



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **FORMAÇÃO PERMANENTE NA/DA DOCÊNCIA: DIDÁTICAS INSURGENTES DO COTIDIANO PROFISSIONAL**

Fabício Oliveira da Silva – UEFS  
Geruza Ferreira Ribeiro de Souza – PMFS/BA  
André Ricardo Lucas Vieira – IFSertãoPE  
Marival Rodrigues Silva – FAT

### **RESUMO**

O presente painel reúne trabalhos de pesquisadores que têm se dedicado a revelar as travessias formativas de professores/as no cotidiano escolar e universitário. São pesquisas que abordam narrativas de docentes no contexto de formação, atuação profissional com foco nas aprendizagens experienciais, transversalizadas pelas práticas profissionais. São trabalhos ancorados na perspectiva qualitativa que adotam estudos com foco em narrativas de si, de percursos formativos e de desenvolvimento profissional. Iniciando pela discussão sobre as formas de habitar a formação permanente nas atividades de planejamentos no cotidiano escolar, passando pelas aprendizagens experienciais dos professores de matemática, bem como pela formação permanente de professores/as universitários no cotidiano de uso de metodologias colaborativas na docência universitária. Os trabalhos sinalizam que a formação de professores/as engendrada no cotidiano escolar favorece a ambiência reflexiva entre pares na construção de narrativas que são insurgentes, por isso possibilitadoras de desenvolvimento de saberes e experiências pedagógicas e de gestão do conhecimento. A docência, as metodologias colaborativas e as práticas com a formação entre pares aventuram experiencialmente em atitude construtiva e colaborativa de produzir partilhas de saberes que se constroem na relação com os/as pares, e com aquilo que se tem feito para aprender com o outro, para desenvolver metodologias colaborativas e para pensar o ensino de matemática e suas possíveis insurgências bem como pensar um currículo que contemple práticas pedagógicas que tenham por princípio a aprendizagem na relação com o outro.

**Palavras-chave:** Formação de professores/as, Cotidiano profissional, Didáticas insurgentes.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO COTIDIANO ESCOLAR: CONSTITUIÇÃO DE DIDÁTICAS INSURGENTES

Geruza Ferreira Ribeiro de Souza – PMFS/BA

### RESUMO

O trabalho tem como objetivo compreender os sentidos atribuídos à formação de professores no cotidiano escolar. As discussões partem da compreensão de que professores da Educação Básica habitam a profissão docente, construindo saberes, didáticas insurgentes, no cotidiano escolar. A pesquisa ancora-se em uma abordagem (auto)biográfica pelo entendimento de que enquanto narram, os professores refletem sobre suas práticas a partir da relação que estabelecem entre seu modo de ensinar e ente o que aprendem no exercício da profissão. O dispositivo de pesquisa utilizado foram entrevistas narrativas com seis professoras que atuam na Educação Básica, no Estado da Bahia. Os resultados evidenciaram que as professoras, junto a seus pares, realizam movimentos formativos permanentes no interior da escola e que nesse cotidiano escolar, constroem didáticas insurgentes, negligenciadas por políticas de formação de professores.

**Palavras-chave:** Formação de professores, Narrativa, Cotidiano escolar.

### INTRODUÇÃO

Pesquisadores da área educacional no campo de formação de professores ainda buscam compreender a complexidade dos percursos formativos e a sua relação com a atuação do professor em sala de aula.

Se por um lado há pesquisas que lidam com práticas formativas de professores e defendem a ampliação de carga horária em graduações e cursos para alcance de melhor resultados na atuação docente, há também pesquisas crescentes que visam discutir a formação de professores no cotidiano da escola.

Há saberes em movimento no dia a dia da escola que não foram transmitidos em formações acadêmicas ou cursos. Eles foram gestados na relação com os alunos, com seus pares e na urgência para encontrar soluções para os desafios emergentes que surgem no cotidiano. No entanto, esse miudinho, o feijão com arroz que ocorre na sala de aula não é valorizado.

Há um desafio nessa perspectiva de formação de professores no cotidiano escolar junto a seus pares a ser reconhecida e inserida nas políticas públicas de formação. É preciso escutar

quem vive e habita a profissão docente, pois professores aprendem a profissão antes dela e continuarão aprendendo a partir de reflexões de suas práticas e complementações diversas.

Dessa forma, ao se discutir formação de professores, colocamos enquanto professores as seguintes questões: Tudo o que somos, tudo quanto e como vivemos, bem como com quem e onde vivemos, não é mensurado? E a produção de saberes, movimentos formativos que ocorrem no interior da escola? Qual seria a ordenação formativa que responderia a esses questionamentos?

Diante das inquietações acima, percorrendo uma discussão mais ampliada, desenhamos essa pesquisa em torno da questão-problema: como se dá o movimento formativo dos professores no cotidiano escolar?

Sabemos que a formação perpassa por um tempo cronológico, acadêmico, mas também por um tempo, espaços que não podem ser cronometrado, quantificados em cursos e faculdades, logo é preciso compreender como ocorre a formação de professores no interior da escola que é atravessada por momentos pessoais e profissionais.

Afinal, no contexto do trabalho e com colegas, o tempo de aprender e construir a formação acontecerá quando o sujeito vive a experiência, e desenvolve novos saberes, ou seja, um tempo oportuno para constituição de novas formas de ensinar e aprender.

Reconhecemos que a formação de professores representa uma temática significativa no cenário acadêmico, com diferentes perspectivas e discussões. Elegemos dentre tantas, a opção de pesquisar a formação de professores no cotidiano escolar por acreditar que ela é construída também na relação constante com o exercício da profissão, portanto não se encerra após um período, um ciclo ou um tempo.

Na busca por uma expansão na formação de professores, destacamos a formação de professores no cotidiano escolar por ser um tema desafiador, merecendo mais pesquisas no âmbito educacional para fomentar a valorização da profissão docente, os saberes construídos por eles que ultrapassam o tecnicismo, um desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, melhorias da educação.

Dando seguimento ao trabalho, a proposta é ouvir relatos de professores que habitam a profissão docente na Educação Básica. Para tal feito, logramos como objetivo geral compreender os sentidos atribuídos à formação de professores no cotidiano escolar e como objetivos específicos, a pesquisa procurou entender como ocorre o movimento formativo de

professores do Ensino Fundamental no cotidiano da profissão docente e reconhecer a constituição de didáticas insurgentes no cotidiano escolar.

Ancorando-se nas autoras Alves e Garcia (1999, 2000) com a Teoria do cotidiano, D'Avila (2019) e Silva (2022) ao abordar didáticas insurgentes, dentre outros, buscaremos evidenciar juntamente com os colaboradores, o cotidiano escolar como espaço privilegiado de formação de professores e de constituição de didáticas insurgentes.

Como recurso metodológico para alcance dos objetivos, utilizamos relatos narrativos de professores da Educação Básica, produzidos em momentos diferentes. Por meio de entrevistas narrativas, contaram suas histórias de vida pessoal e profissional, estabelecendo relações com o cotidiano e produzindo um discurso para compreender os movimentos formativos que ocorrem no interior da escola.

Nessa perspectiva, durante as conversas nas entrevistas, o processo formativo dentro da escola e novos modos de atuar foram elementos presentes. Apareceram também nas narrativas, as relações de trocas com os outros, a formação de novas práticas de aprender e a potencialidade do cotidiano ser um espaço singular para enfrentamento dos desafios que surgem com frequência nas salas de aula.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

No percurso metodológico, optamos pela abordagem (auto)biográfica inscrita no campo das pesquisas qualitativas para desvelar a singularidade dentro de uma coletividade, ou seja, elas foram construídas com os professores que estão no chão da escola e que tem contribuições relevantes para representar o social. Sendo assim, a metodologia atravessou todo o trabalho.

Para Josso (2004) a abordagem (auto)biográfica constitui-se um meio para observarmos um aspecto central dentro de diversas situações educativas. Nessa perspectiva, permite conhecer a diversidade de atribuições do professor, sua história de vida pessoal e profissional e as representações que ele construirá ao fazer uma descrição de experiências da vida, relacionando-as consigo, com a teoria e a profissão.

Nesse sentido, a abordagem (auto)biográfica traz o sujeito para o centro, possibilitando que ele conheça a si, partindo de um paradigma epistemológico que revela experiências a partir das narrativas, faz uma reflexão do seu passado, presente e se constrói como autor de sua

formação. Há uma descrição das suas experiências de vida, mas que ao narrar, aquele que narra neste estudo mostra a teoria e a profissão que habita.

Assim, para atender o objeto do estudo, os professores que chamamos de colaboradores da pesquisa seguiram os seguintes critérios: o colaborador entrevistado é efetivo no quadro do município de Feira de Santana, Bahia; professor do Ensino Fundamental I; tem mais de três anos no exercício na profissão (acreditamos que após o Estágio probatório de três anos, os professores já avançaram na construção de práticas e posturas para além de uma norma regulamentada).

Seguindo esses critérios, convidamos os professores e a partir do aceite deles, participaram do estudo seis professoras, três de cada escola. Todas foram convidadas para participarem do estudo, através de mensagem enviada por e-mail e *WhatsApp*<sup>1</sup> para cada professora, me apresentando e explicando os objetivos da pesquisa.

No segundo momento, acordamos data e horário para as entrevistas, respeitando a disponibilidade de suas agendas. As seis professoras, devido a carga horária de trabalho e também a violência na cidade, fizeram a opção das entrevistas acontecerem no turno noturno e de forma virtual.

Dando seguimento, para as entrevistas no formato virtual, fizemos uma questão central para suscitar que as colaboradoras falassem suas histórias e assim emergissem as narrativas, considerando: como se dá o seu desenvolvimento formativo no cotidiano escolar? A pergunta serviu apenas como apoio para a organização das ideias, dos pensamentos e falas, durante a entrevista.

Concluídas as entrevistas com as colaboradoras, transcrevemos de forma manual todas as entrevistas, anotando inclusive a expressão dos sentimentos durante as narrativas. Terminando a transcrição, realizamos uma leitura global e organizamos as mesmas, a partir do método interpretativo compreensivo Ricouer (1996), nas seguintes categorias: uma sobre formação de professores no cotidiano escolar e outra sobre a constituição de didáticas insurgentes no interior da escola.

Por meio das narrativas as professoras revelaram sua trajetória de vida, de formação e de profissão, produziram sentidos do que falavam. Seguindo essa ideia, elas produziram o próprio discurso ao narrarem e, assim, foram constituindo sentidos para compreender quais os

---

<sup>1</sup> O WhatsApp é um aplicativo gratuito de troca de mensagens e de chamadas de vídeo e de voz.



sentidos atribuídos à formação no cotidiano escolar, bem como reconhecer a constituição das didáticas insurgentes no interior da escola.

Percebe-se que o método da narrativa é ideal para analisar as histórias dos sujeitos e é potente para formação de professores. Elas se apresentam como processo de reflexão da vida, da prática pedagógica e de formação docente, pois na narrativa, revisitam o passado, fazem questionamentos sobre o presente e, numa visão prospectiva, produzem novos sentidos e novas experiências.

### **COTIDIANO ESCOLAR, ESPAÇO DE MOVIMENTOS FORMATIVOS E CONSTITUIÇÃO DE SABERES**

É necessário reafirmar que o ensino de qualidade está ligado intrinsecamente a políticas públicas efetivas, e essas perpassam também por investimentos em uma formação inicial e formação no exercício da profissão. Mas, também é urgente reconhecer que a produção de experiências e de saberes produzidos no cotidiano da escola, precisam assumir um valor cada vez maior na formação de professores.

Ao situar a realidade do Estado da Bahia, em que desenvolvemos este trabalho, cabe aqui referir dados sobre Formação docente no ensino fundamental: interfaces com a diversidade, mapeados por Rios, Silva e Silva (2020) para contrapormos o cenário nacional com o panorama atual baiano sobre formação de professores.

Estudos sinalizam que a formação em exercício, continua sendo individual, bem como evidenciam que os professores buscam formação continuada externa, seja pós-graduação *lato sensu*, ou *stricto sensu* por duas razões centrais: progressão na carreira ou no intuito de adquirir novas aprendizagens para realização das atividades na escola.

Esses dados nos permitem refletir sobre a formação e reconhecer a urgência dos professores considerarem a diversidade, limitações na profissão e compreenderem a importância, e o sentido dos movimentos formativos no interior da escola.

Ao analisarmos a formação no contexto micro, na rede municipal de Feira de Santana, encontramos que há uma política municipal para formação de professores no interior da escola, mas as instituições e os profissionais não conseguem fazer uma adesão a essa regulamentação, coletivamente. Nessa perspectiva, a maioria das escolas garantem formações in ternas, individualizadas, na rede pública de Feira de Santana.

Ao tentar gerir algumas tensões que surgem no campo da formação, há a necessidade de entender o significado que os professores têm sobre formação, para que serve e onde deve acontecer, principalmente nesse contexto feirense de formação no exercício da profissão, de forma individualizada, no cotidiano escolar ou de coletiva, com técnicos da Secretaria de Educação.

Na busca para responder às questões, torna-se importante destacar que em nossa cultura utiliza-se vários termos: formação continuada, formação em serviço, formação permanente. Fizemos a opção de formação permanente, apoiando-nos em Freire (2001), quando diz que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2001 p. 43).

Neste movimento de valorização do sujeito que aprende com tempo, espaço para reflexão com suas histórias de vida e a de outras pessoas. É nessa tessitura de movimentos com seus pares, buscando respostas para ensinar e aprender, que professores vão tecendo saberes no cotidiano. Sobre isso, a professora relata:

O bom é que lá na escola os momentos de formação não ficam presos ao coordenador e diretor, ou seja, quem conduz esses momentos não é só o diretor ou coordenador, mas nós professores também somos responsáveis em conduzir esses momentos. Entendemos a necessidade dessa formação, porque além do momento de estudo, quantas coisas são resolvidas nesse momento de formação e que depende da escuta sensível de todos dentro da escola. [...] Falando em formação, Alarcão fala tanto dessa formação que acontece na interação entre prática e teoria, é algo que ela prega muito e eu me orgulho muito em dizer isto em relação a escola que atuo. Quanto eu aprendi, quanto aprendo nesse espaço, seja com o grupo de estudo que faço parte, com as formações que temos e com o corpo docente da escola. Nesses momentos, temos a oportunidade de alinhar a teoria com a prática. (Rosa<sup>2</sup>, Entrevista narrativa, 2021)

Ampliamos a ideia de formação defendida pela professora Rosa, reportando mais uma vez a Alarcão (2011) ao afirmar que os professores precisam de formação permanente no interior da escola em um processo colaborativo e reflexivo com seus colegas. Logo, a escola, com toda a complexidade que lhe é inerente, deve se organizar para criar condições de formação do professor a partir de reflexões coletivas..

Pela narrativa, verificamos a valorização do tempo e espaço no cotidiano escolar para que a reflexão, as vivências e as partilhas com os pares na coletividade, encontrem respostas para os desafios e construam saberes que melhorem sua prática.

---

<sup>2</sup> Para preservar a identidade pessoal de cada professora, utilizamos nomes fictícios para as colaboradoras, conforme preconiza o Comitê de Ética que aprovou a referida pesquisa.

No contexto do trabalho, os que ali vivem e habitam a profissão, conhecem suas necessidades, estudam, bebem na teoria e se alimentam dos saberes e reflexões partilhadas acerca da sua prática diária.

Silva (2022) ao pesquisar sobre as didáticas insurgentes, explica que utiliza o termo didáticas insurgentes por serem tecidas na necessidade cotidiana, demarcada por contextos específicos que levaram os professores a problematizarem e a construir modos próprios de tecer e habitar a profissão docente.

Dessa forma, torna-se necessário a ideia da escola como lugar de formação privilegiada de professores para construção de saberes, práticas de ensinar em movimento, onde o mesmo é formado a cada dia, no seu cotidiano, através de diálogos com seus pares, alunos e demais atores que formam a comunidade escolar.

Para Amélia Franco (2019), no seu capítulo intitulado Formação continuada de/para/com docentes: para quê? Para quem? no livro de Imbernón (2019), afirma reconhecer o *locus* da escola como espaço potencial para a formação permanente dos professores, em que os próprios professores são os autores das suas práticas, suas pesquisas.

Nesse cotidiano, os professores podem trocar, refletir e aprender mutuamente com suas práticas, construindo novos modos de ensinar e aprender. Uma formação dialógica, participativa, colaborativa, que concebe o professor como sujeito da sua formação de maneira crítica, contextualizada, no movimento de ação-reflexão-ação possibilitando o enfrentamento das suas dificuldades, com didáticas insurgentes.

Destacamos que durante as entrevistas, uma professora apresentou indícios de que sua formação inicial e formações externas não davam conta das necessidades da sala de aula e que era preciso um momento para refletir e dar sentido às suas experiências a partir do outro. É o que nos relata a professora Margarida:

Preciso ter uma boa formação para não cair nos mesmos erros, senão eu acabo não evoluindo, eu acabo não dando conta das demandas que tem na minha sala. Se no momento meu conhecimento não consegue dar conta desse problema, então, eu preciso de uma formação que possa me ajudar a lidar com essa questão, com esse problema. Uma formação que me ajude a refletir sobre minha prática diante daquilo que estou vivendo. Essa reflexão se faz com formação, para poder trocar ideias, poder conversar com os pares. Mesmo assim, eu acho que quando nos conhecemos mais, ficamos mais habilitados a tentar solucionar problemas. Não dá para só executar e cumprir planos e programas (Margarida, Entrevista narrativa, 2021).

A professora Margarida traz na sua narrativa uma inquietação sobre a importância de ter formação no exercício da profissão para estudar e aprender a docência. Reconhece a



necessidade de formações a partir das próprias práticas, junto a seus pares para um desenvolvimento profissional.

Um processo que transita por uma formação inicial e permanece na docência com reflexões coletivas sobre as práticas para juntos encontrarem caminhos de como lidar com as transformações e diversidades de situações que acontecem na escola. Como nos diz a professora Conhecimento, é preciso devolver à docência o seu direito a estudar, refletir com seus pares e não apenas executar planos e programas.

D'Ávila (2019, p. 33-49) fez uma investigação, partindo da concepção que há saberes constituintes e estruturantes na profissão docente, mas há também os saberes que são constituídos no cotidiano e que precisam ser reconhecidos no campo de formação de professores. Os professores são capazes de criar formas de ensinar aos seus alunos, realizando práticas em movimento e constituindo novas maneiras de aprender e ensinar.

Relevante é lembrar que é preciso investimentos em formações, programas que dialoguem com os professores e contemplem as necessidades da escola. Afinal, professores deparam com dificuldades em exercer a docência e as políticas de formação continuam distantes de quem se encontra no chão da escola.

Na medida em que avançamos nesse reconhecimento, percebemos que no e com o coletivo há possibilidade de mudanças e construção de saberes no interior da escola. Estudos de Alves e Garcia (2000) mostram que é preciso sair do falar da escola para compreendê-la. Muito se fala sobre escola, de fora da escola, de longe da escola, muitas vezes a partir de um absoluto desconhecimento em relação ao que acontece dentro da escola a cada dia (ALVES; GARCIA, 2000, p. 12).

As autoras apresentam o cotidiano como espaço de criação e circulação de conhecimentos múltiplos. Assim, muito mais que falar e escrever sobre limitações de formação na escola, busca-se compreender e reconhecer que, no interior da escola, os professores que nela vivem, nas micro relações a partir de relações horizontalizadas e dialógicas, constroem saberes e práticas, as quais denominamos, didáticas insurgentes.

Será importante para a formação de professores reconhecer que as narrativas revelam o enredamento que há no cotidiano e que ele precisa ser transformado em conhecimento pedagógico e didático. Ao narrar suas experiências, os professores refletem, dão sentido ao seu papel formativo e a sua atuação docente, como afirma a professora: “A minha formação se dá

pela troca de conhecimentos e partilha das práticas, no caso a gente compartilha muito as experiências que vivenciamos na sala de aula, no dia a dia da escola” (Jasmin, entrevista, 2021).

Referimo-nos, como menciona a professora Jasmin, a essa formação que acontece dentro da escola ressaltando que isso não significa desvalorizar a teoria, mas, à luz das teorias, encontrar explicações, saídas e novas maneiras de ensinar para dar conta da complexidade das realidades que se encontram no cotidiano escolar. É o que segue nos mostrando a professora Jasmin.

Nos momentos de AC, que é Atividade Complementar, é muito válido partilhar o que vivenciamos, as experiências na sala de aula, seja no aspecto positivo ou negativo. Inclusive, quando acontece as de aspecto negativo, elas acabam favorecendo uma discussão maior. Diante disso, abre-se um momento de reflexão e essa acaba conduzindo, orientando, na verdade acaba despertando novas ideias, novas reflexões e aí o aprendizado acaba se ampliando mais ainda[...] Convidamos pessoas de fora, palestrantes, às vezes fazemos estudos em grupo, onde são divididos os grupos, como se fossem seminários. Ou seja, a AC não é um momento só de partilhas, mas de formação, tanto com pessoas de fora, quanto com pessoas da própria escola que se sentem à vontade para estar fazendo estes estudos, na verdade, um estudo compartilhado (Jasmin, Entrevista narrativa, 2021).

A professora contextualiza a escola como espaço de reflexão, aprendizado, de formação e explícita não só com histórias com seus pares, mas também como pessoas externas, configurando movimentos formativos. Segundo ela, esse momento é de partilhas, reflexão e novas aprendizagens, mas sobretudo de uma formação permanente de professores que acontece no cotidiano escolar, nas relações entre os pares, e oportunizam novos saberes e práticas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Ao longo do trabalho, os relatos revelaram uma aproximação de formação na tessitura dos saberes horizontalizados, coletivos, que acontecem no cotidiano das escolas e que precisam ser reconhecidos e explorados no campo de formação de professores. Assim, formações coletivas na escola seriam possibilidades de formação permanente de professores.

Nesse caminhar, escolhemos a pesquisa (auto)biográfica, com uma abordagem qualitativa e o uso das entrevistas narrativas. Se desejávamos alcançar o objetivo, teríamos que escutar as histórias de vida dos professores, suas experiências. E a metodologia contribuiu muito na produção de conhecimentos acerca da temática, pois as professoras durante as narrativas refletiam sobre sua vida, formação, trajetórias individuais e coletivas.

Percebemos também que, diferente de uma entrevista estruturada, a entrevista narrativa revelou estruturas sociais e políticas que impactam a formação de professores. Nesse sentido, elas apresentariam o que dizem sobre formação de professores e o que elas pensam sobre esse tema.

Assim, os resultados do estudo desenvolvido indicam que, para enfrentarmos e fortalecermos processos contra hegemônicos de formação de professores que desconsideram os conhecimentos docentes e o cotidiano escolar, torna-se necessário que os protagonistas de tais transformações sejam os professores.

Em suma, é importante romper o individualismo que muitas vezes se manifesta nas escolas, criando espaços e tempos para reflexão, compartilhamento, ao invés de realizar demandas impostas de modelos padronizados. Segundo Alves; Garcia (1999, p.10):

Pois sempre aparece alguém para lhes “ensinar” como melhor ensinar, sempre aparece algum “iluminado” para lhes dizer o que devem fazer, quando e como devem fazer, quando e como devem fazer. Muda a denominação, mas o espírito é sempre o mesmo – tutelar as professoras impondo-lhes o que lhes parece (aos que se sentem iluminados) importante ser ensinado e a melhor forma de fazê-lo.

De modo mais claro, observamos que os professores no cotidiano tecem saberes em relação a várias temáticas e vão se formando. Assim, a cada narrativa, havia a tentativa de compreender como se dava o desenvolvimento formativo no interior da escola. Como nos relata a professora Rosa:

Geralmente, essas formações acontecem em grupos e todos os professores são envolvidos. Eu vou tirar, por exemplo, o PPP. Como eu falei, todos participaram da construção. Foi a escolha da própria coordenação e é muito legal essa troca. Por mais que a gente conviva com todos dentro da escola, eu acho que esse momento de formação, a gente estar mais junto do outro aproxima, a gente passa a compreender melhor o outro, a gente passa a entender como o outro pensa coisas de dentro da escola. [...] É uma gestão cooperativa, democrática (Rosa, Entrevista narrativa, 2021).

Algumas colaboradoras deram pistas de que no miudinho do cotidiano, elas tecem formações necessárias à sua prática e a escola é de fundamental importância para a fomentação dessa dinâmica. Portanto, por mais que haja um controle na formação de professores gerada por instâncias superiores, encontramos formações alternativas, confirmando que no cotidiano da escola nada é comum.

Ou seja, por mais que estudos, autores busquem descrever o processo formativo dos professores, cada cotidiano é singular e há uma formação para além das teorias e das políticas

formativas impostas às escolas, pois professores se articulam com outros professores, com outras escolas, com outros espaços de formação, por intermédio de relações formais e informais.

Portanto, o campo de formação de professores, ao considerar as dimensões formativas pode romper com os modelos impostos de formação instituída que muitas vezes se distancia da realidade escolar. Nesse sentido, faz-se necessário uma formação permanente no cotidiano escolar tornando possíveis movimentos formativos que façam sentido para os professores.

Tomando como ponto de partida os teóricos e as narrativas, visualizamos novos caminhos para a formação de professores. Eles representam, principalmente, vozes de professoras que assumem a escola como espaço de movimentos formativos e constituição de saberes.

O estudo possibilitou evidenciar a importância do cotidiano escolar para a formação e constituição de didáticas insurgentes, pois ouvimos saberes, experiências de formação que foram construídos a partir das práticas reflexivas dos professores no cotidiano escolar e que estão à margem das políticas de formação. Essas narrativas também foram relevantes para entender como ocorrem no cotidiano da profissão docente as formações de professores do Ensino Fundamental I, na rede municipal de Feira de Santana-Ba.

Ao compararmos com a análise dos resultados desta pesquisa em nível municipal, percebemos a aproximação de muitas características acerca da formação de professores em nível nacional e internacional. As narrativas evidenciaram que mesmo diante das limitações, há um potencial de formação a ser realizado com participação coletiva, reflexiva das próprias práticas, na construção de novos saberes, novas didáticas para a promoção de aprendizagens dos seus alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante de tudo que foi mencionado, o cotidiano escolar demonstra como espaço importante para a formação de professores. Nele, a formação constitui, sem dúvida, em uma possibilidade de valorização dos seus saberes e desenvolvimento profissional, pois ela surge como meio para alcance de destrezas, competências no exercício da profissão.

Quanto à temática abordada, observamos que há possibilidade de ampliar os estudos e os objetivos deste trabalho no futuro. Nesse sentido, destaco como possibilidades a promoção

de um trabalho com narrativas com professores da rede municipal, de modo que revelem as formas de ensinar que surgem nesse miudinho da escola.

Nesse cenário, o cotidiano e as didáticas insurgentes aparecem não como algo inovador, que foram gestados no contexto escolar, mas categorias que buscam modos dos professores habitarem, aprenderem e ensinarem a profissão. E por serem pensadas a partir das necessidades do cotidiano escolar, tornam-se movimentos formativos singulares, favorecendo um (re) pensar sobre políticas locais de formação, tendo como destaque, o cotidiano escolar como espaço privilegiado de formação de professores.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, N. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. **O Sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 91-100.

ALVES, N.; GARCIA, R. L. (orgs.). **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

D'AVILA, C.; FERREIRA, L. G. Saberes estruturantes da prática pedagógica docente um repertório para a sala de aula. In: MARIN, A. J.; D'AVILA, C.; FRANCO, M. A. S.; FERREIRA, L. G. **Didática: saberes estruturantes e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2019.

FRANCO, M. A. S. Formação continuada de/para/com docentes: para quê? para quem?. In: IMBERNON, F.; NETO, A. S.; FORTUNATO, I. (Org.). **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

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

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1996.

RIOS, J. A. V. P.; SILVA, F. O. da; SILVA, A. L. G. da. Formação docente no Ensino Fundamental: interfaces com a diversidade. **Revista FAEEBA**. Salvador, v.29, n.57, p.109-124, jan./mar. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.21879/faceba2358-0194.2020.v29.n57.p109-124>.

SILVA, F. O. da. Didáticas insurgentes da relação professor e estudante no ensino de Filosofia. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 01, e11175, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22481/redupa.v1.11175>.



## APRENDIZAGENS EXPERIENCIAIS DO ENSINO DE MATEMÁTICA NO COTIDIANO ESCOLAR

André Ricardo Lucas Vieira – IFSertãoPE  
Fabrício Oliveira da Silva – UEFS

### RESUMO

O artigo objetiva compreender como as aprendizagens experienciais da docência em matemática emergem narrativamente dos modos que cada professor desenvolve o ensino de matemática no cotidiano escolar. A pesquisa é de natureza qualitativa, ancorada na abordagem da pesquisa narrativa, caracterizada por se tratar de um processo compreensivo/interpretativo das narrativas/experiências de três colaboradores que atuam como professores de matemática do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE). O dispositivo de pesquisa foi o ateliê reflexivo. O estudo revelou que as experiências e saberes não estão diretamente ligados a uma explicitação do ensino operacional da matemática, mas figuram como formas de compreensão de como tais experiências emergem da relação com os estudantes e das formas de acolhimento que o professor faz para gerar a motivação e o interesse pela aprendizagem da matemática por parte dos estudantes. O trabalho mostrou ainda que o conceito de experiência vai transitando de concepções que filiam a ideia de experimento, a conceitos que mostram a experiência como um acontecimento narrado a partir das bases de ações que os professores desenvolvem para gerar a aprendizagem. A preocupação com o saber matemático dá espaço a uma ideia de matemática escolar, tecida na estruturação da formação geral e específica para estudantes do instituto.

**Palavras-chave:** Pesquisa narrativa, Docência em matemática, Aprendizagem experiencial.

### INTRODUÇÃO

Ao arquitetar a forma que abordaria na escrita de Aprendizagens experienciais do ensino de matemática no cotidiano escolar, me coloquei<sup>3</sup> a pensar sobre a arte de contar histórias, uma arte narrativa que se constitui em uma forma de linguagem, seja ela oral ou escrita e que me conduz a uma experiência singular e única. É na possibilidade do diálogo com as experiências dos contadores de histórias, que historicamente essa prática é desvelada pelas gerações. A escrita de foi uma convocação e me possibilitou refletir sobre o ofício de ser professor e me convocou a narrar as aprendizagens experienciais logradas com o ensino de matemática no

---

<sup>3</sup> A escrita deste artigo será feita em primeira pessoa do singular, fazendo referência a univocidade da experiência que toca a cada um dos professores pesquisadores deste estudo. Esta escolha se justifica, também, pela centralidade do eu na trilha metodológica da pesquisa narrativa que evoca tal singularidade como elemento balizador da univocidade da produção de experiências.

cotidiano escolar e que não são fabricadas em laboratórios e nem encontradas nas páginas dos livros.

Assim sendo, já anuncio ao leitor que esse trabalho é tecido nas veias da narrativa, em que os saberes, vivências e experiências de professores de matemática se insurgem neste trabalho entrecruzadas com a minha narrativa, a qual é construída nas trilhas de uma metaforização do carnaval. Dito isso, explico ao leitor que a opção metodológica de escrita em primeira pessoa respalda-se na dimensão hermenêutica de uma escrita que emerge do vivido, do sentido e do experienciado.

Essa situação me faz lembrar de Benjamin (2012) quando destaca que uma nova versão da história surge a partir da experiência narrada pelo contador de histórias pois, ao mesmo tempo que ele coloca sua experiência a serviço desse conto, o conto lhe possibilita experienciá-lo, pois essas caracterizações estão presentes na linguagem da experiência (Silva, 2017).

O carnaval do Rio de Janeiro constitui uma dessas lembranças que se presentifica na linguagem de minha experiência. Trata-se de uma experiência indescritível e que está guardada na minha memória até hoje. Ao assistir pela primeira vez o desfile de carnaval no sambódromo da Marquês de Sapucaí, compreendi, ainda mais os ditos de Larrosa (2018), pois esta experiência foi única, singular e subjetiva. Aconteceu comigo em particular, a partir de uma situação particular motivado por um contexto também particular. Não tenho como descrever o acontecimento dessa experiência, mas posso narrar o que esse acontecimento me provocou e continua me provocando todos os anos que assisto esses desfiles.

Contemplar a beleza e a forma como aquelas histórias foram, e continuam sendo narradas, sempre me fizeram e me fazem mergulhar em um universo de imaginações, para o chamado tempo do “Era uma vez”. Porém o sonho se concretizou por completo quando no ano de 2000 eu conheci a passarela do samba ou passarela Professor Darcy Ribeiro mais conhecido como o Sambódromo da Marquês de Sapucaí. Localizado no centro do Rio de Janeiro, na avenida Marquês de Sapucaí, o sambódromo foi também idealizado pelo arquiteto Oscar Niemeyer em 1984, e desde o ano de 2021 foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Foram duas noites de muita beleza e emoção. Ao vislumbrar todas aquelas histórias, cronologicamente contadas, a partir das alas<sup>4</sup> extremamente organizadas e compostas

---

<sup>4</sup> São as seções do desfile. Cada ala representa uma parte do enredo e o conjunto de alas determina um setor do desfile.

por aquelas alegorias<sup>5</sup> e fantasias<sup>6</sup> passei a vivenciar uma experiência única, uma construção imaginativa que estava alocada fora do cotidiano.

O carnaval com toda sua tessitura e magnitude passou a ser o mote para eu pensar e discutir as questões da docência em matemática, em que o cotidiano, a relação com o estudante, com o saber e produção de conhecimentos tornaram-se relacionais e tecidas na base de uma reflexão singularizada. Essa foi a trilha reflexiva em que a ideia de experiência toma assento e passa a ser o fio condutor para a produção de saberes que ao longo da profissão docente fui construindo no ensino de matemática.

Ao considerar o descrito e compreendendo como as aprendizagens experienciais da docência em matemática emergem narrativamente dos processos de atuação profissional, desenvolvemos este estudo em torno da abordagem qualitativa. Nesta lógica, o presente estudo foi ancorado na pesquisa narrativa que desencadeou em nós, pesquisadores, uma criticidade da condição de ser e existir, como também uma análise crítica a respeito das produções acadêmicas e científicas, revendo modos de compreender o outro, a realidade de vida e a nós mesmos.

Ancorado nesta perspectiva, pensar na atuação profissional no que tange ao ensino de matemática e nas experiências que nos motivaram a querer ser professores preocupados com a nossa prática, partimos da seguinte pergunta: como as aprendizagens experienciais da docência em matemática emergem narrativamente dos modos que cada professor desenvolve à docência em matemática?

## **A PESQUISA NARRATIVA E O RITMO DAS CONTRIBUIÇÕES PARA A DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA**

A escolha feita se justificou por ser esta uma oportunidade de oferecer, aos professores colaboradores, um momento para a reflexão sobre sua prática e expressá-la por meio da narrativa. Foi através da pesquisa narrativa que os participantes tiveram a possibilidade de reviver seus processos formativos vivenciados ao longo de suas trajetórias, mobilizando-os a entender como os saberes emergem das acontecências do ensino, ressignificada por experiências que de certa forma determinam a maneira de pensar e se comportar de cada um dos colaboradores.

---

<sup>5</sup> São os chamados carros alegóricos. Cada setor do desfile tem um carro que tem a missão de traduzir visualmente a parte do enredo que ele representa.

<sup>6</sup> Se constituem no vestuário das pessoas que integram toda a escola no desenvolvimento do enredo.

Neste caso, tomei a pesquisa narrativa como um espaço epistemológico de reflexão e descoberta, porém não pode estar associada à pesquisa que trata a narrativa dominante como elemento primordial, que de certa forma revela posicionamentos que desvelam um pensar narrativamente. A importância de tal pressuposto se consagra à medida que me conduz nas teias da reflexão a respeito da fronteira existente entre o pensar narrativamente e o pensar formalista explicitado por Clandinin e Connelly (2015). Esses dois campos epistêmicos são evidenciados aqui para justificar como, enquanto pesquisador narrativo, início a pesquisa e vou me constituindo neste percurso e como os formalistas começam suas pesquisas. E aí acredito ser relevante dizer que os formalistas começam suas pesquisas com as teorias, “[...] a pesquisa narrativa começa, caracteristicamente, com a narrativa do pesquisador” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 74).

Como guerreiros, brasileiros e que fazem, cada um da sua maneira, o seu ziriguidum, os colaboradores desta pesquisa foram três professores de matemática. Seus nomes foram dados em referência às escolas de samba do grupo especial do Rio de Janeiro. O objetivo, dentre outros, foi o de preservar a identidade pessoal dos colaboradores.

No que tange ao processo de seleção dos colaboradores, utilizei como critérios: a) ser professor efetivo do quadro de docentes do IFSertãoPE; b) ser licenciado em matemática e estar ministrando aulas desse componente no EMI; c) aceitar e ter disponibilidade para participar da pesquisa; d) responder à carta convite; e) responder o questionário sociodemográfico disponibilizado via *link* de formulário *Google*.

Como dispositivo de recolha e informações, inspirados em Silva (2017), realizei o ateliê reflexivo. Trata-se de um dispositivo que congregou, sincronicamente, todos os colaboradores, de modo a criar uma roda de discussão, a partir de eixos que problematizavam o ensino de matemática e suas acontecências na escola. Por isso, durante o desenvolvimento dos ateliês, os colaboradores foram provocados por mim, por meio de questionamentos e ponderações, a produzirem reflexões sobre a sua prática e como ela marca a sua trajetória de formação e atuação profissional.

Buscamos, por meio deste dispositivo, possibilitar aos participantes da pesquisa a criação de um cenário por meio do qual pudessem narrar suas experiências vivenciadas com o ensino de matemática a partir dos diálogos e da produção de reflexões sobre a docência em matemática e como ela se arquiteta no cotidiano escolar. Para além disso, os professores colaboradores, por meio da narrativa, puderam construir uma rede de indicadores que traduzem

a forma (visível e invisível) como o comportamento educativo é compreendido. É relevante destacar que, com o desenvolvimento deste estudo e a realização dos ateliês reflexivos, percebi que o movimento proposto pela pesquisa narrativa foi provocativo e se efetivou conforme a participação dos pesquisadores e dos professores colaboradores, quando mobilizaram outros sentidos ao narrarem, possibilitando ressignificarem seus processos de formação e profissão.

## **DELÍRIOS DE UM PARAÍSO CHAMADO COTIDIANO ESCOLAR**

Início a escrita desse setor, como um sambista apaixonado pelo cotidiano do carnaval e do que dele se abstrai para envolver-me nos delírios de um mundo que se presentifica no cotidiano da alegria e do dar sentido a aquilo que se vive. E foi nesse delírio que pensei o cotidiano escolar como um paraíso que me desafia dia após dia a habitar a profissão docente que me lancei nesse setor para, com os colaboradores desse estudo, tecer narrativamente o cotidiano da docência em matemática. Confesso que cada descoberta é magnífica: tudo é estranho e familiar. Tenho a impressão de que no paraíso, o real e o fantástico se frequentam, o vento fresco tem perfume de liberdade. Os corpos dançam fluidos, percorrem o ambiente totalmente livres para as ilusões que se presentificam no cotidiano.

Preciso deixar claro, para você leitor, que tomo a categoria cotidiano como uma categoria central das discussões que teço nesse setor. Dito isso, é de bom alvitre que se esclareça o fato de que o cotidiano aqui não tem nada a ver com a ideia de uma mesmice, de repetições, de linearidade de ações temporais. Muito pelo contrário, o cotidiano é tido como aquilo que me é dado diuturnamente, como algo singular, que é tecido na inventividade do mundo e das ações que nele vivo. Trata-se de um cotidiano transvisto pela ótica da experiência como acontecimento, tão bem defendida e compreendida por Larrosa (2002).

Se a experiência é aquilo que me toca, que acontece comigo e não necessariamente com o outro, assim também é o cotidiano, como algo que me é dado a cada dia em sua singularidade, em cada experiência vivida, tanto nas experiências formativas, como pela dimensão do habitar a profissão docente. É como um enredo a cada carnaval, a cada movimento do samba que desafia o compositor a habitar as singularidades das notas, produzindo, em cada ritmo, em cada melodia, um quê de peculiar naquele samba, naquele contexto em que o enredo é construído. Daí a beleza de uma escola, de numa mesma dimensão composicional de sua estrutura na



avenida, conceber diferentes modos de trabalhar o cotidiano das histórias, das vivências e experiências em que a singularidade é sempre uma nota a ser valorizada na avenida.

Assim, caro leitor, é também o habitar à docência, o construir a experiência do ser professor de matemática nos delírios do cotidiano, naquilo que me é dado na profissão, aquilo que me oprime, que me provoca a criar desruptura de um saber que se constrói e ressignifica na relação com o outro e naquilo que o cotidiano do outro me dá e me impõe. Concebendo o cotidiano como algo que me prende a uma história a caminho de mim mesmo, Certeau (2009, p. 31), concebe que “[...] o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia, nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada [...]”.

É dessa compreensão, que o próprio Certeau (2009) afirma que o cotidiano é algo que nos prende intimamente, provocando um caminhar para si, pois é no cotidiano que as relações, saberes, vivências e experiências se constroem em sua dimensão de singularidade. E é a narrativa um potente dispositivo por meio do qual tal singularidade é esgarçada, posta em evidência por aquele que ousa a caminhar para si, como também defende Josso (2010), num movimento de arvorar-se na compreensão do que o cotidiano nos possibilita produzir em matéria de conhecimento sobre como habitamos à docência pelas teias da singularidade.

Daí a lógica de ancorar a visão do cotidiano das práticas educativas desenvolvidas na escola, refletidas pelos colaboradores dessa pesquisa, aos modos criativos e contemporâneos das “artes de fazer” descritas e analisadas por Certeau (2009). As artes de fazer do ensino de matemática, na minha própria narrativa, emergem da compreensão de que fui tendo, ao longo dos anos da docência, dos modos de habitar a profissão tecidos pelo desafio constante que os estudantes faziam para provocar desrupturas em minha prática profissional.

É, portanto, por meio dessa narrativa, que percebo o deslocamento que fui construindo ao longo da história da docência, saindo de uma pedagogia amplamente tradicional, pensada por muito tempo como uma atividade meramente marcada pela lógica de ensino como transmissão do conhecimento. Assim, ao transver como eu próprio vou me constituindo docente, é que fui percebendo que no início da minha carreira era mesmo o conteúdo da matemática, de uma matemática puramente acadêmica, que imperava como objetivo central do ensino. O outro, o aprendiz, pouco importava.

O cotidiano, portanto, implica numa dimensão de prender-se ao que me é dado, ao que me é possibilitado construir na relação pedagógica. No ateliê reflexivo desenvolvido durante esta pesquisa, houve alguns momentos em que o cotidiano, a história dos estudantes, as necessidades de uma turma não se faziam como objeto de preocupação dos professores colaboradores, indicando ainda uma prática de ensino voltada para o saber matemático e não para como esse saber pudesse ter sido vivenciado a partir das necessidades de uma determinada turma. Em um trecho de sua narrativa, o Professor Beija-Flor, reportando-se ao que seus colegas discutiam, assim se posiciona:

Eu concordo com que os meninos disseram que é uma coisa que ainda acontece nos dias de hoje que são professores que entram na sala de aula e que muitas vezes não estão nem aí para a situação da turma, isso é muito forte e não deveria ser comum. Infelizmente eu conheço muitos colegas que agem desta forma (Professor Beija-Flor, ateliê reflexivo, 2021).

Não estar nem aí para os problemas da turma significa, não estar diretamente construindo suas reflexões e prática de ensino ancoradas nas dimensões do cotidiano da turma, e dos estudantes. Esse é um cenário que se faz bastante presente no ensino de matemática, construindo uma ideia de que o saber matemático é o foco central da atividade pedagógica. E, não posso negar, que particularmente eu me vi por vários momentos na condição exposta pelos professores colaboradores, não estando nem aí para a turma, pois o que eu queria era ensinar a matemática, dar aulas sobre equações, sobre trigonometria, sobre cálculos, sobre problemas matemáticos, pouco interessado se os problemas matemáticos e qualquer conteúdo que eu ensinava tinha relação de sentido para o cotidiano e para as histórias de vida dos estudantes.

Diante do debate de compreender o cotidiano como algo que me é dado, que me é ofertado pela urgência de construir conhecimento sobre quem é o estudante com quem trabalho, qual seu interesse, qual a modalidade de curso que ele faz, o Professor Mocidade traz para a cena a necessidade de que o ensino de matemática esteja articulado às especificidades do grupo com quem trabalha. Em um trecho de sua ponderação assim nos diz o professor:

É o tipo de coisa que não está ali no plano da disciplina, mas o professor conhece. Eu dou até um exemplo no Instituto mesmo, na Licenciatura em Física. A gente tem turmas extremamente heterogêneas. Turmas que tem um viés, que realmente gosta muito, por exemplo, das exatas então a gente já tem um tipo de abordagem do conteúdo, puxa mais para um lado. Por outro lado, as vezes pega turmas da mesma licenciatura que gosta mais da parte do ensino e a gente já vai para outro lado a gente já vai discutir de outra forma (Professor Mocidade, ateliê reflexivo, 2021).

Estar aberto ao diálogo com os estudantes, a tecer um ensino arquitetado com as questões que uma determinada turma apresenta emerge como forma de construir no cotidiano dimensões da profissionalidade como elemento central para abrir-se ao processo de construção de um trabalho contextualizado, considerando a pertinência de um determinado conteúdo, que converge para os interesses dos estudantes. Tal situação implica reconhecer que a docência possibilita o desenvolvimento pessoal do professor, oportunizado pelas reflexões no cotidiano escolar.

Nóvoa (2002) trata do desenvolvimento pessoal do professor. Para ele, a escola apresenta várias situações de relacionamento pedagógico e interpessoal, que faz com que o sujeito aprenda a conviver num espaço coletivo, acatando e emitindo opiniões, produzindo reflexões e desenvolvendo o senso crítico, sobretudo na seleção mais significativas de conteúdos que o professor aborda diante da necessidade dos estudantes. Nessa seara, o professor vê a escola como um espaço de socialização, troca de experiências, saberes e de desenvolvimento de aprendizagens. Não se vai à escola apenas para ensinar, mas lá aprende-se muito convivendo com todos que ali estão.

Nessa compreensão, o desenvolvimento profissional está diretamente atrelado ao desenvolvimento pessoal, bem como à escola que alicerça o desenvolvimento da profissão docente. E isso não passa a largo da compreensão do que seja o cotidiano e de sua importância na construção das dimensões da profissionalidade. A ideia da profissionalidade no cotidiano escolar, segundo o autor, está associada à identidade docente por meio de vários fatores, dentre eles a escola que se consagra como um lugar, tanto promotor como favorecedor da continuidade da docência. Assim pensando, e revisitando as minhas próprias experiências, vejo como o cotidiano tem sido mesmo uma chave mestra para possibilitar-me a conviver e a construir com os estudantes caminhos de uma docência em matemática ancorada nos princípios da liberdade e alteridade, como bem aponta Freire (2019).

Em outro trecho de sua narrativa, o Professor Mocidade evidencia o modo como o cotidiano possibilita ao professor a construção de um saber que está diretamente relacionado com a dimensão da profissionalidade, de construir sentido para o ser profissional e para produzir uma ação pedagógica que vá além da manutenção de um ensino linear sem considerar as especificidades da turma ou do conteúdo face às necessidades formativas de seus alunos. Em suas palavras o professor aponta que:

[...] quando você trabalha com um determinado conteúdo você sabe que se puxar por algum aspecto, com determinada turma, aquele ali vai render melhor e dependendo também da turma que aí já seria uma experiência com um tipo de turma. Normalmente um professor que tem um tempinho de sala de aula nas duas primeiras semanas de contato com a turma ele tem uma noção de qual é a vibe daquela turma e dependendo dessa vibe, você consegue mudar sua abordagem. É o tipo de coisa que não está ali no plano da disciplina, mas o professor conhece, ele sabe como fazer e isso é ser profissional, ter a profissionalidade mesmo, entende (Professor Mocidade, ateliê reflexivo, 2021).

O conhecimento da prática educativa está intimamente relacionado com o conhecimento da realidade educacional e de como o docente lida com a disposição de conhecimento da turma e de suas necessidades. No ateliê reflexivo, vários foram os momentos em que os colaboradores evidenciaram a vivência da prática profissional, numa abertura dialógica para o conhecimento do cotidiano escolar, e as necessidades formativas dos estudantes. Os professores Mocidade, Portela e Beija-Flor foram sempre pontuando o modo como a docência vai além do que está no plano de disciplina, motivado, em muitos aspectos por conhecimentos que são basilares do saber operativo matemático, mas que também estão no conhecimento da *vibe* da turma, como o próprio Professor Mocidade menciona.

Segundo Silva (2017) o saber experiencial da docência emerge do vivido, do que é tecido no cotidiano do chão da escola. Não é um saber da prática, mas um saber que emana de uma prática educativa alicerçada nas dimensões impostas pelo cotidiano escolar e pela relação que esse cotidiano implica. Nesse entendimento, percebo que a prática profissional construída na ambiência da profissão converge para uma ideia de que a prática profissionaliza o saber e o conhecimento. Em um trecho de sua narrativa, o Professor Portela deixa isso evidente, ao falar de como, na trajetória de sua vida, alguns saberes foram ressignificados pela prática cotidiana de uso. Entendendo a docência como um saber que se aprende na vivência profissional, ele considera que aprender a docência:

É como andar de bicicleta, você aprendeu andar, você se apropriou daquilo, você toma para si. Então você é parte de si, você não sai mais de você, você aprendeu, você aprendeu a caminhar, você aprende a falar, a gente aprendeu o alfabeto, os números, então aquilo ali não sai mais da gente, a gente aprendeu. Eu acho que de maneira mais profunda é isso. Evidentemente que a gente pode entender, compreender algumas coisas momentaneamente ali e foram válidas e necessárias para algumas circunstâncias. Por exemplo, eu aprendi a dirigir caminhão, mas hoje eu já não sei. Eu aprendi naquela época, eu usei, fiz manobra e tudo mais, mas hoje eu não consigo mais colocar um caminhão na garagem. Eu aprendi, mas não aprendi. Muita coisa demanda da prática. Eu toco instrumento então tem muita música que eu aprendi tocava tudo e depois como fui agregando outras coisas eu já esqueci. E aí, eu aprendi, eu desaprendi, eu deixei... Então tem coisas que se tornam parte e tem coisas da docência que só vem com o que nós chamamos saber da prática ou da experiência em algum sentido de execução com que você faz no cotidiano do seu trabalho (Professor Portela, ateliê reflexivo, 2021).

O saber da prática e não necessariamente o saber prático tem estreita relação com o habitar cotidianamente à docência no ensino de matemática. É no cotidiano e nas singularidades que o compõe, que o saber docente se constrói como uma pista relevante para entendermos como o cotidiano se constitui numa categoria central, por meio da qual o ser professor emerge na relação com o outro, com as práticas e com as vivências, afastando a ideia de que ensinar se resume a transferir conhecimento.

Trata-se de um saber do vivido, do tecido no que o cotidiano, como assevera Certeau (2009), me possibilita construir conhecimento a partir da ideia de que o cotidiano é mesmo aquilo que me pressiona dia após dia, me oprime, pois existe uma opressão no presente que aponta para uma necessidade preeminente de produzir saberes pela imersão na prática profissional. O meu saber enquanto professor não tem origem apenas nas reflexões teóricas que produzo ao longo do processo de minha formação e vivência profissional. Muito desse saber produzo na prática escolar, quando sou convidado a todo o momento a tomar decisões e a desenvolver mecanismos que favoreçam a aprendizagem do meu estudante.

A aprendizagem implica, portanto em se validar que a relação entre professor e estudante no cotidiano escolar passa a ser, também, extremamente fundamental para que se possa compreender o modo como o habitar à docência em matemática se constrói nas travessias da escola, do ensino e do modo como cada sujeito arquiteta a sua docência. É hora, é vez do professor cantar, e de mostrar que a relação professor e estudante precisa ocupar, mesmo, o primeiro lugar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao chegar ao final da pesquisa, percebo que me coloquei nessa avenida narrativa, com um pouco de maestria, de loucura, de entusiasmo de alguém que estava disposto a seguir trilhando sobre o desafio de se despir e de pensar modos, vivências e experiências do ser professor de matemática. Ao final, como uma águia altaneira, olho para trás e vou admirando todo o caminho percorrido, tudo que precisei vivenciar ao longo dos anos em que me debrucei para desenvolver essa pesquisa, construída nas ambiências de meu processo de subjetividade, tecido nos fios narrativos de minha própria história de vida. Sinto que é a hora de sobrevoar os planos que construí, os foliões que os compuseram (conceitos, demarcações históricas e afetivas) e tentar expressar os efeitos construídos nesse tempo de estudo.



Foi um lançar-se ao mar, iluminado pela estrela guia, em que despir-me de minhas próprias convicções foi o primeiro dos grandes desafios. Assim sendo, caro leitor folião, inicio abordando a minha perspectiva inicial de produção desse texto, buscando compreender as aprendizagens do professor de matemática, com um olhar totalmente ancorado nas teorias de grandes pensadores do ensino de matemática. O ponto de partida, nesse momento, tinha o foco no saber matemático e no que teoricamente tinha se construído nesse campo.

Mas é nesse momento que a cena começa a mudar de figura e que eu passo a construir um outro caminho para o estudo, um caminho centrado nos processos de subjetivação, em que a experiência é vista como algo que acontece comigo, que me toca, que me transforma. Assim, caro leitor, o objeto de estudo começa a modificar-se, abrindo para outros paradigmas e modos constitutivos. A experiência, enquanto conceito basilar neste estudo, estava associada à ideia de um saber resultante daquilo que se constrói repetidas vezes, de um saber aperfeiçoado pelo tempo. Mas é na imersão das leituras e nas discussões juntos aos professores colaboradores que aprendo exatamente o contrário disso, ou seja, o saber é o vivido na dimensão da singularidade, das especificidades de acontecimentos, gerando um movimento de aprendizagem modificado estruturado e organizado por aquilo que me toca de modo singular e que acontece comigo. É dessa ideia que se concebe o fato de que a experiência é vivida, sentida e não necessariamente narrada.

Ao me encontrar com a metodologia da pesquisa narrativa entendi, de imediato, que o foco de todo o trabalho não poderia passar ao largo da narratividade do meu próprio eu, do modo como construo as minhas experiências de formação e de atuação profissional a partir da minha história de vida. Tal aspecto conferiu a essa pesquisa uma dinâmica de vivacidade, gerada na disposição que eu mesmo fui construindo para narrativamente seguir me despindo, esgarçando as minhas vivências e experiências, não na tentativa de aprisioná-las em palavras, mas de possibilitar que as palavras pudessem conferir os sentidos mais próximos daqueles que cada experiência revelou.

Através do ateliê reflexivo foi possível fazer um movimento de reflexão sobre a docência, como forma de se assumir a ideia de que as experiências precisam ser narradas e entendidas, a partir das ações que cada sujeito faz ao falar de si e de como pensa e age no ensino de matemática. Essa possibilidade se evidenciou, dentre outras razões, porque as narrativas socializam experiências, revelando as influências que são frutos das relações estabelecidas no âmbito da prática escolar. Foi a partir da socialização, no instituto e em seu cotidiano, que os

professores foram construindo e percebendo como as experiências do ser professor emergiram como possibilidade de reflexão e constituição dos processos de produção de experiências e saberes do ensino de matemática.

O estudo revelou que as experiências e saberes não estão diretamente ligados a uma explicitação do ensino operacional da matemática, mas figuram como formas de compreensão de como tais experiências emergem da relação com os estudantes e das formas de acolhimento que o professor faz para gerar a motivação e o interesse pela aprendizagem da matemática por parte dos estudantes. Assim, a preocupação do professor revela estratégias em pensar o ensino a partir de dimensões específicas do próprio instituto em se considerando as modalidades de ensino, bem como das necessidades educativas dos estudantes.

A pesquisa evidenciou que há uma clara preocupação dos professores com as condições de aprendizagem dos estudantes, figurando nessa condição a relação professor e estudante e um ensino que esteja articulado ao cotidiano e às necessidades formativas dos alunos.

O trabalho mostrou ainda que o conceito de experiência vai transitando de concepções que filiam a ideia de experimento, a conceitos que mostram a experiência como um acontecimento narrado a partir das bases de ações que os professores desenvolvem para gerar a aprendizagem. A preocupação com o saber matemático dá espaço a uma ideia de matemática escolar, tecida na estruturação da formação geral e específica para estudantes do instituto.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política** - Obras Escolhidas. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: as artes de fazer. 16. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. 2. ed. Uberlândia: EDUFUR, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 62. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2019.

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** n.19, v.1, p. 20-28, 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. 1. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

SILVA, F. O. da. **Formação docente no PIBID**: Temporalidades, trajetórias e constituição identitária. 2017. [Tese de doutoramento, Universidade do Estado da Bahia]. Repositório Saber Aberto. <http://hdl.handle.net/20.500.11896/1085>.

## A FORMAÇÃO DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS DE CONTABILIDADE

Marival Rodrigues Silva – FAT

### RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral compreender especificamente de que maneira ocorre a formação pedagógica dos professores/as em Ciências Contábeis? A pesquisa tem como pergunta norteadora: de que maneira ocorre a formação pedagógica dos professores/as em Ciências Contábeis? O percurso metodológico utilizado evidencia as tessituras das narrativas tanto como método quanto como dispositivo de pesquisa. Os/as participantes da pesquisa foram sete professores/as de uma Universidade Estadual na Bahia. A análise das narrativas teve como sustentação a análise compreensiva-interpretativa. Como principais resultados, a pesquisa aponta que através das narrativas foi possível compreender que a formação docente ocorre através de cursos de especialização, mestrado e doutorado e que não existe uma formação docente específica em Ciência Contábeis.

**Palavras-chave:** Formação docente, Pesquisa narrativa, Ciências Contábeis.

### INTRODUÇÃO – NOTAS INICIAIS E COMO CHEGUEI ATÉ AQUI

Quero convidar você, caro leitor/a, para me acompanhar nesta pesquisa. O que aqui emerge é apenas uma possibilidade dentre uma pluralidade de caminhos a seguir. As vivências que aqui são narradas são retomadas a cada momento rememorado. As narrativas se apresentam como um recurso de coparticipação entre pesquisador/a e pesquisado/a (Muylaert, 2014). Apresento, nesta pesquisa, relatos das minhas principais experiências como professor universitário, das memórias afetivas mais significativas relacionadas ao tema.

Na minha trajetória formativa, seguindo a convicção de cursar o nível superior, prestei vestibular para o curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Durante o Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis, vivenciei experiências que alimentaram e ainda servem de alimento para o que vai me constituindo enquanto professor. Disciplinas como análise das demonstrações contábeis, prática contábil, contabilidade gerencial e de custos são as que mais trazem recordações como exemplos de componentes curriculares nos quais o professor/a e sua didática facilitaram e marcaram meu processo formativo; com isso, não quero afirmar que as demais não marcaram.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2013), percebe-se o desconhecimento e despreparo no que se refere ao entendimento científico a respeito do processo de ensino e aprendizagem por parte de alguns profissionais. Durante a minha formação nas Ciências Contábeis, apesar de alguns professores/as universitários/as possuírem vivências, experiências e /ou grande conhecimento no âmbito contábil, pude observar de perto o que nos traz as autoras.

Vislumbro a sala de aula como um grande espaço de aprendizado, onde o professor/a e os estudantes colaboram entre si. Assim, o entendo como um espaço formado e representado por diversos elementos e contextos. Os estudantes são singulares, cada estudante tem um ritmo, um tom, uma performance, são carregados de conhecimentos prévios e experiências vividas.

Diante da narrativa aqui compartilhada em relação ao processo formativo de um/a profissional, a pesquisa visa estudar a formação pedagógica do professor/a de Ciências Contábeis, com a finalidade de compreender especificamente a seguinte questão: de que maneira ocorre a formação pedagógica dos professores/as em Ciências Contábeis? Tendo como base tal questionamento, trago à baila os seguintes objetivos específicos: a) mapear o percurso de formação utilizado por docentes do curso de Ciências Contábeis; b) analisar as singularidades da formação do professor/a de Ciências Contábeis.

Na minha formação inicial, não tive a oportunidade de discutir os temas ligados à pedagogia e hoje habito a profissão docente, sendo professor e não contador. Não me enxergo como um contador que é professor, como o contador que faz um extra para complementar a renda. O habitar a profissão docente parte do entendimento da experiência de se deixar ser docente do fazer docência, como nos traz Mota (2022, p. 196):

Produzimos experiências à medida que nos deixamos-habitar, que aqui tem relação com o movimento que realizamos no fazer da docência no sentido de um demorar-se na parada, ou seja, um dar-se, mostrar-se, deixar-se ser-docente pelo envolvimento com a ação de ser-sendo concretizada no e pelo acontecimento da docência.

É desse lugar de fala, de ser um professor que habita à docência universitária, que olho para e minha própria formação e vou me provocando em um movimento de pensar, reflexionar sobre a construção da minha formação docente. Nessa perspectiva, vislumbro também a formação docente dos pares do Colegiado de Ciências Contábeis.

A partir do movimento de olhar para minha própria formação, emerge um ponto de partida para pensar como se dá a formação para professores/as bacharéis, pensar a subjetividade da docência, como o professor/a de Ciências Contábeis. Rios (2011) nos traz que a formação



educacional dos professores/as, originada de diferentes contextos sociais, deve ser compreendida como um processo construído ao longo da experiência dos profissionais de ensino. Em outras palavras, a ideia de formação está intrinsecamente relacionada ao trabalho do docente e ao desenvolvimento de sua identidade pessoal e profissional.

O estudo desse tema justifica-se predominantemente por entender que a formação do ser professor, a prática pedagógica, as especificidades da formação do/a profissional de contabilidade podem refletir nas metodologias utilizadas e/ou construídas pelo/a profissional. Ao justificar a importância com essa tríade, trago a reflexão sobre as contribuições para superar um ensinamento isonômico e simétrico, utilizado em diversos momentos na academia. Essa discussão corrobora o pensamento de Andere e Araújo (2008), que defendem que o professor de Ciências Contábeis necessita não apenas de conhecimento e domínio nas práticas contábeis, mas também deve possuir habilidades de ensino.

## **CAMINHOS PERCORRIDOS NA CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA**

A narrativa vem se destacando como método de pesquisa dentro das ciências sociais “através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2000, p. 91).

Para Silva e Rios (2018, p. 59), “toda narrativa reflete uma práxis humana, daí sua relação com a fenomenologia, que concebe as ações do homem como eixo de observação e de interpretação da vida cotidiana”. O pensamento defendido pelos autores reflete a relação que a narrativa possui com a fenomenologia, uma vez que, quando se narra, relembramos as experiências vividas e pensar sobre elas faz parte do processo de pesquisa na perspectiva fenomenológica.

Os/as colaboradores/as da pesquisa foram professores/as do curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Feira de Santana, que lecionaram no ano de 2023. Os critérios para seleção dos/as colaboradores/as se restringem a: ser professor/a da UEFS alocado na Área de Ciências Contábeis, independentemente da formação, titulação; estar em pleno exercício das atividades no ano de 2022 e 2023; ter mais de 4 semestres lecionando no curso de Ciências Contábeis; responder positivamente ao convite para participar da pesquisa e informar sua disponibilidade. Com o intuito de preservar a identidade dos/as colaboradores/as, fez-se o uso

de nomes fictícios que remetem a contas contábeis do grupo ativo e patrimônio líquido, uma vez que os colaboradores/as da pesquisa são professores/as do curso de Ciências Contábeis.

Dando sequência ao percurso metodológico, realizei entrevistas narrativas que, sendo assim, seguindo o procedimento adotado, utilizei uma pergunta ampla de forma a deixar o/a colaborador/a da pesquisa à vontade, sem fazer uso de expressões linguísticas alheias ao seu cotidiano. De acordo com Souza (2014, p. 92) “ao narrarem as experiências, os colaboradores expressam representações de suas histórias de vida, no caso da narrativa, e de suas experiências docentes”. As entrevistas foram agendadas previamente, com o horário e local estabelecidos em comum acordo entre o pesquisador e o/a colaborador/a.

As entrevistas foram realizadas seguindo as fases principais da entrevista narrativa propostas por Jovchelovich e Bauer (2002): preparação, iniciação, narração central, fase de perguntas e fase conclusiva. Foram realizadas transcrições completas, enfatizando os pontos relevantes para a análise. O movimento de observação e compreensão das narrativas, neste estudo, tem sustentação na leitura dos textos sob o viés da análise compreensiva-interpretativa, a qual visa compreender o significado dos relatos dos entrevistados, explorando os sentidos e significados presentes na narrativa. Nesse sentido, para Souza (2014, p. 43):

A análise compreensivo-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação.

Quando menciono que a interpretação reflexiva é uma parte central, que o significado é construído socialmente e os colaboradores da pesquisa atribuem significados ao que é narrado, evoco, aqui, a teoria da interpretação de Ricoeur (2010), na qual a abordagem hermenêutica é distintiva por sua constante ênfase na tensão presente entre elementos, como: objetividade e subjetividade, compreensão e explicação, ao longo de todo o processo de interpretação.

Ao eleger a análise compreensiva-interpretativa com base na hermenêutica, para análise das narrativas, assumo o entendimento de que “o importante em uma análise compreensiva-interpretativa não é a razão, mas o significado contido nessa narrativa” (VIEIRA, 2022, p. 80).

## A FORMAÇÃO DOCENTE

A solução dos problemas culturais, sociais e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do país, na visão de muitos autores perpassa pela discussão sobre a formação de professores/as, o que não se restringe apenas a profissionais da área de educação, mas também a profissionais de outras áreas (DEVECHI; TREVISAN, 2011). O pensamento dos autores contribui para o entendimento de que, nas mais diversas áreas e dentre elas a contabilidade, existe a preocupação com a formação do professor. Essa preocupação com a formação pode ser vista na narrativa da colaboradora Poetisa da Aplicação Financeira:

Inicialmente assim já defendo que enquanto formação pedagógica nós no nosso processo de aprendizagem enquanto professor em formação não tivemos nenhum instrumento pedagógico formal nessa perspectiva de construção didática, metodologias, não é? [...]enfim a gente tem um desafio profissional nessa perspectiva de formação (Poetisa da Aplicação Financeira, Entrevista, 2023).

Em sua narrativa, a colaboradora Poetisa da Aplicação Financeira destaca a importância da formação pedagógica para os professores/as em formação. Ela começa ressaltando que, em sua opinião, durante sua própria formação como professora, não foi fornecido nenhum instrumento pedagógico formal que abordasse a construção didática e as metodologias de ensino, isso indica uma lacuna na preparação dos professores/as.

A formação enquanto docente e/ou profissional, uma vez que a docência é uma profissão, é algo que permeia as histórias de vida profissional das mais variadas formas. Nesse sentido, no recorte da narrativa de Versa do Capital Social, emerge a formação numa perspectiva autodidata:

[...] eu fui buscar o conhecimento nas outras ciências para me fortalecer enquanto profissional e isso é muito importante. Só que eu fiz isso de forma autodidata. Hoje nós estamos é formando profissionais expert na área técnica vamos assim dizer, não sei se com tanta expertise, mas muito focado na área técnica, esquecendo das questões comportamentais e inclusive de reforçar para esse estudante que ele vai ser inserido em um mercado, onde todos os desafios e problemas virão da maneira mais complexa possível (Versa do Capital Social, Entrevista, 2023).

A narrativa de Versa do Capital Social destaca uma percepção crucial em sua jornada profissional: a compreensão de que a completude profissional vai além do conhecimento técnico. Ela reconhece a importância de buscar conhecimento em diversas áreas além da contabilidade para fortalecer sua prática como profissional docente.

Nessa perspectiva, em uma ação compreensiva e reflexiva do que possa vir a ser uma formação autodidata, venho reflexionar a partir do entendimento de Pineau (1999), referente à existência de três forças distintas de formação: a ação dos outros (heteroformação), a influência do meio ambiente (ecoformação) e, de maneira dependente e conectada a essas duas, a formação do eu (autoformação); ele sugere que a autoformação representa uma força adicional que, embora relacionada às outras duas, possui sua própria dinâmica.

Diversas pesquisas visam reflexionar sobre a prática docente através da investigação da formação, “refletir não é apenas pensar, mas pensar no sentido de evoluir, de melhorar, de fazer uma meta-avaliação da prática” (GARCIA; CUNHA, 2021, p.177). Nesse sentido, infere-se que a reflexão sobre a sua própria prática docente se torna um processo formativo, de aprendizado e entendimento com base em suas próprias experiências no ato de lecionar.

Mesmo com a diversidade de profissionais nas inúmeras áreas que atuam na docência universitária, é perceptível que poucos são os que possuem formação pedagógica que contribua para a construção do profissional como professor. O pensamento de Pimenta e Anastasiou (2005) me leva a refletir que a formação pedagógica é um elemento importante na construção do sujeito enquanto professor/a independente da área de atuação.

A colaboradora Poetisa da Aplicação Financeira, em sua narrativa, ressalta a necessidade da formação, no caso o mestrado foi o seu próximo passo natural logo após a graduação:

Já na graduação, terminando essa perspectiva de ensino e aprendizagem, metodologia me ajudou nessa perspectiva de entender que: para estar em sala de aula atuando enquanto educador a gente precisa da formação necessária. Aí eu fui buscar essa formação para realizar o mestrado, então era o passo da pós-graduação. Eu fui me preparar tanto para aprovação nas provas, aprender como os professores davam aula, como eram os conteúdos. Então eu assisti palestras em outros cursos, fui para o curso de letras, fui para pedagogia na graduação para beber um pouco dessas fontes e no mestrado com o tirocínio docente, então aí aquele momento de já estar enquanto professor em sala de aula (Poetisa da Aplicação Financeira, Entrevista, 2023).

A colaboradora reconhece a importância da formação docente na preparação para a carreira docente; essa ação reflexiva em sua narrativa aponta a necessidade de se preparar, aprimorar e construir conhecimentos por parte do professor/a deve ocorrer antes mesmo de iniciar a carreira de professor/a. A atuação na docência exige que o processo de formação seja constante e duradouro. À medida que os professores/as ganham experiência, fica evidente que essa trajetória exige uma formação contínua por parte do/a educador/a o que é defendido por Freire (2001) em sua obra *Ensinar – aprender Leitura do mundo – leitura da palavra*. A formação

docente do professor/a constitui-se em um processo contínuo, que se baseia na análise crítica e reflexiva de sua prática docente; a prática de ensinar não pode existir sem a prática de aprender.

O ato de ensinar é uma atividade que não é das mais simples devido à singularidade de ter nas relações humanas a interação entre os sujeitos e seus significados para cada um das suas bases de sustentação. Mapear e estudar as tendências teórico-práticas que marcaram a compreensão da docência no Brasil, preferencialmente, no período que se inicia na segunda metade do século XX, foi o objeto de estudo do trabalho de Cunha (2013) intitulado O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação.

O trabalho de Cunha (2013) traz um recorte das tendências investigativas na formação do professor. Esse estudo traz o entendimento da importância do lugar da formação ao trazer a discussão de questões da formação docente sob a óptica de diversas disposições. O Quadro 1, a seguir, traz um apanhado das tendências segundo a autora, o que serve de base para o entendimento do processo de evolução da formação de professor ao longo dos anos.

Quadro 1 – Tendências do processo de evolução da formação de professor

Tendências	Estudos	Períodos
Psicologia Comportamental	Valor profissional medido pela capacidade de fazer os alunos compreenderem as informações.	1960/70
Interacionista	A medida da influência do comportamento do professor (verbal e interativo) sobre o aluno revela sua eficácia.	1960/70
Psicologia Cognitivista	A ação do professor relaciona-se com os processos de pensamento dos alunos e a construção das habilidades de ensino. Evolui para o impacto da perspectiva epistemológica construtivista	1970/80
Psicologia Afetiva	A afetividade do educador, seus traços de personalidade, interesses e autoconceito são básicos para a construção da profissionalidade e das suas formas de ensinar.	1970/80
Política Filosófica	O professor é entendido dentro da estrutura de poder da sociedade, na qual sua identidade é uma construção social. Competências técnica e política se aliam.	1980
Política Antropológica	O professor é um sujeito culturalmente produzido e politicamente situado. Sua história e condição de trabalho ressignificam a sua formação.	1980/90
Política Sociológica/ Culturalista	A profissionalização do professor e sua condição de trabalho na organização da sociedade capitalista, sua condição de gênero, classe e etnia tem profundos significados nas suas práticas socio pedagógicas.	1980/90
Política Pós-estruturalista	O professor e suas formas de ser e agir estão subordinados a um regime de verdade produzido pelas teorias críticas, tendo efeitos de poder e de verdade específicos sobre os processos de subjetivação docente, relacionados a um dever moral. Centra seu interesse nos	1990/2000



Tendências	Estudos	Períodos
	processos de subjetivação e nas questões de governabilidade.	
Política Neoliberal	O professor é preponderantemente um gestor de pedagogias predeterminadas em forma de competências a serem alcançadas pelos estudantes, na perspectiva da produtividade. É atingido por um processo de proletarização e desqualificação progressiva pelo esvaziamento de sua condição intelectual.	Final de 1990 e 2000
Políticas centradas na epistemologia da prática	O professor é um sujeito reflexivo que toma a prática como ponto de partida da formação e da sua profissionalidade, ressignificando contextualmente a teoria. Assume a autoformação como princípio e a reflexão como possibilidade de desenvolvimento. Considera os contextos institucionais e sociais em que atua.	1990 e anos 2000
Narrativas culturais e desenvolvimento profissional	O professor age com base nos saberes estruturais, provenientes de diferentes fontes e contextos. Constrói seus saberes a partir das múltiplas influências de formação, em cotejamento com o contexto cultural e institucional onde atua.	Anos 2000

Fonte: Cunha (2013).

A formação profissional docente transcorre toda a tradição da educação que, em um movimento de reflexão, requer uma apreciação de sua história que colabore para entender os percursos que elegemos ao exercer o ofício de educar. Nesse sentido, o quadro apresentado por Cunha (2013) é importante recurso para entendemos o papel da formação docente e de que forma essa formação está relacionada ao fluxo contínuo de referências e sentidos que nos constituem no contexto prático do trabalho docente universitário.

Entender as tendências de pesquisa em formação profissional ajuda a entender as práticas e metodologias utilizadas pelo profissional docente. No Quadro 1, observa-se o professor a partir de diversos pontos de vista: sujeito reflexivo que toma a prática como ponto de partida da formação e da sua profissionalidade e que se entende com alguma coisa prática, o profissional que entende que sua identidade é uma construção social, o educador que evolui para o impacto da perspectiva epistemológica construtivista, o professor como sujeito culturalmente produzido e politicamente situado. Entretanto, está exposto claramente que dentre as tendências encontra-se o profissional que constrói seus saberes a partir das múltiplas influências de formação, em comparação com o contexto cultural e institucional onde atua.

No campo de formação de professores/as, as narrativas têm sido recolhidas como práticas de pesquisa, de intervenção, de formação inicial e contínua. Conforme Oliveira (2011), as narrativas colocadas à disposição permitem o estudo de singularidades, como a construção

da identidade docente, uma vez que, ao contar sua história, o colaborador apropriar-se dela em um processo formativo.

Na construção desta pesquisa, ao olhar para trajetória que percorri, minha memória afetiva me faz voltar a atenção ao Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais (PROFACE), um agente provocador para a reflexão sobre a minha formação docente, de como habito a profissão docente e a minha prática pedagógica. O PROFACE surgiu em meu processo formativo através de um curso disponibilizado pela PROGAD/UEFS.

Ao discutir a formação docente, percebo ser necessário olhar a formação do professor/a a partir de uma perspectiva colaborativa, a fim de o docente ter base para atuar nessa perspectiva, com o intuito de evitar que o profissional da educação incorpore, em sua postura docente, posturas autoritárias, de uma educação cartesiana<sup>7</sup> adotada por alguns de seus mestres.

As narrativas se integram e entrelaçam quanto ao foco na docência e na formação. Diante desses dois aspectos importantes no ciclo de vida de professores/as, assumo o entendimento de que não existe docência sem formação nem formação sem docência. Os aspectos da docência e formação emergem nas narrativas dos colaboradores/as de pesquisa, como:

[...] para estar em sala de aula atuando enquanto educador a gente precisa da formação necessária. Aí eu fui buscar essa formação[...]enquanto formação pedagógica nós no nosso processo de aprendizagem enquanto professor em formação não tivemos nenhum instrumento pedagógico formal nessa perspectiva de construção didática (Poetisa da Aplicação Financeira, Entrevista, 2023).

[...] que eu fui eles ontem, falo do meu mestrado, onde eu tive a felicidade de ser citado em um livro da maior, uma das maiores autoridades de custo do Brasil (Trovador de Clientes a Receber, Entrevista, 2023).

Então, na academia, na nossa universidade, eu já tinha especialização, mas a universidade me proporcionou fazer o mestrado pela UFBA [...] e posteriormente já depois de dez anos, fazer o meu doutorado (Menestrel da Reserva de Incentivo Fiscal, Entrevista, 2023).

[...]além da minha formação técnica em contabilidade, meu mestrado, tive especializações na área de contabilidade (Versa do Capital Social, Entrevista, 2023).

Nos quatro recortes apresentados no parágrafo imediatamente anterior, podemos ver que a formação docente, seja com mestrado ou doutorado, emerge nas narrativas dos/as

---

<sup>7</sup> O termo educação cartesiana é usado por Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2019).

colaboradores/as. Dessa forma, é revelado nas narrativas dos professores/as, a importância da formação docente para o docente da área de Ciências Contábeis.

Assumo o entendimento de que fica clara uma ênfase na formação docente, destacando tanto a obtenção de mestrado quanto de doutorado como elementos-chave nas narrativas dos/as colaboradores/as. Isso indica um comprometimento atribuído à qualificação acadêmica na área de ensino da Contabilidade.

## CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A formação docente emerge na pesquisa e, partindo dos relatos de vida dos profissionais docentes, a falta de uma formação docente, de uma formação pedagógica é algo considerado limitante por alguns dos/as professores/as. Particularmente nesse sentido, a partir da minha própria carreira enquanto docente da área de Ciências Contábeis, a reconhecerei também como fato limitante. Ainda nesse sentido, o texto revela que os professores/as têm consciência da limitação e a maneira que ocorre a formação pedagógica dos professores/as em Ciências Contábeis é através da busca por formação docente em cursos de especialização, mestrado e doutorado. O que por sua vez, inspiram a explorar novas perspectivas na docência, destacando que a educação vai além da transmissão de conhecimento e se torna uma jornada envolvente, participativa e significativa para professores/as e alunos/as. Nesse sentido, emerge das narrativas contidas no estudo que uma abordagem transparente e colaborativa adotada pelos/as professores/as. A partir da análise das narrativas dos colaboradores/as da pesquisa, trago o entendimento de que não existe uma formação específica para a docência em Ciências Contábeis, o que me leva a crer que essa formação fica a cargo dos cursos de pós-graduação.

## REFERÊNCIAS

ANDERE, M. A.; ARAUJO, A. M. P. de. Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. **Revista Contabilidade & Finanças**, [s. l.], v. 19, p. 91-102, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcf/a/gKGFsKXNKZqfc5mMrk9ppXh/?lang=pt>. Acesso em 15 jun.2023.

CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e pesquisa**, [s. l.], v. 39, p. 609-626, 2013.

DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. Abordagens na formação de professores: uma

reconstrução aproximativa do campo conceitual. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 409-516, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, p. 95-101, 2019.

FREIRE, P. Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. **Estudos avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

GARCIA, J. B.; CUNHA, M. I. da. Formação de professores e prática pedagógica no contexto da docência: Desafios, reflexões e possibilidades. **Revista Didática Sistemática**, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 169–177, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14295/rds.v22i2.11806>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/11806>. Acesso em: 2 ago. 2022.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. Narrative interviewing. *In*: BAUER, M.; GASKELL, G. (Eds.). **Qualitative researching with text, image and sound: a practical handbook**. 2000 p. 57-74. London, England: Sage Publications.

MOTA, C. M. de A. **SER-NA-ROÇA: ruralidade da presença e experiência do ser-docente**. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Salvador/BA, 2022.

MUYLAERT, C. J. *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, [s. l.], v. 48, p. 184-189, 2014.

OLIVEIRA, R. M. A. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista de Educação Pública**, [s. l.], v. 20, n. 43, p. 289-305, 2011.

PINEAU, G. **A autoformação no decurso da vida**. Groupe de recherche sur l'autoformation en France (GRAF). Université de Tours, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 279 p.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C.; CAVALLET, V. J. **Docência no ensino superior: construindo caminhos**. De professores, pesquisa e didática. Campinas: Papirus, p. 129-144, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2013, p. 100-166.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Tradução Claudia Berliner. Revisão da tradução Márcia Valéria Martínez de Aguiar. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

RIOS, T. A. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? *In*: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 229-245.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

SILVA, F. O. da; RIOS, J. A. V. P. Narrativas de si na iniciação à docência: O PIBID como espaço e tempo formativos. **Educ. Form.**, [s. l.], v. 3, n. 8, p. 57–74, 2018. DOI:

<https://doi.org/10.25053/redufor.v3i8.270>. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/270>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SOUZA, E. C de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação. Santa Maria** [online]. 2014, vol.39, n.01,

pp.39-50. ISSN 1984-6444. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/](http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v39n01/v39n01a04.pdf)

[v39n01/v39n01a04.pdf](http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v39n01/v39n01a04.pdf). Acesso em: 06 fev. 2023.

VIEIRA, A. R. L. **Do enredo à passarela da pesquisa: os saberes experienciais na docência em matemática.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE, 2022. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/17041>. Acesso em 29 out.

2023.