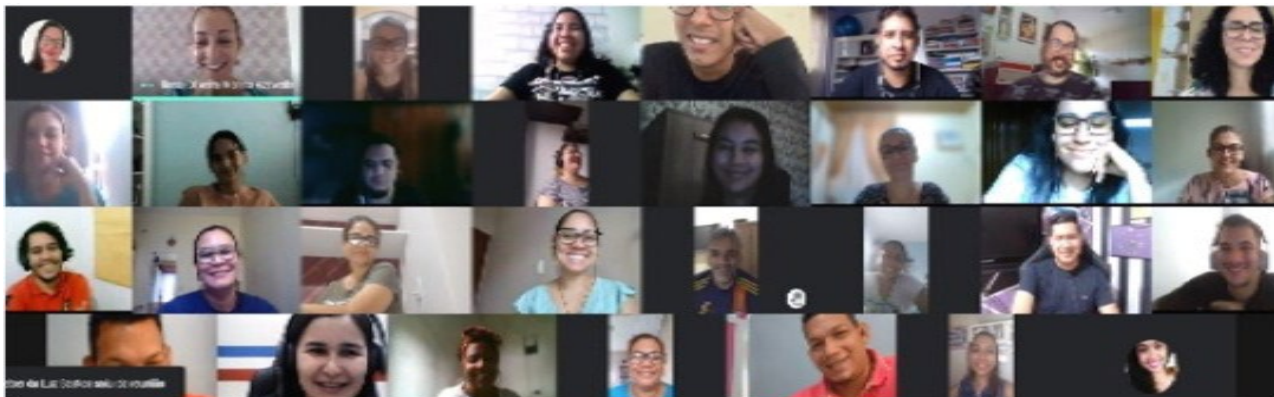
Em 2012, concluí a graduação, a primeira da minha família a alcançar o ensino superior. A presença do meu pai na colação de grau foi um símbolo de reconciliação e orgulho. Com a licenciatura, iniciei minha atuação docente em um projeto do governo do estado, Reescrevendo o Futuro, voltado à alfabetização de jovens e adultos. A cada aula, ao ver pessoas descobrindo as primeiras letras e escrevendo seus nomes, reconheci a força transformadora da educação e o sentido social da minha profissão.

Anos depois, durante a pandemia da covid-19, vivi novos desafios. O isolamento social, o desemprego e a incerteza sobre o futuro me levaram a repensar os rumos da minha carreira. Nesse cenário, inscrevi-me no processo seletivo do PPGET do IFAM. Com dificuldades

de conexão, gravei e enviei meu vídeo de apresentação. Quando fui aprovada, a emoção se misturou à dúvida: “Conseguirei seguir?”. A

resposta veio com o tempo e com a força de seguir aprendendo, mesmo em aulas remotas, descobrindo novos sentidos para a docência.

Figura 7 – Primeiro dia de aula do mestrado



Fonte: acervo pessoal da autora.

Rever meu processo formativo por meio da escrita autobiográfica foi, portanto, uma oportunidade de reencontro. A escrita de si permitiu compreender as lutas, as resiliências e as aprendizagens que me constituem. Hoje, reconheço que essa trajetória me transformou e continua me transformando.

Por fim, compreendo que o professor é um mediador do conhecimento. Cabe-lhe inspirar, orientar e acreditar que todos podem aprender, criar e compartilhar saberes. A escrita desta carta foi, assim, um exercício de reflexão e autoformação, parte de um processo que segue em construção.

“A caminhada é longa;
respire fundo e continue!”

Atenciosamente,
uma professora em formação!

Conhecendo o professor pesquisador no ensino tecnológico

O segundo desdobramento tem como temática “O que quer um professor pesquisador?”. Essa oficina de produção textual estruturou-se

a partir da questão norteadora proposta pela disciplina: “que montagem consigo fazer do retrato da professora que construo de mim, a partir dos registros decorrentes das vivências e experiências durante os momentos formativos, e quais matizes se revelam quanto ao sentir-se professora-pesquisadora?”

Na perspectiva do professor pesquisador, é essencial reconhecer que a sociedade educacional tem passado por intensas transformações. Os processos de ensino-aprendizagem precisaram ser adaptados, o que gerou reflexos significativos na prática pedagógica. Para que essa transformação ocorra de forma efetiva, é necessário que os docentes estejam preparados para acolher novos métodos, ampliar seus conhecimentos, articular teoria e prática e compreender que a pesquisa é um eixo estruturante da docência e não uma atividade paralela.

Diante desse cenário, o professor pesquisador é aquele que, entre suas atitudes pedagógicas, busca constantemente novas maneiras de ensinar, procura compreender o mundo que o cerca, analisar causas e consequências dos fenômenos educacionais e refletir criticamente sobre sua própria prática. Trata-se de um docente que alia teoria e prática e que, aci-

ma de tudo, demonstra inquietação diante da qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes.

Figura 8 – Minha atuação enquanto professora



Fonte: acervo pessoal da autora.

Além disso, o professor pesquisador caracteriza-se por sua perseverança e força de vontade, enfrentando obstáculos com paciência e confiança na própria experiência. É aquele que estuda, pesquisa, aplica o conhecimento

adquirido e compartilha os resultados de suas investigações com a comunidade acadêmica e escolar. Assim, a pesquisa torna-se parte orgânica de sua atuação docente, fortalecendo o compromisso com a inovação pedagógica.

Entretanto, compreendo que, em um primeiro momento da carreira, eu associava o papel do professor pesquisador apenas à produção acadêmica formal, àquele que elabora artigos, escreve livros ou desenvolve projetos. Essa visão inicial, relatada em minha carta autobiográfica, refletia a compreensão restrita que tinha sobre o conceito. Acreditava que pesquisar era uma atividade externa à sala de aula.

Durante a formação inicial, na graduação em Letras, percebi que essa discussão ainda era incipiente. Tínhamos disciplinas de Didática e Práticas de Estágio, mas pouco se discutia sobre o professor pesquisador e a relação entre teoria e prática no exercício da docência. Assim, o retrato de professora que construí durante o curso estava alinhado a um modelo tradicionalista, centrado na reprodução do que eu mesma havia aprendido.

Figura 9 – Turma de licenciatura em Letras



Fonte: acervo pessoal da autora.

Na infância, essa concepção também se refletia nas experiências escolares. A professora era vista como figura central do saber, responsável por transmitir conhecimento em um ambiente disciplinado e silencioso, onde os alunos assumiam papel passivo. Essa herança pedagógica permaneceu em minha formação, sustentando práticas voltadas mais à transmissão do que à construção de saberes.

Com o tempo, contudo, essa visão começou a se transformar. No Ensino Médio, vivenciei pequenas aberturas no modelo pedagógico: aulas expositivas intercaladas com debates e oportunidades para a expressão dos estudantes. Já na universidade, esperava encontrar uma formação voltada ao “ser professor na prática”, mas percebi que os cursos de licenciatura priorizavam a dimensão teórica e não abordavam, com profundidade, o fazer docente como processo de pesquisa e reflexão crítica.

Ao ingressar no PPGT do IFAM, essa compreensão começou a se ampliar. Foi nesse contexto que passei a reconhecer que não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino, conforme destacam Tormam e Selbach (2020, p. 3), ao afirmarem que, “quando o professor realiza o seu trabalho entrelaçado com a pesquisa, muitas aprendizagens e trocas vão surgindo, construindo um processo seguro e bem estruturado para a escola”.

Nessa perspectiva, o professor pesquisador transforma a sala de aula em um laboratório vivo, onde investiga sua própria prática, analisa resultados e propõe melhorias. A pesquisa, portanto, deixa de ser uma atividade restrita ao espaço acadêmico e se torna parte da formação permanente do educador.

Assim, reconheço que o processo de tornar-se professora pesquisadora consolidou-se durante o mestrado, quando passei a compreender o fazer pedagógico como um campo de investigação contínua. O professor pesquisador compromete-se a desenvolver práticas inova-

doras, sensíveis e contextualizadas, buscando compreender o mundo à sua volta e o impacto de suas ações na aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, ser professora pesquisadora é assumir uma postura reflexiva, crítica e transformadora, comprometida com a melhoria da qualidade do ensino e com a reconstrução constante da própria identidade docente.

Um olhar para o docente: a construção e reconstrução do ser professor

O terceiro desdobramento está relacionado à temática “As dimensões paradigmáticas e suas implicações no sentir-se professor pesquisador”. A disciplina propôs, nesse contexto, uma oficina de análise de produções textuais. A questão norteadora orientou-se pela seguinte reflexão: o que acrescenta no retrato de professor que construí de mim, enquanto professora-pesquisadora, a resignificação do meu sentir e do meu fazer docente?

Entre as responsabilidades exigidas de cada professor, evidencia-se a necessidade de um olhar atento para si e para o outro, um movimento de resiliência docente que envolve a construção e reconstrução do ser professor. Torna-se essencial reconhecer-se no processo e observar o ambiente escolar em sua complexidade, com vistas à transformação. Isso implica ouvir, compreender o alunado e, muitas vezes, colocar-se no lugar do outro, desenvolvendo empatia e estratégias que despertem o interesse e o aprendizado dos estudantes diante das dificuldades particulares de cada um.

Assim, o professor, enquanto sujeito transformador, precisa estar disposto a despir-se de velhas certezas para reconstruir-se por meio de novos conhecimentos e práticas pedagógicas. Essa reconstrução exige pesquisa, aprofundamento teórico e disposição permanente para aprender. A pesquisa, nesse sentido, deixa de

ser atividade eventual e torna-se dimensão constitutiva da docência, conforme defendem Gatti (2014, 2017) e Marcelo (2009), ao argumentarem que o desenvolvimento profissional docente requer a integração entre saberes científicos e experienciais, transformando o professor em sujeito ativo de sua formação.

A sociedade contemporânea vem passando por mudanças aceleradas, que impactam diretamente a prática docente. Essa nova realidade demanda uma postura investigativa e reflexiva, que possibilite a reconstrução dos saberes pedagógicos e a ressignificação dos paradigmas consolidados ao longo da trajetória acadêmica. Entretanto, ao longo da carreira, observa-se que a dicotomia entre teoria e prática ainda se faz presente de maneira quase imperativa, distanciando o fazer pedagógico da dimensão investigativa que caracteriza o professor pesquisador.

Como observa Araújo (2010, p. 95), “[...] as práticas pedagógicas docentes ainda consideram o sujeito que aprende, o aluno, como aquele ser desprovido de luz, e a tarefa do professor resume-se em transmitir o conhecimento”. Essa citação revela a permanência de uma visão tradicionalista de ensino, na qual o professor figura como detentor do saber e o aluno como mero receptor de informações. Tal modelo, ainda persistente, precisa ser superado por uma prática docente que fomente a reflexão, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

Partindo desse pressuposto, compreende-se que a formação docente deve promover o despertar para um fazer pedagógico que estimule o pensar e o aprender criticamente. Todavia, muitas vezes, constata-se a dissociação entre o que é ensinado nos cursos de licenciatura e a realidade das salas de aula. Como assinala Pesce (2012, p. 8),

a fusão entre teoria e prática não é tão objetivada nas ciências sociais quanto nas demais

ciências. Embora haja entendimento de que a produção do conhecimento científico (por exemplo, a tecnologia da informação) produz práticas sociais e transforma as relações humanas, a educação ainda se mostra desvinculada de uma concepção científica, mantendo a separação entre teoria e prática.

Essa reflexão evidencia que, ao concluir a formação inicial, o professor recém-graduado ainda não se encontra plenamente preparado para o exercício da docência. Torna-se, portanto, indispensável investir em formação continuada como espaço de ressignificação profissional e de alinhamento entre teoria e prática.

Figura 10 – Aula por meio mídia digital



Fonte: acervo pessoal da autora.

Durante esse processo formativo, o professor gradualmente toma consciência de sua identidade, elabora estratégias para enfrentar desafios e rompe paradigmas, o que favorece novos aprendizados e o aprimoramento do fazer pedagógico. Assim, reconhecer-se como professor pesquisador implica equilibrar ensino e investigação, dedicando-se à busca de novos conhecimentos, à produção de ciência e à socialização de saberes, seja por meio de artigos, projetos ou práticas pedagógicas inovadoras.

A relação entre pesquisa e ensino torna-se especialmente significativa quando o professor pesquisador cria condições para que os alunos

também tenham contato com o conhecimento científico e participem de processos investigativos. Como defendem Gatti (2017) e Marcelo (2010), o diálogo entre pesquisa e prática pedagógica é o que garante a profissionalização da docência e o fortalecimento da autonomia intelectual do professor.

Essa relação entre pesquisa e ensino se torna interessante quando o professor pesquisador oportuniza aos alunos manterem contato com saberes científicos por meio da pesquisa. Adicionalmente, neste momento podemos observar que não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino. Por tanto, essa procura por formação para melhoria do ensino-aprendizagem faz-se necessária para a natureza da prática docente.

Nesse contexto, o trabalho de pesquisa revela-se como atividade permanente, articulada à ação docente e em sintonia com as transformações tecnológicas e metodológicas da contemporaneidade. Essa prática se manifesta tanto em sala de aula quanto em espaços extracurriculares, integrando as dimensões reflexiva e crítica do professor.

Figura 11 – Curso de formação de professor



Fonte: acervo pessoal da autora.

Segundo Araújo (2010, p. 98), “[...] na produção do conhecimento, o homem não se isenta do processo, representando algo externo à realidade; tampouco traduz os objetos exteriores sem qualquer significação subjetiva”. Essa

concepção reforça que o ato de conhecer está profundamente vinculado à experiência, à linguagem e à intencionalidade do sujeito, aspectos que também permeiam a prática investigativa do professor pesquisador.

Portanto, com o propósito de promover a construção constante do conhecimento, o professor passa por contínua ressignificação de seu fazer pedagógico. É imprescindível que ele se reconheça como pesquisador e assuma a dimensão formativa da docência, compreendendo o ensino como espaço de produção de saberes.

Nessa direção, o retrato construído pela professora durante sua trajetória mostra que a quebra de paradigmas e a ressignificação da prática docente são resultados da investigação e da reflexão crítica sobre o próprio fazer. A pesquisa, nas perspectivas teóricas do interpretativismo e da pesquisa-ação, torna-se um instrumento de transformação que não apenas responde às demandas do contexto educacional, mas também gera novos produtos e conhecimentos aplicáveis ao cotidiano escolar.

Assim, o professor pesquisador consolida-se como sujeito transformador, articulando experiência, teoria e prática. Ainda que sua formação tenha se originado sob influências tradicionais, é pela reflexão e pela ressignificação que o docente se reconstrói como pesquisador e agente ativo de mudanças na educação contemporânea.

O interpretativismo como tendência de uma pesquisa no ensino tecnológico

O quarto desdobramento debruça-se sobre a temática “As tendências de pesquisa no ensino e suas possibilidades e implicações integradoras quanto aos métodos investigativos adotados”. Nessa direção, a oficina propôs a análise de resumos descritivos de produções

científicas do PPGET do IFAM, orientada pela seguinte questão norteadora: ao analisar resumos de dissertações (2014, 2015 e 2016), que categorias evidenciam as tendências investigativas, quais conceitos e palavras-chave indicam fatores de rigor analítico e quais métodos/metodologias foram adotados? Em qual tendência me reconheço, considerando minha trajetória formativa?

A leitura e a análise dos textos da Linha de Pesquisa 1 evidenciaram proximidade com meu projeto, voltado a compreender a experiência docente com a Pedagogia da Alternância como dimensão formativa no trabalho com o Proeja Indígena. Nesse horizonte, a tendência investigativa que melhor expressa tal aproximação é o interpretativismo.

Figura 12 – Epistemologia como interação



Fonte: Bezerra ([2018?]).

O interpretativismo toma como central a compreensão do sujeito e de suas interpretações sobre o mundo, reconhecendo a validade de diferentes formas de significação. Constitui a base epistemológica do construtivismo, para o qual o conhecimento é construído a partir de experiências e interpretações situadas. Em termos pedagógicos, isso implica criar métodos que estimulem a construção do conhecimento, valorizando a investigação como prática for-

mativa e a sala de aula como espaço de produção de sentidos.

Nessa chave, a pesquisa educacional mobiliza um repertório de procedimentos observação, entrevistas, análise documental, questionários e os integra a processos reflexivos ancorados na experiência. Assim, a análise de tendências não se reduz à descrição de técnicas, mas envolve o exame do modo como os sujeitos constroem significados e como esses significados orientam as práticas de ensino.

Esse posicionamento aproxima-se de uma ética da pesquisa segundo a qual investigar não é neutro: “[...] assim como a ‘realidade’ só pode ser vista pela janela da teoria, também só pode ser vista pela janela dos valores” (Alves-Mazzotti, 1996, p. 20). Do mesmo modo, a separação rígida entre teoria e prática tem sido criticada, pois empobrece o desenvolvimento profissional docente: “[...] a educação ainda se mostra desvinculada de uma concepção científica, mantendo a separação entre teoria e prática” (Pesce, 2012, p. 8). Em outra direção, Duarte (2009) observa que os pressupostos teóricos vão sendo formulados no próprio percurso investigativo, à medida que a imersão no campo e a análise dos dados avançam. Esses aportes reforçam o entendimento de que o rigor na pesquisa interpretativa deriva da coerência entre problema, método e análise, e do compromisso com a produção de sentido no contexto vivido.

O interpretativismo toma como central a compreensão do sujeito e de suas interpretações sobre o mundo, reconhecendo a validade de diferentes formas de significação. Constitui a base epistemológica do construtivismo, para o qual o conhecimento é construído a partir de experiências e interpretações situadas. Em termos pedagógicos, isso implica criar métodos que estimulem a construção do conhecimento, valorizando a investigação como prática formativa e a sala de aula como espaço de produção de sentidos.

Nessa chave, a pesquisa educacional mobiliza um repertório de procedimentos, observação, entrevistas, análise documental, questionários, e os integra a processos reflexivos ancorados na experiência. Assim, a análise de tendências não se reduz à descrição de técnicas, mas envolve o exame do modo como os sujeitos constroem significados e como esses significados orientam as práticas de ensino.

Síntese da análise de três resumos – PPGET/IFAM, 2014-2016

- **Resumo 1 (2014) – Fernanda Rebeca Araújo da Silva²**

Objetivo: compreender em que medida ações de cursos de licenciatura favorecem a construção de saberes docentes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM).

Lócus: IFAM – *campus* Manaus Centro; sujeitos: licenciandos (Biologia, Química, Física e Matemática). Método: abordagem qualitativa, pesquisa-ação, análise textual e discursiva. Resultados: evidenciaram saberes específicos da EPTNM (características e especificidades da modalidade; formação integral; articulações disciplinares ancoradas em trabalho, ciência e tecnologia). Apontou-se a necessidade de ações formativas que contemplem dimensões epistemológicas, ontológicas e metodológicas. Produto educacional: curso de curta duração para licenciaturas.

- **Resumo 2 (2015) – Adriana Nogueira Tavares³**

Tema: formação continuada na escola e Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas práticas pedagógicas. Objetivo: desenvolver e analisar uma proposta de formação continuada em TICs com professores da rede municipal de Manaus. Procedimentos:

2 Ver: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/55>.

3 Ver: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/38>.

diagnóstico por questionário, desenho e execução de encontros formativos ancorados em colaboração, reflexão e construção de conhecimento; avaliação por questionário. Produto: itinerário formativo em TICs, aplicável a outros contextos escolares. Resultados indicaram autonomia e uso qualificado das tecnologias nas práticas docentes.

- **Resumo 3 (2016) – Uthant Benício de Paiva⁴**

Tema: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na docência e formação continuada – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC), *campus* Rio Branco. Objetivo: investigar a formação continuada de docentes do Ensino Médio Integral (EMI) e propor roteiro formativo em TDICs para professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Método: pesquisa qualitativa, questionários (Google Forms), análise documental; recorte 2015-2017. Resultados: demanda explícita por formação em TDICs; elaboração de roteiro formativo em cinco encontros presenciais como produto da pesquisa.

De maneira convergente, os três estudos articulam investigação e formação, sustentando a noção de que não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino, perspectiva que dialoga com Gatti (2014, 2017) e Marcelo (2009). Essa convergência reforça a pertinência do interpretativismo como tendência de pesquisa, pois privilegia a compreensão situada das práticas docentes e o aprimoramento reflexivo do fazer pedagógico.

Alinhamento com a proposta de pesquisa (Proeja Indígena e Pedagogia da Alternância): A partir da análise comparativa, optei pelo Resumo 1 (2014) como referência central, por apresentar maiores afinidades com minha proposta aplicada, de natureza descritivo-qualitativa, voltada para docentes que atuam no Proeja Indígena (Curso Técnico em Agroecologia, IFAM,

4 Ver: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/361>.

*campus Maués/AM*⁵). Como produto educacional, projeta-se o desenvolvimento de um guia, *Pedagogia da alternância no Proeja indígena: princípios e orientações para o ensino tecnológico*⁶ (Vieira, 2023), que sistematize experiências formativas na Educação Escolar Indígena à luz da Pedagogia da Alternância, contemplando: (i) o perfil dos docentes; (ii) as experiências formativas; (iii) a análise de saberes docentes em contextos interculturais.

Esse desenho metodológico ancora-se na pesquisa-ação – participação ativa dos sujeitos, devolutivas formativas, construção coletiva de soluções – e em uma perspectiva interpretativista-construtivista, coerente com o contexto sociocultural do povo sateré-mawé e com as especificidades do trabalho pedagógico em territórios indígenas.

À luz dos estudos examinados, ser professor pesquisador implica equilibrar investigação e ensino, socializar resultados – artigos, produtos educacionais – e ressignificar práticas à medida que o contexto demanda. O rigor não se reduz à aplicação de instrumentos, mas emerge da coerência lógica entre problema, objetivos, metodologia e análise; da transparência dos procedimentos; e da pertinência das interpretações ao contexto (Flick, 2009). Nesse sentido, o interpretativismo não recusa a sistematicidade; ao contrário, exige critérios claros de validade, rastreabilidade analítica e devolução formativa aos participantes.

Considerações finais

A metodologia (auto)biográfica revelou-se essencial neste percurso, pois me permitiu compreender a própria trajetória como espaço

de produção de conhecimento, e não apenas como um conjunto de memórias. A escrita de si possibilitou reconhecer os sentidos da docência enquanto prática de pesquisa e autoconhecimento, reafirmando a relevância da escuta sensível, da reflexão e da autoformação como fundamentos constitutivos da identidade docente.

A produção da carta autobiográfica favoreceu um processo de reflexão sobre minha formação ainda em construção, permitindo identificar aspectos antes despercebidos. Esse exercício evidenciou que a professora é capaz de atuar de forma ativa e crítica, ensinando aos alunos que todos são sujeitos capazes de conhecer, produzir e compartilhar saberes por meio da articulação entre pesquisa, ensino e aprendizagem. Assim, o professor-pesquisador assume o papel de mediador do conhecimento, cuja prática é permeada por intencionalidade formativa e compromisso ético com a transformação social.

O caminhar dessa trajetória revelou desafios, superações e ressignificações. No decorrer desse processo, construíram-se experiências de inovação e resiliência que fortaleceram o desejo de ser e tornar-se professora-pesquisadora. Cada vivência contribuiu para a consolidação de saberes e para o desenvolvimento de um olhar reflexivo voltado simultaneamente para si e para o outro, articulando dimensões pedagógicas, epistemológicas e sociais.

Ademais, este estudo configurou-se como um exercício de reconhecimento e reconstrução identitária, inserindo-se nas nuances paradigmáticas e nas perspectivas teórico-epistemológicas que sustentam a pesquisa educacional contemporânea. A abordagem (auto)biográfica, ao favorecer o contar-se em cartas, promoveu um processo de ressignificação da prática docente, permitindo compreender o ato de narrar-se como forma de investigar, aprender e transformar.

5 Ver: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/1390>.

6 Produto educacional tem como objetivo principal colaborar no decorrer das etapas e processos do ensino e da aprendizagem na abordagem da educação profissional e tecnológica para jovens e adultos na modalidade Proeja Indígena. Ver: Vieira (2023).

Desse modo, a experiência descrita não apenas reforça a potência da metodologia (auto)biográfica na formação docente, mas também aponta para a importância da pesquisa como caminho de emancipação profissional e humana, em que a escrita de si se torna um gesto de resistência, de pertencimento e de esperança no poder formativo da educação.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 15-23, fev. 1996.

Amarante, Wania. **Cobras e lagartos**. Belo Horizonte: Ed. Miguilim, 1983.

ARAÚJO, Renata Rodrigues de. Os paradigmas da ciência e suas influências na constituição do sujeito: a intersubjetividade na construção do conhecimento. In: CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de (org.); SANTOS, Vivian Carla Calixto dos Santos (colab.). **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação**. São Paulo: Ed. UNESP, 2010. p. 91-103.

BEZERRA, Juliana. Epistemologia. **Toda Matéria**. [Matosinhos], [2018?]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/epistemologia/>. Acesso em: 5 dez. 2025.

COIMBRA, Renata Maria; MORAIS, Normanda Araujo de (org.). **A resiliência em questão**: perspectivas teóricas, pesquisa e intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2015.

DUARTE, Teresa. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). **CIES e-Working Papers**, Lisboa, p. 1-24, 2009.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman: Artmed,, 2009. (Pesquisa qualitativa)

GATTI, Bernardete A. A formação de professores: seus desafios, a pesquisa e seus contornos sociais. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 17, n. 34, p. 241-252, 2008.

GATTI, Bernardete A. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1150-1164, out./dez. 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4349>. Acesso em: 9 out. 2025.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/formacao_de_professores_no_brasil.pdf. Acesso em: 9 out. 2025.

GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. DOI: 10.18222/ea255720142823. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/2823>. Acesso em: 9 out. 2025.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**: revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/8>. Acesso em: 9 out. 2025.

MARCELO, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**: revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/17>. Acesso em: 9 out. 2025.

PAIVA, Uthant Benicio. **Uso de tecnologias digitais de informação e comunicação na docência**: a formação continuada no Instituto Federal do Acre – IFAC Campus Rio Branco. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2018.

PESCE, Marly Krüger de. Professor pesquisador na visão do acadêmico de licenciatura. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul, RS. **Anais** [...]. Caxias do Sul, RS: UCS, 2012.

SILVA, Fernanda Rebeca Araújo da. **Saberes docentes na formação inicial de professores para a educação profissional técnica de nível médio**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2016.

TAVARES, Adriana Nogueira. **Formação continuada na escola**: construindo discussões sobre as TICs nas práticas pedagógicas com professores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2015.

TORMAM, Carla Silva; SELBACH, Paula Trindade da Silva. A importância do professor pesquisador. **RELACult**: revista latino-americana de estudos em cultura e sociedade, Foz do Iguaçu, PR, v. 6, p. 1-5, out. 2020. Edição Especial.

VIEIRA, Silvia Carvalho. **Pedagogia da alternância e a atuação docente**: uma experiência com o Proeja indígena no IFAM Campus Maués (2018-2023). 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2023.

VIEIRA, Silvia Carvalho; LEAL, Davi Avelino. **Pedagogia da alternância no Proeja indígena**: princípios e orientações para o ensino tecnológico. 2023. Produto Educacional (Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2023.

Recebido em: 12/12/2024

Revisado em: 03/09/2025

Aprovado em: 10/11/2025

Publicado em: 24/01/2026

Silvia Carvalho Vieira é mestre em Ensino Tecnológico pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (Fepeam). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFAM. E-mail: silvia_carvalho_18@hotmail.com