

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO TECNOLÓGICO**

DANIEL MOTA DA SILVA

**EXPERIÊNCIAS INVESTIGATIVAS DA PRÁTICA DOCENTE: AS OFICINAS
PEDAGÓGICAS COMO CONTRIBUIÇÃO PARA AUTOFORMAÇÃO DE
PROFESSORES EM CONTEXTO DE ENSINO TECNOLÓGICO**

Manaus - AM

2022

DANIEL MOTA DA SILVA

**EXPERIÊNCIAS INVESTIGATIVAS DA PRÁTICA DOCENTE: AS OFICINAS
PEDAGÓGICAS COMO CONTRIBUIÇÃO PARA AUTOFORMAÇÃO DE
PROFESSORES EM CONTEXTO DE ENSINO TECNOLÓGICO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), como requisito à obtenção do título de mestre em Ensino Tecnológico, sob a orientação do Prof. Dr. Amarildo Menezes Gonzaga.

Área de concentração: Processos e Recursos para o Ensino Tecnológico.

Linha de pesquisa 1: Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico.

Manaus - AM

2022

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação

Silva, Daniel Mota

Investigação das práticas docentes: As oficinas pedagógicas como contribuição para autoformação de professores em contexto de ensino tecnológico / Daniel Mota da Silva – Manaus, 2022.

Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico – PPGET). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, 2021.

Orientador: Prof. Dra. Amarildo Menezes Gonzaga.

1. Oficina Pedagógica. 2. Autoformação. 3. Pesquisa Narrativa. I. Gonzaga, Amarildo Menezes. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

DANIEL MOTA DA SILVA

**EXPERIÊNCIAS INVESTIGATIVAS DA PRÁTICA DOCENTE: AS OFICINAS
PEDAGÓGICAS COMO CONTRIBUIÇÃO PARA AUTOFORMAÇÃO DE
PROFESSORES EM CONTEXTO DE ENSINO TECNOLÓGICO**

Dissertação apresentada ao Mestrado do Programa Profissional de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico. Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores para o Ensino Técnico e Tecnológico.

Aprovada em 04 de Julho de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Amarildo Menezes Gonzaga – Orientador
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

Prof. Dr. Nilton Paulo Ponciano – Membro Titular Interno
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

Prof. Dr. Wasgthon Aguiar de Almeida – Membro Titular Externo
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, pois sem Ele nada disso seria possível! Por abençoar meu caminho, dando-me sabedoria para realizar mais essa etapa da minha vida; cujo percurso foi desafiador, mas que proporcionou grandes realizações e conquistas.

Aos meus pais e familiares, que me ajudaram muito, me incentivando a sempre continuar, mesmo em meio às dificuldades, como minha mãe, meus irmãos, meus sobrinhos. E também, aos meus amigos que colaboraram de forma direta e indireta. Não esquecendo dos meus colegas de trabalho, que sempre estavam ali dispostos a colaborar.

E sem dúvidas aos professores do instituto que me auxiliaram nesse caminho da pesquisa, em especial meu orientador, pela dedicação, empenho, atenção e coleguismo para com a minha pessoa.

Aos colaboradores para com essa pesquisa, que concretizaram esta investigação. Meus sinceros agradecimentos a todos, o sentimento é de gratidão a todos que fizeram parte dessa história. E a todas as instituições que contribuíram com meu desenvolvimento profissional docente ao longo de minha carreira do magistério.

Agradeço também, aos professores que compõem a banca examinadora desta pesquisa, por gentilmente aceitaram participar deste momento. Agradeço aos colegas de curso, que se tornaram amigos ao longo do tempo.

Agradeço ainda aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico, onde tudo se deu início, pois compartilhavam suas experiências enfrentadas na vida acadêmica, bem como, sempre tiveram o espírito colaborativo e solícitos uns para com os outros.

Agradeço a todos que me ajudaram nessa jornada, pois trabalhar e estudar em plena pandemia não foi fácil, mas com a ajuda de todos que estavam ao meu redor isso foi possível. Obrigado pela amizade, carinho, apoio, incentivo, auxílio e todos outros adjetivos que possam expressar o quanto sou agradecido pela ajuda durante toda essa caminhada. Obrigado pela confiança, respeito e consideração. Sem o apoio de vocês, eu não chegaria até aqui! Agradeço à todos por possibilitarem a realização, efetivação da pesquisa. E ao Instituto Federal do Amazonas, como instituição, me proporcionou a realização deste sonho.

RESUMO

Esta pesquisa configura-se numa perspectiva da autoformação docente em articulação com a prática pedagógica, como contributo ao redimensionamento docente no contexto tecnológico. Nesse sentido, ressaltamos como objeto desta pesquisa a autoformação docente e suas pressuposições na prática pedagógica, considerando a autonomia do professor, as possibilidades de superação e rupturas de paradigmas no que tange a formação docente, bem como a compreensão de si, de modo a considerar sua ipseidade e o contexto de ensino tecnológico. Nas reflexões teóricas empreendidas neste estudo, utilizamo-nos das contribuições de autores que enfatizam a importância de uma formação crítica-reflexiva relevante para o desenvolvimento do sujeito docente, na sua condição de protagonista de seu percurso profissional. Ratificando a formação de professores concomitantemente com a metodologia pautada em cartas autobiográficas de modo a analisar de forma subjetiva os fenômenos observados, com o intuito de proporcionar uma autorreflexão sobre seu itinerário. O processo vivenciado ao longo dessa pesquisa permitiu a organização e efetivação de um produto educacional intitulado por: “Conexões das práticas docentes: uma oficina pedagógica para contar de si e ressignificar-se como professor”, como um pretexto para o reconhecimento da importância da autoformação para legitimar-se como professor. Que na problematização do objeto investigado dialogamos com professores, que expuseram informações relevantes sobre as experiências profissionais com foco no objeto de estudo. No processo de análise de dados, orientamo-nos pela técnica de análise de conteúdo da triangulação, que foi realizado procurando não reduzir as significações dos relatos construídos. Nesta perspectiva, os resultados da pesquisa, reconhece que a autoformação insere-se no itinerário profissional docente, a qual valoriza a criatividade e a ação reflexiva no que concerne à (re)visão e à reorientação das atividades pedagógicas. Em que efetivamente permite ao professor discutir e (re)pensar de maneira autônoma, as decisões a serem tomadas em face dos intemperes e das demandas que surgem no seu percurso profissional, possibilitando-lhe uma apreensão crítica e consciente da prática pedagógica efetivada no processo de ensino.

Palavras-chave: Autoformação. Pesquisa Narrativa. Oficina Pedagógica.

ABSTRACT

This research is configured in a perspective of teacher self-training in conjunction with pedagogical practice, as a contribution to the re-dimensioning of teachers in the technological context. In this sense, I emphasize as the object of this research teacher self-training and its presuppositions in pedagogical practice, considering the teacher's autonomy, the possibilities of overcoming and breaking paradigms regarding teacher training, as well as self-understanding, in order to consider its ipseity and the context of technological education. In the theoretical reflections undertaken in this study, we make use of the contributions of authors who emphasize the importance of a critical-reflexive formation relevant to the development of the teaching subject, in his/her condition of protagonist of his/her professional path. Ratifying the training of teachers concomitantly with the methodology based on autobiographical letters in order to subjectively analyze the observed phenomena, in order to provide a self-reflection on their itinerary. The process experienced throughout this research allowed the organization and implementation of an educational product entitled: "Connections of teaching practices: a pedagogical workshop to tell yourself and resignify yourself as a teacher", as a pretext for recognizing the importance of self-training to qualify as a teacher. That in the problematization of the investigated object we dialogued with professors, who exposed relevant information about their professional experiences with a focus on the object of study. In the process of data analysis, we were guided by the technique of content analysis of triangulation, which was carried out seeking not to reduce the meanings of the constructed reports. In this perspective, the research results recognize that self-training is part of the teaching professional itinerary, which values creativity and reflective action regarding the (re)vision and reorientation of pedagogical activities. In which it effectively allows the teacher to discuss and (re)think autonomously, the decisions to be taken in the face of the intemper and the demands that arise in their professional path, allowing them to have a critical and conscious apprehension of the pedagogical practice carried out in the process of teaching.

Keywords: Self-training. Narrative Research. Pedagogical Office.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Elementos essenciais da abordagem construcionista.....	17
Figura 2 – Desenho metodológico da oficina pedagógica infografico	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Participantes da pesquisa.....	48
Quadro 2: Eixos e Tópicos de Análise.....	55

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 AS OFICINAS PEDAGÓGICAS NA (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTOS DE ENSINO TECNOLÓGICO.....	14
2.1 DEFINIÇÕES E ABORDAGENS SOBRE OFICINAS PEDAGÓGICAS.....	14
2.2 AS OFICINAS PEDAGÓGICAS EM PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES	19
2.3 A AUTOFORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO EIXO TEMÁTICO NAS OFICINAS PEDAGÓGICAS EM PROCESSOS FORMATIVOS	22
2.4 AS CARTAS AUTOBIOGRÁFICAS COMO ESTRATÉGIA EM OFICINAS PEDAGÓGICAS DE AUTOFORMAÇÃO DE PROFESSORES	26
3 A (AUTO) FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NARRATIVAS MEDIADAS POR CARTAS (AUTOBIOGRÁFICAS): UMA PROPOSTA DE OFICINA PEDAGÓGICA	29
3.1. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS	30
3.2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS:.....	34
3.3 CARTAS DE ENSAIO	39
3.4 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	46
3.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA:.....	48
3.6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
3.6.1 Primeiro Movimento – A carta de autoformação, para o outro.....	50
3.6.2 Segundo Movimento - As cartas de autoformações dos outros, para outros.....	51
3.6.3 Terceiro Movimento – a carta manifesto de autoformação.....	51
3.6.4 Avaliação.....	52
3.7 DESENHO METODOLÓGICO DA OFICINA PEDAGÓGICA	52
4 A OFICINA PEDAGÓGICA COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A AUTOFORMAÇÃO DOCENTE: SÍNTESE ANALÍTICA DA APLICAÇÃO.....	53
4.1 REGISTROS DOS DADOS SISTEMATIZADOS DO ESTUDO INTERVENTIVO-INVESTIGATIVO	55
4.1.1 Eixo 1: A compreensão de si, reflete no processo formativo docente.....	56
4.1.2 Eixo 2: A importância da autoformação na construção das práticas docentes.....	60
4.1.3 Eixo 3: Ressignificação das práxis com base nas experiências vivenciadas para legitimar-se como professor.....	66
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS.....	75
APÊNDICE 1: CARTA CONVITE.....	78
APÊNDICE 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	79

1 INTRODUÇÃO

A proposta desta pesquisa parte de uma inquietação pessoal, desde o momento em que eu, professor de Matemática, fui designado a ministrar aulas de robótica. Um desafio para a minha prática docente, instigando-me a buscar conhecimentos, para atender a este novo desafio, tomei da liberdade de apadrinhar-me de novos saberes, para essa nova empreitada. Contudo, o momento descrito contribuiu para que emergisse a ideia de inserir o sentido da autoformação, na minha trajetória, visto precisar ressignificar os conceitos já adquiridos em prol de uma circunstância que exigia um aperfeiçoamento profissional, mesmo sem ter algum curso ou formação que atendesse às minhas necessidades naquele momento.

Foi assim que, aliado ao legado pessoal, firmei o compromisso comigo mesmo de uma autoformação que me auxiliasse nas práticas pedagógicas, e pude vislumbrar que o processo autoformativo pode se estender em diversos contextos, não ficando restrito às peculiaridades da minha área e sua correlatividade, encontrando inúmeras possibilidades de alcançar o conhecimento, sem estar vinculado diretamente a um processo formativo sistematizado ou atendendo a uma exigência institucional.

Nessa oportunidade de (re)pensar minhas práticas docentes, considerei a importância das minhas experiências e o quanto seria importante investigar a respeito, tendo assim uma proposta investigativa a ser desenvolvida ao nível de mestrado na área de ensino.

Contudo, não posso ignorar que as percepções mencionadas emergiram durante minhas vivências, contribuindo na compreensão e lapidação pessoal e profissional no decorrer do meu percurso, visto que pude analisar e refletir sobre as construções, desconstruções e reconstruções pertinentes a esse processo reflexivo, conforme Gonzaga (1999, p. 69), em que, descreve que nossas experiências “[...] vem nos ajudando a perceber ser possível fazer uma investigação na busca de caminhos capazes de conduzir o sujeito a descobrir-se na condição de humano, primando pelo protagonismo da própria história e de seus contextos”.

Nesse sentido, as dinâmicas autoformativas se tornam relevantes, pois valorizam a subjetividade e a autonomia, no gerenciamento dos processos formativos, ao mesmo tempo, em que potencializam, a criação de diferentes estratégias das formas de pensar, ser e agir na efetivação da prática pedagógica, denotando o desenvolvimento profissional como um ato de responsabilização do sujeito por uma dimensão reflexiva dos atos educacionais.

Mesmo tendo a percepção da importância da autoformação e comungando com diversos autores que evidenciam a autoformação como um processo requintado e complexo, visto seu

permanente processo de autodesenvolvimento, havia algo que faltava, uma forma que pudesse contribuir para que efetivamente acontecesse e legitimasse esse momento. Decorrente disso, surgiu a ideia de articular à autoformação as oficinas pedagógicas, tendo em vista as vivências do sujeito e o contexto em que está inserido, o que me conduziu ainda mais a aguçar o seguinte questionamento, a qual me proponho investigar: O que professores vinculados a processos formativos em contextos de ensino tecnológico narram sobre suas experiências (auto)formativas, e como essas narrativas podem contribuir como conhecimentos para oficinas pedagógicas?

E para a execução dessa pesquisa, proponho, como objetivo, na sua forma mais ampla: compreender as narrativas de professores vinculados a processos formativos em contextos de ensino tecnológico, especificamente sobre suas experiências (auto)formativas, como contribuições de conhecimento para oficinas pedagógicas.

Tendo como objetivos específicos: discorrer a respeito da importância da oficina pedagógica na (auto)formação de professores em contextos de ensino tecnológico; apresentar uma proposta de oficina pedagógica, pautada em narrativas autobiográficas, cujo tema incidirá sobre a (auto)formação e relatar a respeito das experiências decorrente da execução da oficina pedagógica, adotando um posicionamento analítico-reflexivo.

Ressaltando que os eixos a serem evidenciados (autoformação, narrativas autobiográficas e as oficinas pedagógicas) formam uma estrutura que possibilitam a organização de um produto educacional visando contribuir para com outros sujeitos, além de enriquecer o próprio pesquisador. Tendo como meta da pesquisa que o professor ao se embasar de uma metodologia pautada nas narrativas autobiográficas e dentro de um processo de autoformação permanente possa potencializar seu desenvolvimento profissional, além de proporcionar reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas, visando uma compreensão das oficinas pedagógicas como ferramenta facilitadora no processo (auto)formativo.

Assim, enaltecer a subjetividade e a autonomia do professor, na gestão de seus processos formativos, concomitantemente em que potencializam, também, a criação de diferentes estratégias, denotando o desenvolvimento profissional docente como um ato de responsabilização do sujeito, norteado por uma dimensão reflexiva dos atos educacionais. As práticas de autoformação insere o professor no centro das atividades pedagógicas, diferenciando-o na sua intrapessoalidade, como um ser capaz de se (auto)organizar, no espaço da formação docente; um ser que mergulha em si e se autoexaminar, em busca de razões próprias para se (re)dimensionar, com vistas a mudanças significativas e autônomas.

No qual o protagonismo docente que caracteriza as práticas de autoformação constitui-se ponto essencial de discussão e auxilia a compreender as estratégias utilizadas no processo de autoconstituição. Evidenciando assim, as decisões pessoais tomadas em prol da melhoria do exercício profissional, as quais desencadeiam novos modos no processo educativo. Visto que, a reflexão sobre suas atitudes com o intuito de legitimar, modificar ou desconstruir as práticas pedagógicas, proporcionado um espaço de reflexão dos processos de ensino, de modo a oportunizar e compreender melhor a efetivação das atividades pedagógicas.

Nesta perspectiva, o estudo está organizado em três capítulos, além da introdução e conclusão, partes que constituem como elementos estruturais e teóricos que tange a pesquisa. Em que na introdução explicita-se o objeto, os objetivos geral e específicos, além dos eixos norteadores da pesquisa, justificando a relevância temática e a motivação pelo estudo.

E no capítulo I será abordado as concepções teóricas que orientam a pesquisa, apresentado os pensamentos de alguns autores que focalizam o objeto da investigação. Nesse sentido, procurou-se articular a prática pedagógica às dimensões da autoformação docente. As considerações que alicerçam essa discussão concebem a autoformação como uma prática de desenvolvimento emancipatória, que corrobora com às questões pessoais e contextuais.

. E no capítulo II exponho o trajeto metodológico da pesquisa, revelando os caminhos da investigação e apresentamos o itinerário metodológico percorrido, procedendo a uma descrição da abordagem de investigação desenvolvida, do contexto institucional do estudo e do processo de produção e análise de dados. Visto que, as discussões definem um percurso metodológico atento às vozes dos participantes da pesquisa, os quais se desvelam, na busca de interpretação das nuances subjetivas e determinantes no processo de autoformação.

Já no capítulo III apresento as revelações da pesquisa, efetivamente, bem como a análise dos dados, articulando-os às concepções teóricas sobre o tema. De modo, a compreender, criticamente, as implicações da autoformação na configuração da prática pedagógica.

E por fim nas considerações finais as reflexões sobre a autoformação docente fazendo uma retomada dos pontos de discussão da problematização do objeto da pesquisa, apresentando ainda um manifesto reflexivo, acerca dos processos de autoformação e da prática pedagógica docente, pressupondo assim, que as oficinas tornam-se um empreendimento (auto)formativo, de modo a examinar a prática pedagógica acerca do processo ensino-aprendizagem na interlocução com o outro proporcionando um aperfeiçoamento das práticas pedagógicas de forma analítico-reflexivo, favorecendo um protagonismo em relação à reedificação de saberes.

2 AS OFICINAS PEDAGÓGICAS NA (AUTO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTOS DE ENSINO TECNOLÓGICO

2.1 DEFINIÇÕES E ABORDAGENS SOBRE OFICINAS PEDAGÓGICAS

As Oficinas Pedagógicas configuram-se como instrumentos significativos no processo auto formativo docente, por se tratar de uma aprendizagem aberta e dinâmica, com troca de experiências e a construção de conhecimentos em um espaço de aprendizagem individual e coletiva, através das quais se tem a oportunidade de interação e reflexão com base na realidade.

Assim, a Oficina Pedagógica, quando adotada na docência, pode remeter-nos à reflexão e ação, além de contribuir para superar os desafios no que tange ao processo de ensino, bem como a legitimação de experiências que envolvam a relação entre a teoria e a prática, oportunizando análises de experiências diversificadas, propiciando uma maior amplitude na compreensão dos desafios enfrentados na carreira do magistério.

Além dessa reflexão e interação, como já mencionado, as oficinas pedagógicas mostram-se como uma estratégia eficiente para a autoformação e aperfeiçoamento docente, pois mostra como os conhecimentos teóricos podem ser aplicados no cotidiano pedagógico, contribuindo para um progresso de uma prática mais efetiva. Essa estratégia ainda se constitui em uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas com um processo dialógico, cujo foco é a (re)construção de conhecimento, portanto, aberta a vivências e partilha, sem elevar a figura de um único sujeito como detentor de conhecimento.

Como o próprio nome nos remete, as oficinas são espaços em que se trabalha ativamente, mobilizando-se em prol de soluções. A ideia principal é a articulação de conceitos e pressupostos junto às vivências, com apropriação de saberes nos momentos de interatividade.

Tendo como meta priorizar o desenvolvimento das potencialidades, estimular a sensibilidade, a compreensão das práxis e a (re) construção de processos de ensino-aprendizagem, com foco na aplicação do conhecimento e de como transformá-lo em ações eficazes para elucidar as adversidades docentes. Inclusive, Silva, Gomes e Lelis (2012, p. 8), comentam que “(...) as oficinas são atividades pedagógicas inovadoras, pois promovem resultados expressivos que contribuem com os processos educativos que contribuem com a melhoria da realidade”, propondo discussões em torno das necessidades docentes.

Se a Oficina Pedagógica conseguir promover o que se propõe, haverá grandes chances de que essa ação cause um impacto considerável sobre o desempenho profissional e pessoal, gerando resultados positivos, contribuindo para o crescimento dos envolvidos.

E quando inserida como estratégia no processo de autoformação docente, pode contribuir de forma experiencial, em constantes aprimoramentos, visando garantir o acesso a conhecimentos de forma heterogênea nos mais diversos contextos, fazendo-se necessário, alternativas que auxiliem nesta árdua incumbência de ser professor, constituindo-se um comprometimento consigo mesmo de modo responsável, em consonância com o mundo contemporâneo, globalizado e em constantes transformações em que vivemos.

Algumas percepções são citadas por Candau e Zenaide (1999, p. 24), como um ambiente dinâmico para a construção de conhecimentos na formação docente, afirmando que:

As oficinas são espaços de construção coletiva de saberes, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto da participação, da socialização, da vivência de situações concretas, da análise de acontecimentos, de discussão etc., são elementos presentes na dinâmica das oficinas.

A Oficina Pedagógica é uma estratégia capaz de contribuir para a autoformação, pois pode oportunizar ambientes e espaços de transformações pedagógicas, nos quais a interação entre os participantes, em prol de aprofundar a compreensão sobre determinado objeto, levando-os a analisarem situações-problema, inclusive na busca de soluções para os desafios encontrados no percurso formativo do professor.

Além disso, pode-se elencar, que este ambiente autoformativo, proporciona liberdade de expressão, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e abertos a mudanças, também constituindo-se em um dispositivo para a dinamização do processo de ensino, estimulando e sensibilizando a participação e a criatividade, sendo possível vivenciar mudanças.

Quanto à base para o desenvolvimento de uma Oficina Pedagógica, é importante destacar que envolve a concepção interativa de leitura e de comunicação em um espaço autoformativo, em que cada sujeito pode adquirir conhecimento através de uma metodologia participativa, desenvolvendo a capacidade de análise e reflexão para apropriar-se dos saberes, articulando diferentes perspectivas, integrando a docência, investigação e a prática, como procedimentos a serem empregados de forma conjunta, e a respeito disso assim se expressa Nascimento et al. (2007, p. 89):

As oficinas são espaços que apontam novas descobertas e caminhos, uma vez que consiste num processo em construção de todos os envolvidos, tornando-se espaços oportunos para a comunicação, para a contextualização, para o estabelecimento de vínculos, de reflexão, de mudanças, de construção coletiva de um saber.

A Oficina Pedagógica possibilita a (re)construção de conceitos, posturas e elucidações diante da realidade do cotidiano, permitindo uma reflexão sobre as próprias práticas, aperfeiçoando-as e também aprimorando cada (re)pensar, em uma (auto)formação contínua de forma ética, de modo a motivar-se e a ter uma consciência responsável profissional.

Além disso, outro aspecto importante é que o ambiente das Oficinas Pedagógicas produz um material rico em diversidade e expressividade, neste caso, por meio das histórias de vida dos participantes, convergindo para ações e tomadas de decisões de modo a corroborar no processo formativo docente, sendo uma estratégia ímpar no contexto do ensino tecnológico.

O diferencial da Oficina Pedagógica é que não está baseada apenas na racionalidade técnica, onde seus participantes seguem orientações pré-estabelecidas, mas sim considerando as práticas docentes como ponto de partida para análise e reflexão de modo a contribuir com a realidade. Inclusive, Nóvoa (1995, p. 13) assim se posiciona a respeito: “a necessidade da diversificação dos modelos e das práticas formativas, instituindo novas relações entre professores com o saber pedagógico e científico”, passando pela experimentação, inovação e pela reflexão crítica sobre esses processos formativos.

A necessidade de aprimoramentos no uso das oficinas pedagógicas é um indicativo das diversas demandas em que o professor está inserido e se propõe, procurando estabelecer teorias e práticas ao seu repertório com ênfase no ensino, compreendendo os contextos vividos, assim descritos por Pimenta (2005, p. 26) da seguinte maneira:

[...] Os saberes teóricos propositivos se articulam, aos saberes da prática, ao mesmo tempo que ressignificando os e sendo eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmo como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício de crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre.

Decorrente disso, é possível de se constatar que as oficinas pedagógicas também se constitui em uma abordagem construcionista-construtivista, ou seja, baseando-se tanto na visão de Piaget que acreditava que os sujeitos têm seus pontos de vista sobre o mundo e estão em constantes transformações à medida que interagem com outros sujeitos e com novas experiências; quanto na visão de Papert que considera compreender a formação e a transformação de ideias em diferentes contextos.

Vale ressaltar também que essa abordagem visa a (re)construção prática-teórica a partir de conceitos iniciais, através da qual o sujeito aprimora seus conhecimentos, aprendendo por meio da exploração, interação, investigação e descoberta, propiciar condições para o seu agir, refletir e depurar seus conhecimentos.

As oficinas pedagógicas também contribuem para o exercício de movimentos dialógicos, na perspectiva da práxis, vivenciados até mesmo no campo epistemológico, dessa forma, os professores firmam um compromisso com a responsabilidade que constituem a profissão, em benefício próprio e do outro, articulando os saberes da docência com aquilo que está ao seu redor, buscando novas possibilidades de agir com relação ao meio.

Inclusive Scheller, Viali e Lahn (2014, p. 5) corroboram, afirmando que “(...) a aprendizagem é o resultado da interação do sujeito com o objeto do conhecimento, que não se reduz ao objeto concreto, mas inclui diversos fatores, entre eles a alteridade”, cuja concepção parte do pressuposto básico de que todo o ser humano interage e é interdependente do outro, colocando-se no lugar do outro na relação interpessoal, com respeito, identificação e diálogo.

Dessa forma, considera-se uma alternativa singular para construção do conhecimento, visto que os sujeitos compreendem suas experiências e estão abertos a novas descobertas a partir da interação, realizando uma leitura de mundo e deliberando sobre assuntos controversos.

A partir das oficinas pedagógicas, a aprendizagem e o conhecimento apoiam-se na diversidade de ideias, na conexão de fontes de saberes, na capacidade de argumentação e de senso crítico, permitindo o livre arbítrio ao sujeito escolher o que quer e o que deve aprender, por uma gama de adjetivos do qual uma oficina lhe proporciona, conforme elencado na figura geométrica, no formato do decágono a seguir:

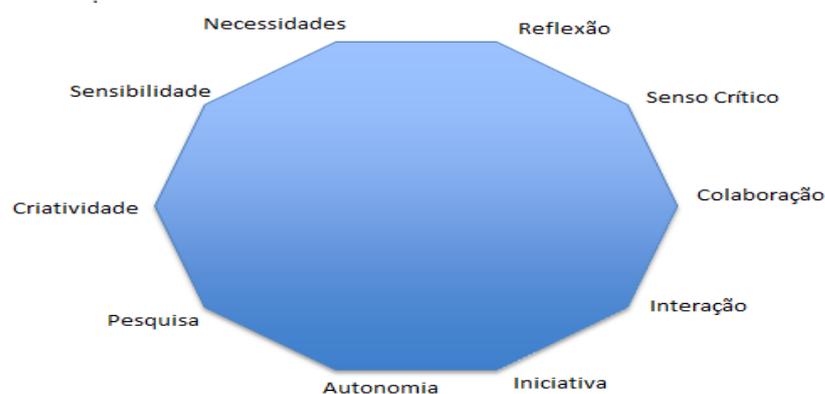


Figura 1: Elementos essenciais da abordagem construcionista.

Fonte: (SCHELLER, VIALI e LAHN, 2014, p.05).

Nesse sentido, o ambiente educacional construcionista-construtivista influencia em uma autoaprendizagem, por intermédio de uma abordagem e metodologia significativa, levando a inúmeras possibilidades de desdobramentos, para efetivar o que foi interpelado, conectando ao construcionismo com as ideias do construtivismo, incidindo assim sobre o contexto e as diferenças singulares de cada sujeito, perfazendo Pereira (2005, p. 13) a seguinte afirmação:

Formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo é um grande desafio para quem dimensiona e promove a educação. Em plena era do conhecimento e de inclusão, o ensino não poderia se esquivar dos avanços tecnológicos que se impõem ao nosso cotidiano.

Assim, as oficinas Pedagógicas proporcionam refletir e analisar situações vivenciadas por outros sujeitos e por si mesmo, com intuito de construir soluções condizentes e racionais, se colocando no lugar do outro e aprendendo através das experiências relevantes a serem discutidas e analisadas.

Dado que as oficinas pedagógicas, no campo da educação, além de ensinarem, apoiam na integração do ensino à vida, ao conhecimento, à ética e ao pensamento crítico, tendo a visão da totalidade e interagindo com a vida, de modo que contribua para transformar a sociedade.

Por isso que a temática da autoformação, inserida na oficina pedagógica, como instrumentos profícuos à expressividade das nuances da prática pedagógica, resgatada em sua memória, questionando as próprias experiências como determinantes da formação e dos fazeres pedagógicos.

Nesta perspectiva, tem-se a possibilidade de (re)aprender, por si mesmo, a equacionar os problemas recorrentes em sua prática docente, acentuando a importância de uma consciência profissional e de um trabalho de intervenção crítica nos modos de efetivação dos fazeres pedagógicos.

Decorrente do exposto, procurou-se demonstrar que as Oficinas Pedagógicas contribuem como estratégia investigativa em processos formativos, que suas características corroboram através da reflexão crítica-analítica, inclusive sendo possível quando aplicada na (auto)formação de professores, conforme será comentado a seguir.

2.2 AS OFICINAS PEDAGÓGICAS EM PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES

A formação de professores é imprescindível no percurso docente, considerando-se o pressuposto de que quanto maior a vivência com experiências didáticas pedagógicas, maior poderá ser a possibilidade de se conseguir um melhor desempenho do trabalho docente. Porém, nesses processos formativos, muito se recorre a alternativas metodológicas centradas em tomadas de atitudes que não se restringem mais aos padrões convencionais.

Dentre essas alternativas estão as oficinas pedagógicas, principalmente por oportunizarem o professor de socializar suas vivências e experiências com os demais colegas, encorajando-os a refletirem sobre os desafios no trabalho docente. Os autores Vieira e Volquind (2002, p. 11) caracterizam as oficinas pedagógicas da seguinte maneira:

[...] uma forma de ensinar e aprender, mediante a realização de algo feito coletivamente. Onde toda oficina necessita promover a investigação, a ação, a reflexão; combinando o trabalho individual e a tarefa socializadora a garantir a unidade entre a teoria e a prática.

Com isso, as oficinas possibilitam reflexões a partir da realidade concreta, proporcionando um espaço fértil para elaboração, discussão, avaliação e reflexão de propostas de ensino em uma situação real, contribuindo para uma autonomia, colaborando para a construção de conhecimentos a partir da cumplicidade dos professores.

Esta possibilidade de interação aponta para a importância da socialização e sensibilização dos envolvidos ativamente em situações de ensino e aprendizagem. Tendo, dessa forma, a oportunidade de empreender atividades didáticas em diferentes perspectivas, considerando aspectos fundamentais como o debate e a construção de ideias via narrativas.

Essa proposta formativa permite ainda a vivência e superação de situações-problemas, provocando um amadurecimento do sujeito, através da ação, da cognição, da resiliência e da sensibilização, tendo em vista o caráter integrador e de aperfeiçoamento que o sujeito se outorga. Assim, torna-se possível a reflexão e a aprendizagem, ao se reinventar pelo ato de testemunhar situações das quais não estará inerente no seu cotidiano.

Além disso, essa perspectiva, um papel relevante no desenvolvimento de professores, pois este processo de formação é um dos meios que lhe fornece condições pelas quais desenvolvem sua capacidade crítica através das experienciais já vividas por si mesmo e por outros sujeitos, no contexto em que atuam.

Vale ressaltar que o processo ora descrito busca estruturar maneiras significativas para o processo de construção da aprendizagem e apropriação de saberes, na perspectiva da experimentação enquanto uma ação investigativa, de modo a influenciar na (re)construção do conhecimento e a ressignificações, concordando assim com Paviani e Fontana (2009, p. 78), quando afirmam que

Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva.

Por ser factível a reflexão proporcionada por esta ferramenta formativa, pode-se afirmar que seus resultados contribuem para o aprimoramento no pensar e no agir, estimulando e interligando pressupostos e atitudes pertinentes no cotidiano docente, dando voz a estes sujeitos para eles ensinarem através de suas experiências, de planejar coletivamente e realizar estudos prospectivos.

Dá fazer-se necessário investir na construção de conhecimento por formações que constituem um olhar crítico e reflexivo, analisando suas próprias práticas e tendo uma visão contextualizada em diferentes situações de si próprio, como menciona Zabalza (1994, p. 65),

O autoconhecimento postula-se como componente básico do fazer prático docente. Os professores serão tanto melhores profissionais, quanto mais refletirem sobre suas intervenções [...] A reflexão sobre a própria prática, a introdução de propostas reflexivas na ação didática faz com que saíamos de um terreno de certezas dadas por outros e de rotinas comportamentais, etc., para passarmos a um terreno de tomada de decisão, de debate, de segurança e criação.

Além disso, este espaço formativo configura-se como um momento de discussão das práticas docentes, acolhendo os participantes e estimulando a expertise para aplicar no seu trajeto com maestria, como uma modalidade investigativa da compreensão da realidade. Inclusive lembro-me das oficinas das quais participei e que impactaram no meu modo de pensar e agir no que tange ao magistério, obviamente nas disciplinas de cunho pedagógico, não de conhecimento matemáticos específicos, visto que esse tipo de ambiente formativo ainda é um tabu na área de exatas e me atrevo a dizer que no contexto tecnológico também.

Esses momentos proporcionaram-me aprimoramentos e desenvolvimento de habilidades importantes para minha prática docente, além das interações com outros colegas de profissão, em que propiciou estímulos a uma atitude investigativa em relação aos desafios. Bem como Lima (2004, p. 14) enfatiza:

[...] os professores precisam ser parte de uma comunidade de aprendizagem, ou seja, de uma comunidade de colegas que influencie nas tentativas de repensar e experimentar práticas. Isso inclui, apoio e liderança na aprendizagem, oportunidade para aprender experimentando práticas inovadoras, oportunizando ainda um desenvolver de novas compressões acerca de seu ensino, onde novas aprendizagens não acontecem repentinamente e sim por políticas e recursos para apoiar o desenvolvimento profissional, compreendendo as implicações em relações às suas práticas e ao seu papel enquanto profissional da educação.

Com esse intuito, o docente tende a perceber a necessidade de mudar seus hábitos e atitudes mediante o conhecimento, passando a interagir e compartilhar experiências, redirecionando e aliando suas práticas a instâncias sociais na busca da criação de uma consciência a respeito da realidade, agregando habilidades ao seu desempenho profissional.

A oficina pedagógica é um momento formativo necessário para uma visão mais global é essencial para o professor ressignificar suas ações, para uma prática transformadora, de forma “[...] que o processo formativo ocorra de forma coerente, com uma constante reflexão de si mesmo, sob a pena de transforma-se em meras práticas receitadas e petrificadas”, conforme reitera Azevedo e Macedo (2000, p. 163).

O momento das oficinas pedagógicas, para o professor, se torna relevante tendo em vista que a sociedade contemporânea atravessa constantes transformações, que interferem no seu cotidiano, condicionadas por diretrizes flexíveis, que trazem indagações e exigências quanto ao que se cobra para um perfil profissional, que vai à contramão das múltiplas realidades vividas e as exigências que o modelo de sociedade as impõe.

Não obstante, estas percepções, na formação do professor são de suma importância, assim como foram para mim, pois me possibilitaram criar estratégias para superação dos desafios encontrados no ato de ensinar, visto que o sábio aprende com suas as experiências e o mais sábio ainda aprende a partir das observações e reflexões dos contextos ao qual está inserido, tornando-se diferenciado, a partir de suas vivências, como uma forma de valoração para o seu desenvolvimento, obtendo uma ação consciente e de protagonista da sua própria história.

Dito isto, essas descobertas ainda me instigaram a desenvolver esta pesquisa, atentando para as dificuldades e as dinâmicas profissionais do professor em contexto de ensino tecnológico, cujos aspectos foram determinantes para aguçar os eixos evidenciados nesta investigação, sublinhando a importância do professor na construção de autoconhecimentos relevantes à prática pedagógica e pela consciência aos fazeres docentes como veremos a seguir.

2.3 A AUTOFORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO EIXO TEMÁTICO NAS OFICINAS PEDAGÓGICAS EM PROCESSOS FORMATIVOS

Ao articular o sentido das oficinas pedagógicas com a autoformação de professores, partimos do princípio de que nós, docentes, buscamos um constante aprimoramento, de modo a se destacar de forma consciente na área em que atuamos, sendo identificado como um ponto fora da curva, como aquele que se distingue, devido a uma característica peculiar, a origem dessa expressão veio da Curva de Gauss, (Matemático alemão Johann Carl Friedrich Gauss) ela representa uma figura em forma de sino (parábola), onde que, os estavam dentro dela, eram os medianos e os que estavam fora, os que se destacavam, se viver dentro da curva não é simples, estar fora dela é mais complexo ainda.

E a autoformação vem ao encontro dessa perspectiva de aprimoramento, de modo a ser discutida, de maneira mais incisiva, como um elemento criativo e dinâmico, a qual, propicia uma atitude de autocriação, centrada na autonomia e nas capacidades de construção de conhecimentos para a concretização de uma prática pedagógica substancial e inovadora.

Assim, no decorrer do seu percurso, o sujeito irá se deparar com numerosos processos (auto)formativos, que podem auxiliar sobre o saber de si, favorecendo uma reflexão sobre nós, enquanto mergulhar em nossas próprias experiências, corrobora num profundo discernimento pessoal e profissional. Desse modo, estimula-se uma perspectiva crítico-reflexiva onde o conhecimento agregado, não é um simples passo a passo “mecânico” para realização de tarefas, mas um potencializador de raciocínios, tornando-se um “sujeito alfa”, através de suas atitudes.

Como exemplo de sujeito alfa, podemos citar, Albert Einstein, o autor da Teoria da Relatividade, uma das contribuições científicas mais importantes do século XX, em que desenvolveu em sua grande parte de forma autônoma, analisando a ciência no seu contexto histórico e social. Entretanto, embora acreditasse que esta habilidade seria restrita aos grandes gênios, ressignificar conceitos é uma capacidade que, com esforço, dedicação e engajamento pode ser desenvolvida por qualquer sujeito, pois Einstein chegou a ser visto como um aluno que não iria muito longe, no entanto, desenvolveu teorias que revolucionaram o mundo.

Nós mesmos somos responsáveis pela condução da nossa própria história, e as rupturas, mesmo que no âmbito do ofício, são possíveis de contribuir para com a nossa identidade ao longo de nossa existência, nos apresentando como um sujeito diferenciado, pois, como afirma Nóvoa (2013, p. 15) “[...] é impossível separar a identidade profissional da identidade pessoal”, autoafirmando-se e sendo uma referência e tendo a alteridade como inspiração no seu percurso.

Sendo assim, apropriar-se da (auto)formação é uma opção válida para todos os sujeitos que buscam uma evolução, pois a quebra de paradigmas e de estar em busca de novas aprendizagens, de ampliar seus horizontes, de forma crítica e reflexiva, contribui com as ressignificações de conhecimentos e de si mesmo. Pois, a autoformação contribui para potencializarmos um desenvolvimento intelectual e um amadurecimento como ser humano, visto que somos seres singulares pela nossa capacidade de raciocínio, uma reflexão para podermos nos desenvolver com nossas descobertas. E esses aprendizados e ressignificações fortalecem o sujeito, pela junção de ideias conceituais de conhecimento ao decorrer do tempo.

Dessa forma, a autoformação também contribui para haver o desempenho do protagonismo de sua própria história, evocando uma habilidade incessante de aprimoramento e conhecimentos, pois quem tem essa consciência é um ser privilegiado. Logo, emerge também o desenvolvimento de uma perspectiva mais holística, no que se refere ao ato de ensinar, sobre nós mesmos e sobre a vida, auxiliando nas múltiplas tarefas, e nas inúmeras aplicabilidades, empenhadas nessa imersão, onde este processo não pode ficar restrito a uma dimensão individual e nem a uma ação isolada da compreensão da identidade.

Ressaltamos que a autoformação é a exteriorização de um processo interno e inerente ao saber fazer docente, resultado das angústias e anseios do professor, espelho de suas práticas pedagógicas e do enfrentamento de situações que vão além do que por ele experienciado, ou seja, como parte de seu repertório pedagógico construído na sua formação e na prática cotidiana a ser desempenhada com o devido discernimento.

Ratificamos que o desvelamento das nuances da profissão docente encontra-se intimamente relacionada às formas pelas quais estes sujeitos assumem seus aprendizados e reagem frente às funções ao papel de ser professor e em instâncias da autoformação, nas quais a própria vida dos envolvidos revela-se como ponto de partida, ou seja, de como as sinfonias da vida vão tecendo o profissional que vem se tornando.

Além disso, a partir da autoformação, a tendência é o docente acomodar um conhecimento pedagógico com um compromisso ético com a sociedade ao exercer uma influência direta e relevante sobre outros sujeitos, como agente de formação humana, constituiu-se subjetivamente nas práticas coletivas, elaborando movimentos autoformativos incessantemente. Por outro lado, alguns atributos são necessários para o sujeito docente, sejam eles a reflexão da ação, refletir sobre a ação ou produzir conhecimento na ação, tendo como estas perspectivas como ponto de partida para debates e discussões, compreendendo que elas provocam a construção de novas ideias, mas não abdicam de conhecimentos já construídos.

O exercício da autoformação contribui para a reflexão crítica, numa perspectiva de desenvolvimento da práxis, visando à construção e à reconstrução de saberes, com o intuito de desenvolver-se, especialmente, nos contextos práticos e propícios a isso, em colaboração partilhada, visando reconstruir e replanejar de forma intencional as ações pedagógicas.

A ratificação desta compreensão foi feita por Pérez-Gómez (1990, p.9), propõe que “o conhecimento deve formar-se num complexo e gerúndio processo de conhecimento da ação e da reflexão sobre a ação”, verificando a necessidade de ultrapassar o individualismo, embora necessário, para uma reflexão coletiva, construindo conhecimentos para a prática de forma compartilhada, que emergem da reflexão crítica, do diálogo contextualizado, das interações entre os sujeitos, tendo como referência a análise de si próprio.

Como contribuição, do ponto de vista investigativo, a autoformação oferece subsídios relevantes para o docente investigar sobre o seu cotidiano e suas práticas, no contínuo exercício do pensamento reflexivo, buscando novas fontes, de modo a garantir também o rompimento de paradigmas, que não se aplicam mais ao contexto educacional em que está inserido. Inclusive alguns autores compreendem ainda a autoformação como um processo que advém da decisão do sujeito em aprender consigo, como considera Teixeira, Silva e Lima (s/d, p. 7) que:

A autoformação constitui-se, portanto, num processo permanente de desenvolvimento docente que se reflete diretamente na maneira de como o professor constrói a sua realidade profissional, transformando a si mesmo, no bojo das atividades concretizadas na cotidianidade da prática pedagógica. Para tanto, se faz necessária uma postura docente reflexiva, com vista ao questionamento dos limites e possibilidades da profissão professor, o que aponta para uma análise mais aprofundada das funções docentes e das situações de aprendizagem profissional.

Pelo que se pode observar, a autoformação tende também a levar o professor que a adota como pressuposto formativo a empoderar-se, no sentido de valorização de sua prática e de busca permanente de conhecimentos e também nas possibilidades de mudanças de comportamento em vista a uma educação mais humanitária, afetuosa e qualitativa, e no desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades. Daí ser possível afirmar que a autoformação, como eixo temático em uma oficina pedagógica, pode ser considerada um caminho impregnado de possibilidades para as descobertas e (re)construções de saberes e competências para as práticas pedagógicas e que se transforme em ações que contemplem o contexto do cotidiano pedagógico, oportunizando efetivamente compreender os elementos subjacentes ao observável e ultrapasse o entendimento trivial.

Vale ressaltar que o processo autoformativo prima pela (re)construção, e na contribuição dos conhecimentos já adquiridos, agregando ciência na essência do indivíduo, essa busca por um aprimoramento não compete a satisfazer os anseios de uma instituição ou meramente ocupar um espaço no campo acadêmico, mas na ânsia da excelência de suas práxis, cuja *benesse* transcende o individualismo e abrange suas adjacências. Possibilitam a mudança de práticas, com vistas à construção cada vez mais sólida da identidade do sujeito, contribuindo para uma relação de investigação-formação, proporcionando uma interação sujeito-percurso-aprendizagem, relacionando conceitos com o meio, autoafirmando-se como ser humano.

Dessa forma, os sujeitos envolvidos têm a chance de se desenvolverem numa perspectiva crítica e autônoma, inserindo-se nos grupos e na sociedade de maneira ímpar, tendo como referência e retroalimentando-se em suas próprias experiências (auto)formativas, num constante e contínuo amadurecimento profissional e pessoal, agilizando processos, aperfeiçoando os resultados, explorando as potencialidades, redescobrimo saberes, afinal de contas, uma vez incentivados a agirem de forma autônoma, suas atuações e capacidade de inovar se potencializam cada vez mais, mas não ignorando que todo esse movimento requer muitos estudos e reflexões sobre o que foi vivenciado e experienciado.

Considerando-se a ótica comentada no parágrafo anterior, a (auto)formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça meios de um pensamento autônomo e facilite as dinâmicas educacionais, implicando em um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, para um aprimoramento transformador.

O desenvolvimento profissional não se restringe à (auto)formação, contudo, é uma das dimensões relevantes, alinhadas às suas ações e atitudes como fatores importantes, destacando a ipseidade e abordando a (auto)formação como constituinte do desenvolvimento identitário do sujeito. Logo, se configura como uma dimensão de desenvolvimento que integra os aspectos contextuais, focando nas potencialidades dos sujeitos, como agente participativo e interveniente nas situações concretas de realização da prática pedagógica. Sendo assim, o professor no centro das atividades pedagógicas, distinguindo-o na sua personalidade, como um ser capaz de mergulhar em si e se autoexaminar, em busca de razões próprias para se (re)dimensionar, enquanto sujeito de mudanças significativas à produção de conhecimentos autônomos concretizadas no contexto de atuação educacional.

Na próxima unidade, trataremos de como é possível utilizar as cartas autobiográficas como estratégia em oficinas pedagógicas, em processos formativos de professores, mas especificamente tendo como referência a autoformação.

2.4 AS CARTAS AUTOBIOGRÁFICAS COMO ESTRATÉGIA EM OFICINAS PEDAGÓGICAS DE AUTOFORMAÇÃO DE PROFESSORES

As reflexões sobre a trajetória de um sujeito através das suas narrativas autobiográficas buscam não somente uma compreensão pessoal, mas também profissional e no que se refere à docência. Essa reflexão torna-se ainda mais significativa, pois estará ligada diretamente na sua formação e impactando na formação de outros sujeitos, por outras palavras, o docente ao mesmo tempo, em que trabalha, está em processo de formação de si e de outros, expressado por Bolívar; Domingo; Fernández (2001, p. 19) da seguinte maneira: “A narrativa autobiográfica oferece um terreno onde se podem explorar os modos como se concebe o presente, se pode observar o futuro e, sobretudo, como se conceitualizam as dimensões intuitivas, pessoais, sociais e políticas da experiência educativa.”

Dessa forma, observa-se que as narrativas (auto)biográficas, expressas por cartas, tem um sentido não trivial e se convertem em fontes para um fazer investigativo, na prática, e na formação docente como objeto de análise para efetivar as (re)considerações dos saberes.

Ressaltamos que, ao narrar reflexivamente as experiências vividas no cotidiano, o sujeito se coloca num lugar isotópico, percebendo aspectos antes não notados, excedendo a visão sobre as percepções, sobre si, pois a realização de suas práxis de maneira ética e responsável poderá implicar em uma satisfação, reconhecimento e sentimento de pertença docente. Dessa forma, demonstra a relevância para suas práxis e as narrativas de suas experiências serão fundamentais na construção desse processo, pois assim haverá uma reflexão sobre sua trajetória e que a narrativa faz parte da vida, antes de se exilar em alguma forma de escrita, e ela retorna à vida através das vias de apropriação de um sujeito.

Especificamente quanto à abordagem (auto)biográfica, pode ser encarada como uma prática epistemológica do sujeito cognoscitivo, que serve de referência prévia a toda e qualquer aprendizagem, baseando-se na sua história de vida, que pode ser contextualizada através das cartas narrativas com os relatos de suas vivências.

Entretanto, as dinâmicas da trajetória de vida, tanto de sua própria história quanto de outros sujeitos, podem proporcionar uma identidade singular e permitir compreender a consciência de como foram constituídas. Mas não se pode ignorar que a perspectiva das narrativas emerge do sentido das implicações pessoais e das marcas construídas por relatos escritos sobre as aprendizagens, tornando-se possível desvendar modelos e princípios que estruturam discursos que compõem o modo de agir e de pensar.

Quando narramos nossas histórias de vida, temos a oportunidade de nos encontrarmos com nós mesmos, compartilhando nossos saberes, construídos e socializados por aprendizagens cotidianas e de suas vivências singulares, interferindo em si, sem medo de expor suas convicções e conhecimentos de forma ética, tendo orgulho de si próprio.

Esse conhecimento de si, é bem delineado pela linha filosófica de Paul Ricoeur, diferenciando dois sentidos de identidade, a identidade “idem”, idêntico, quer dizer semelhante, parecido, logo o que não muda com o tempo, o que nos remete a mesmidade. E a identidade “ipse”, que significa o próprio, que se distingue do outro, como aquilo determinante para diferenciar um ser; o atributo próprio, característico e único de um ser, que o difere dos demais, através da hermenêutica do si, como Ricoeur (1990, p. 13) afirma:

A “capacidade de agir intencionalmente”, mas também “a capacidade de iniciativa”, ou seja, a capacidade de começar alguma coisa no mundo ou de introduzir mudanças no curso das coisas. A estima de si, nesse sentido, pode ser considerada como “o momento reflexivo da práxis: é ao apreciar nossas ações que nós nos apreciamos nós mesmos como sendo o autor dessas ações, ou seja, como não sendo simples forças da natureza ou meros instrumentos.

Sendo a ipseidade correspondente ao poder de um sujeito pensante e como o centro da subjetividade humana e de cunho hermenêutico, tende a tomar o sujeito como um “si” e não como um “eu penso, logo existo”, cartesiano sacramentado por Descartes. Daí a compreensão de que a ipseidade se configura como um dos elementos importantes no processo formativo, por ser um contribuinte relevante nas reflexões, caracterizando-se pela construção de significados subjetivos, a partir de conceitos prévios presentes nas estruturas cognitivas dos sujeitos, como imposição de conhecimento de si, para chegar aonde de fato se almeja, aliando o profissional ao pessoal e conjuntamente com as interações sociais, interligando sua formação com suas características pessoais.

Logo, as convicções do sujeito exalam-se no seu trajeto, fortalecendo suas responsabilidades, para arcar com as consequências do próprio comportamento, visto que as transformações perpetradas conduzem a enfrentamentos paradoxais, onde os processos de desmitificação geram mudanças em diversas esferas, impactando nas percepções e no enfrentamento de si.

Por isso que é possível pensar que, quando relacionada à pesquisa, a partir do contar-se no próprio contar, o conhecimento de si e a compreensão da identidade do sujeito pode auxiliar nas reflexões desse processo formativo, como relata Josso (2007, p. 414)

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa de formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social.

A investigação pela narrativa está, em todas as suas manifestações, profundamente implicada em conflitos contemporâneos relacionados com teoria, metodologia e política educativa. Sendo que a pesquisa narrativa deve ser entendida para compreender a experiência humana, pois se trata de um processo dinâmico de viver e contar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores, pois aprendemos sobre educação pensando sobre a vida, e aprendemos sobre a vida pensando em educação, pois a vida é preenchida de fragmentos narrativos como descreve Clandinin e Connelly (2011, p. 27): “As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os sujeitos e os pesquisadores em suas áreas de atuação.”

Portanto, as narrativas, inseridas em um processo de investigação, permitem aderir ao pensamento experiencial, ao significado que dá às suas experiências, à avaliação de processos e modos de atuar, assim como permite aderir aos contextos vividos e em que se sucederam às ações, dando uma informação situada e avaliada do que se investiga, além das concepções dos modos de exercer a docência e dos significados que a aprendizagem elucidada o teor científico.

Inclusive, esta perspectiva valoriza as peculiaridades com que cada sujeito observa, experimenta e analisa os fenômenos educacionais, os quais devem ser vistos por um olhar reflexivo, centrado na compreensão do exercício profissional, desencadeados no exercício da atuação docente.

Isto posto, cabe ressaltar que esta investigação compreende a autoformação docente de forma complexa que instiga o professor a tomar decisões em um espaço de incertezas e conflitos que perpetuam a profissão em um contexto relevante e significativo, valorizando os conhecimentos dos professores e suas formas de intervir no seu desenvolvimento, de maneira crítica e consciente de seus problemas educacionais e não alheias as necessidades do contexto tecnológico.

3 A (AUTO) FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NARRATIVAS MEDIADAS POR CARTAS (AUTOBIOGRÁFICAS): UMA PROPOSTA DE OFICINA PEDAGÓGICA

Considerar os múltiplos aspectos da investigação, requer uma atenção especial com as variáveis teórico-metodológicas que lhe dão sustentação científica. Em se tratando, especificamente, da pesquisa na área de ensino, essa necessidade se enfatiza ainda mais, pois os fenômenos concernentes por sua própria natureza e diversidade, não podem ser concebidos como aspectos inertes e irrefutáveis; mas, compreendê-los como uma realidade ampla a processos autorreflexivos de suas bases partícipes.

A fração referente a este capítulo chama a atenção para os processos investigativos, ressaltando o sujeito como agente significativo na construção e interpretação das experiências pessoais e profissionais. Esses aspectos vêm caracterizando, nos últimos anos, as pesquisas em ensino e educação, as quais destacam o sujeito docente e suas formas de autônomas das aprendizagens de formação, sublinhando as dimensões biográficas de investigação e as dinâmicas de intervenção docente, na definição da prática pedagógica.

Direcionado por esse entendimento, saliente, nesta pesquisa, as singularidades subjetivas interferentes na prática pedagógica, tomando a autonomia dos sujeitos como base de compreensão das experiências de autoformação significativa, para o entendimento das atividades recorrentes no cotidiano do professor. Nesta perspectiva, atentamos para as histórias de vida com um olhar reflexivo sobre suas experiências, para analisar suas vivências docentes.

Para Imbernón (2011, p.50), este panorama, possui alguns aspectos relevantes, dentre os quais contemplam uma oficina pedagógica, tais como os seguintes:

A reflexão prático teórico sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade, (...) A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos da intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais e o desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática.

Neste capítulo, delineamos o percurso metodológico da pesquisa, caracterizando os trâmites da investigação e as etapas de análise dos dados. Para tanto, apresento, os pressupostos teórico-epistemológicos e metodológicos, uma prévia de ensaio, uma apreciação teórica da pertinência da pesquisa narrativa, para o desenvolvimento deste estudo, e prosseguindo, descrevendo o contexto institucional, bem como os participantes, além dos procedimentos adotados na produção, organização e análise dos dados.

3.1. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS

A efetivação de uma oficina pedagógica corrobora não apenas como estratégia para (auto)formação de professores em contexto tecnológico, como também de produto educacional, servindo também de subsídios para a compreensão do fenômeno investigado, além de base para a construção de uma proposta formativa docente diferenciada. Além disso, uma proposta formativa dessa natureza contribui ainda para que o sujeito em formação busque, sem imposições, o aprimoramento de si, visando quebra de paradigmas, de estar em busca de novas aprendizagens e de ampliar seus horizontes de forma crítica e reflexiva, em decorrência do compromisso firmado consigo mesmo, ressignificando seus conhecimentos e aprendizagens.

A necessidade de oferta de oficinas pedagógicas é um desafio frente à realidade avassaladora e a um acelerado desenvolvimento científico-tecnológico, com a construção de novos referenciais, cujo contexto instaura-se uma gama de conhecimentos que, imperativamente, constitui uma necessidade de (re)aprender, com base as novas demandas do sistema de ensino e da educação na totalidade.

Nesse contexto, com vista a multiplicidade de conhecimentos, o docente acaba rompendo com as barreiras epistemológicas e conceituais para redimensionar suas práxis, para gerir um processo de ensino e propostas inovadoras, legitimando a complexidade desse processo, ao se permitir a utilizar estratégias pedagógicas distintas das convencionais. Essa propositura eleva o sujeito a potencializar um desenvolvimento intelectual e um amadurecimento como ser humano, visto que, somos seres singulares, pela nossa capacidade de raciocínio e de compreensão de modo que possamos nos desenvolver com nossas novas descobertas através do conhecimento científico.

Do ponto de vista teórico, a oficina pedagógica instiga a autoformação na essência do sujeito que busca um aprimoramento da excelência de suas práxis, cuja benesse transcende o individualismo e abrange suas adjacências, assim defendido por Bachelard (1997, p. 112): “O espírito científico é essencialmente uma retificação do saber, uma ampliação dos quadros do conhecimento. Cientificamente, pensamos o verdadeiro como retificação histórica de um longo erro; pensamos a experiência como retificação da ilusão vulgar e primeira.” Assim se permite que novos aprendizados sejam ressignificados e o sujeito seja fortalecido pela junção de ideias ao longo do seu percurso, o qual se reconhecerá o protagonismo de sua própria história, evocando uma habilidade incessante de aprimoramento de habilidades e conhecimentos, pois quem tem essa consciência é um ser privilegiado, não só pelo cunho intelectual, mas também por assistir outros personagens desse enredo.

A autoformação constitui-se em um processo permanente de desenvolvimento que se reflete diretamente na maneira de como o sujeito se compreende. Isso exige uma reflexão sobre a aprendizagem humana, uma ação necessária que implica numa interpretação de si, para empoderar-se, no sentido de valorização de suas práticas e da busca de conhecimentos.

A Autoformação corresponde a uma dupla apropriação do poder da formação, ou seja tornar-se objeto de formação para si mesmo. Para termos em conta a formação permanente do decurso da vida devemos apoiar-nos em constituintes elementares desta vida e a natureza, ou seja, a autoformação, a heteroformação, e a ecoformação.

A autoformação está muito dependente da heteroformação, que é a ação dos outros, e da ecoformação, que é a ação do meio ambiente na formação do sujeito. A heteroformação está relacionada com a autoformação porque diz respeito às aprendizagens adquiridas nas relações, nos diálogos com os outros, é portanto a relação com o outro e a partir do outro. Esta dimensão da formação engloba a noção de que a experiência do outro pode ser formadora. A ecoformação também está relacionada com a autoformação porque é a formação através dos espaços. A autoformação da pessoa é entendida como a construção de um sistema de relações pessoais com diferentes espaços e cria um meio pessoal, uma estrutura particular do mundo ou do ambiente

Além disso, o sujeito desenvolverá uma perspectiva mais holística, auxiliando nas múltiplas tarefas, e nas inúmeras aplicabilidades, empenhadas nessa imersão, onde o conhecimento técnico-científico acaba desempenhando um papel fundamental no sujeito protagonista. Esse movimento contribui para ocorrer uma análise crítica reflexiva sobre si próprio na relação com o mundo, pois esse processo não pode ficar restrito a uma dimensão individual e nem a uma ação isolada na dimensão da percepção da identidade do sujeito.

Destaca-se também a necessidade de se criar condições para o desencadeamento desse processo, de modo a “explorar todas as dimensões epistemológicas, tendo como ponto de partida a reflexão de si, valorizando os saberes que os sujeitos são portadores”, como afirma Nóvoa (1991, p. 47). Além disso, a compreensão das riquezas acerca das discussões teórico-epistemológicas insere o sujeito a raciocinar sobre suas ideias, prescindindo dos mitos e chegar a conclusões justificadas traduzindo o estudo do saber científico, “ao mesmo tempo, em que lhe permite uma interlocução mais competente para com outros sujeitos” (Zanelli, 2002, p. 79).

Tendo em vista que os conceitos aplicáveis para a compreensão das experiências evocam “a observação adequada a uma análise de comportamentos espontâneos e à percepção de atitudes, considerando os preceitos éticos, garantindo uma confiabilidade para com os

resultados” (Freitas; Moscarola, 2002, p. 30), de modo a examinar os aspectos relativos aos significados da ciência. Assim, as práticas docentes têm exigido do professor condições de desenvolver saberes para atender diferentes contextos com significado científico, social e cultural ao que se propõe ensinar, em uma perspectiva que novas estratégias precisam ser consideradas, tendo em vista uma formação que possibilite a ação consciente e reflexiva.

Essa compreensão das práxis, segundo Tardif, Lessard, (2009, p. 8) corresponde:

a uma forma singular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o sujeito se dedica ao seu objeto de trabalho, que é justamente outro ser humano, outro sujeito com suas complexidades, no modo fundamental da interação e da alteridade humana.

Essa compreensão faz-se necessária, considerando a totalidade no que é tangível à docência, considerando todos os elementos pertinentes a esse processo e que não podem ser dominados por se tratar de serem humanos no que incidi incertezas e imprevistos. E, para atender às necessidades docentes, devem estar comprometidos no que compete suas práticas, com atitude indagativa que os leve a tomar decisões sábias no processo de ensino, para melhoria efetiva do fazer pedagógico, rompendo a lógica do senso comum.

A valorização do professor como sujeito do processo inserem-no em uma nova concepção de formação, à medida que possibilita construir conhecimento com base na prática educativa, aproximando o docente ao seu contexto, contribuindo para superar a dicotomia entre quem constrói o conhecimento e quem a compartilha. Nessa perspectiva, concordo com Soares (1993, p. 114) quando diz que:

Na formação de professores, ensinam-se produtos que serão por ele, ensinados, na área específica em que vai atuar, possibilitando através da convivência com a pesquisa e mais do que isso, a vivência dela, apreender a aprender os processos de construção do conhecimento.

Assim, a oficina pedagógica possibilita que o processo de construção do conhecimento, sejam de domínio dos professores, como garantia de suas práxis, visto que o processo formativo não pode ficar estagnado frente aos avanços científicos, de modo a atender diferentes realidades e contextos. Para isso ocorrer, o professor deve estar consciente, e uma das medidas é superar o ensino por transmissão e a aprendizagem por memorização, buscando estratégias para que o ensino se faça relevante, implicando em mudanças epistemológicas nos modos de considerar o ensino, com o domínio de ferramentas para a investigação da realidade e a construção de saberes. Seguindo essa linha de pensamento, o aperfeiçoamento do professor

empreende sobre suas práticas e contribui para a qualidade do seu ofício, construindo conhecimento sobre a docência na reflexão crítica a partir da problematização do seu contexto.

Com isso, investir na articulação do saber científico com o saber pedagógico é essencial, estabelecendo vínculos entre a teoria e a prática, para provocar condições para posse de instrumentos na construção de conhecimento e na compreensão das necessidades de transformá-los, colaborando para que os docentes se reconheçam e se assumam como sujeitos da educação e com condições para um enfrentamento crítico perante os desafios do ensino.

Sendo a articulação entre a teoria e a prática um revés na área educacional e um obstáculo a ser superado, cuja integração entre esses elementos caracterizam as oficinas pedagógicas, por isso a escolha dessa estratégia nessa investigação, pois tem como alicerce a construção de conhecimento com ênfase na ação. Além disso, também oportunizam a vivenciar situações concretas e significativas vivenciadas pelos sujeitos, oportunizando o que os participantes necessitam (re)aprender, atendendo seus interesses e necessidades, com base nas práticas contextualizadas. Pois, tudo que é novo gera insegurança, porque trata de novos desafios que precisam ser enfrentados, e rever as práticas docentes e suas abordagens teóricas de ensino, requer predisposição e engajamento, para buscar alternativas de ensino para situações complexas de aprendizagem, e as oficinas proporcionam isso.

A ansiedade por soluções para as intempéries pedagógicas gera aberturas de espaços para o diálogo, para exposição das dificuldades e singularidades, possibilitando mudanças de postura, sem deixar de mencionar claro a integração dentre professores. As oficinas pedagógicas passam a ser uma dessas alternativas a se considerar na formação do professor, contribuindo inclusive para que professores pesquisadores tornem-se um verdadeiro estrategista, de modo a agregar valores, à medida que estão diretamente ligados ao objeto proposto, e nesse ponto de vista as oficinas pedagógicas configuram-se pertinentes nesse processo diferenciado de investigação.

As oficinas estimulam ainda a compreensão de situações baseada na relação do sujeito com o objeto, em suma Anastasiou e Alves (2004, p. 95) configura as oficinas como:

As oficinas se caracterizam como uma estratégia do fazer pedagógico, onde o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases. É um lugar de pensar, descobrir, reinventar e (re)criar favorecida pela qual a relação humana se dá. Vivenciando ideias, sentimentos experiências em um movimento de construção individual e coletiva.

Com isso, os pressupostos que norteiam uma oficina pedagógica são alcançáveis frente à propositura pedagógica docente, no entanto, se faz necessário planejar, replanejar, analisar e reanalisar para conseguir êxito na utilização dessa ferramenta que possui potencial em que se propõe investigar de cunho fenomenológico.

Isto posto, ratifica-se, assim, que a proposta investigativa dessa pesquisa visa a uma compreensão dos elementos pertinentes ao processo, que envolve interação, (auto)formação e sensibilização, por meio do qual o docente possa se aperfeiçoar progressivamente de modo a contribuir para sua profissão.

3.2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS:

Como professor de matemática que investiga o processo formativo docente, pude perceber haver diversas alternativas para ser utilizadas no exercício da compreensão do fenômeno a ser investigado, algumas talvez bastante cômodas para mim, mas que por incentivo do meu orientador, chegamos a um denominador comum e adotar as narrativas como metodologia e fenômeno a ser utilizado, algo desafiador se considerar minha área de formação.

Através de leituras à cerca desta metodologia, tive a compreensão que as narrativas constroem sentidos através do narrado, com a percepção do real e a reconstituição das experiências vividas, em que ao ser mediadas por cartas autobiográficas, ou seja, pelas histórias de vida dos sujeitos, para uma análise fidedigna do cotidiano docente, seria excelente para a investigação.

A finalidade, inclusive, era proporcionar aos participantes uma propositura autoformativa com base nas experiências pedagógicas vividas, de situações relevantes e reais em benefício próprio e coletivo. Tendo como essência investigativa a busca da compreensão de como os professores vinculados a processos formativos em contextos de ensino tecnológico narram sobre suas experiências (auto)formativas, a partir de momentos na execução de uma oficina pedagógica.

As oficinas pedagógicas são também uma estratégia de socialização e interação para as narrativas autobiográficas, pois oferecem espaços para reflexões e com potencial crítico, proporcionando uma interação dialógica e sensibilizadora. É uma estratégia que não se limita à simples transcrição de informações ou geradora de material para análise, mas coopera como um potencializador de aprimoramento, de modo que o sujeito se torna sensível com a heterogeneidade dos saberes, provocando mudanças que possam refletir no seu trajeto,

viabilizando apontamentos e discussões construtivas e pertinentes, amparadas no tocante teórico e metodológico.

Nessa perspectiva, “as oficinas pedagógicas proporcionam meios dos quais os sujeitos concebem sentidos e se posicionam sobre fenômeno em análise”, como afirma Spink e Medrato (1999, p. 41), permitindo uma maior amplitude de conhecimentos e saberes, objetivando sua performance pessoal, social e profissional.

Ainda do ponto de vista teórico-metodológico, as oficinas pedagógicas surgem como ferramenta facilitadora de troca de experiências e (re)construção de saberes através das técnicas e dinâmicas empregadas, propondo uma análise com base no contexto proposto trazendo-lhe a responsabilidade de refletir, (re)pensar e (re)planejar o seu ofício. Inclusive, devido à natureza qualitativa desta pesquisa e dos objetivos almejados, as narrativas dos participantes, mediadas por cartas, tem o intuito de viabilizar a compreensão das práticas e de suas percepções, de modo a serem orientados previamente acerca da elaboração das mesmas, em que possa proporcionar uma análise das próprias interações.

Ainda de modo mais específico a evidenciar essa perspectiva investigativa, existe a relevância da técnica das cartas no percurso metodológico, sendo inclusive possível elencar a esse aspecto a interação humana, que se constitui em experiência formativa para quem dela participa, cuja formação se configura como o conjunto de experiências e aprendizados ao longo da vida, sem desconsiderar o conhecimento legitimado.

Através do uso das cartas é possível narrar o vivido e diversificar os modos de produzir ciência, tendo a escrita narrativa em forma de carta como um potencial registro autobiográfico, pois favorece a compreensão de si e contribui com outros sujeitos. Inclusive essa técnica é utilizada desde os primórdios da história, um exemplo disso é a carta de Pero Vaz de Caminha, que foi o registro em que narrou suas impressões sobre a terra que seria posteriormente chamada Brasil, se perfazendo do primeiro documento escrito na história desse país.

As razões para adoção das cartas são pertinentes, na verdade, conforme Soligo (2007) ao citar Foucault (1992, p. 145): quando aborda a escrita de si, explica o pensamento acerca desse respeito:

A carta atua, em virtude do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a envia, assim como atua, pela leitura e a releitura, sobre aquele que a recebe. [...] Faz o escritor presente àquele a quem a dirige. E presente não apenas pelas informações que lhe dá acerca de sua vida, das suas atividades, dos seus sucessos e fracassos, das suas venturas e infortúnios; presente de uma espécie de presença imediata e quase física. Escrever é mostrar-se, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro. [...]

A carta é simultaneamente um olhar que se volta para o destinatário (por meio da carta que recebe ele se sente olhado) e uma maneira de o remetente se oferecer ao seu olhar pelo que de si mesmo lhe diz. De certo modo, a carta proporciona um face-a-face. [...] A carta que, na sua qualidade de exercício, trabalha no sentido da subjetivação do discurso verdadeiro, da sua assimilação e da sua elaboração como bem próprio, constitui também e ao mesmo tempo uma objetivação da alma.

Como se pode notar, não são poucas as razões para eleger a carta como registro privilegiado, dada à sua importância como um dispositivo autobiográfico potencialmente formativo, que para mim se aprofundou durante esta investigação e Ricoeur (1985, p. 85) deixa uma reflexão que: “existe entre a atividade de narrar uma história e o caráter temporal da experiência humana uma relação que não é puramente acidental, mas apresenta uma forma de necessidade transcultural”. Deste modo, a narrativa se constitui como o estudo das diferentes maneiras como os sujeitos experienciam o mundo. E a realidade cotidiana é percebida por cada ser humano de um modo singular, dando sentido às situações por meio do nosso universo de crenças, elaborado a partir das vivências, valores e papéis culturais de cada contexto. Isso permite apropriar da realidade e agir sobre ela, em que se constrói um percurso de cruzamentos de histórias que vivemos ou que ouvimos, de acordo com Josso (2002, p. 91), essa perspectiva é “[...] um dos desafios da abordagem biográfica, pois é uma prática epistemológica do sujeito cognoscitivo que serve de referência prévia a toda e qualquer aprendizagem intelectual”.

Assim, as histórias de vida contextualizada através da narrativa dos sujeitos, que contam de si, para outros, por cartas se configura conforme Brito (2010, p. 208) em:

O narrador, neste sentido, ao descrever acerca de suas experiências aprofunda suas reflexões sobre os caminhos trilhados, sobre as histórias tecidas nas experiências cotidianas. Quem escreve evoca, portanto, os contornos de sua existência, re-cria suas histórias e estabelece conexões entre passado e presente. Escrever sobre a formação, por exemplo, oportuniza a reflexão sobre o desenrolar dos processos formativos no contexto onde se desenvolvem, ou seja, no calor das experiências vivenciadas.

Além disso, se revelar através de cartas, condiciona a compreensão identitária do sujeito, de suas características e da consciência de um requinte, de modo a haver uma cobrança de si. Pois, contribui para uma reflexão sobre sua trajetória, visto que as “histórias tornaram-se um meio de capturar a complexidade, a especificidade e a inter-relação dos fenômenos com que lidamos” como afirma Carter (1993, p. 6). Vale ressaltar também que este mesmo autor menciona as “histórias e sua multiplicidade de significados como uma forma de expressar o conhecimento que emerge da ação”, visto que ao narrar as experiências vividas, por cartas, o

sujeito se coloca num lugar exotópico, percebendo aspectos importantes (do cotidiano e das relações ali estabelecidas) e ampliando a visão sobre as percepções de si.

Quanto ao processo de ensino, Elbaz (1990, p. 32) é uma das autoras que defendem o recurso da investigação narrativa ao argumentar que as “histórias são o material de ensino, sendo a paisagem em que vivemos como professores e investigadores, através do qual o trabalho pode ser visto como fazendo sentido”.

A perspectiva das narrativas (auto)biográficas, quando legitimadas a partir de cartas, emerge do sentido de apreender as implicações pessoais e as marcas construídas na trajetória, através de relatos escritos sobre as aprendizagens. Ademais, através das narrativas a possibilidade de desvendar modelos e princípios que estruturam discursos que compõem o modo de agir e de pensar, de modo que narrar suas histórias de vida, é se encontrar consigo mesmo, compartilhar saberes, construídos através de aprendizagens cotidianas, interferindo em si, sem medo de expor suas convicções e conhecimento, como sugere SOUZA (2014, p. 43):

Cada sujeito entendido como narrador, valendo-se dos seus próprios recursos biográficos, possui um motivo que organiza, integra, direciona e elege os elementos e acontecimentos que dão forma a sua narrativa, tornando-a subjetivamente única, original e irrepetível por conta dos significados pessoais contido nas histórias narradas.

Convém relacionar com a citação acima que as percepções sobre nossa trajetória fazem-se necessárias para nos projetar para onde almejamos, onde a avaliação e a compreensão do novo deslocam o sujeito para diferentes pontos de vista, como destacado por Nóvoa (1995, p. 25.) “[...] urge (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido ao quadro das suas histórias de vida.”

Portanto, o conhecimento da compreensão pode ser feito por reconstruções dos acontecimentos, numa situação de partilha, se baseando nas premissas que ensinar é experienciado de forma complexa, que o conhecimento está organizado em teorias explicativas e, no que lhe concerne, serve como uma lupa interpretativa da compreensão da experiência do sujeito.

Sendo as cartas autobiográficas um desdobramento e uma perspectiva de narrativa, essas podem ser um relevante terreno de análise, considerando os aspectos inerentes à sua escolha e apresentação, por poder ser contextualizada e analisada sob diferentes perspectivas,

tornando-se uma proposta pedagógica, enquanto os casos podem ser contados, analisados e os diferentes aspectos discutidos.

Daí vale ressaltar que, quando o sujeito compreende a própria história, tendo a consciência de quem é, do que faz, reflete em transformações a partir das experiências que adquire, tendo consciência do que emerge de si, de modo a si compreender por meio da trajetória de vida.

Segundo Josso (2002, p. 85), a descoberta da abordagem biográfica foi uma grande contribuição para a metodologia de investigação-formação, “[...] na qual cada etapa da investigação é uma experiência a elaborar para que, quem nela estiver empenhado, possa participar numa reflexão teórica sobre a formação e os processos através dos quais ela se dá a conhecer”. O que se pode relacionar com o pensamento de Paulo Freire (1996, p.27) o qual afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam a partir das relações entre si e destes com o mundo”, em que a aprendizagem pode ser atrelada as mudanças em resposta as experiências anteriores, porque envolve o sujeito como um todo, considerando todos os seus aspectos.

As possibilidades de mudança das práxis, com vistas à compreensão cada vez mais ampla da identidade do sujeito contribui na interação sujeito-percurso-aprendizagem, relacionando conceitos com o meio, se autoafirmando como ser humano. Com isso, a metodologia das narrativas se constitui simultaneamente rica e complexa. Rica em termos de experiência humana, pelas interações que se estabelecem entre todas as pessoas envolvidas e complexas pelo necessário aprofundamento e diversidade de estratégias para coleta de informação e conjugação necessariamente coerente de todos os elementos passíveis de análise.

Além disso, contar e ouvir histórias podem ser um forte sinal de alteridade no sujeito que “como investigador deve aprender a dar atenção aos pormenores que têm o poder de fazer avançar uma história, ou de fazê-la mudar de direção, porque são estes os pontos por meio dos quais a identidade se desenvolve” segundo Elbaz-Luwwich (2002 p. 27).

Logo, o processo de investigação, as narrativas permitem aderir ao pensamento experiencial do professor, ao significado que dá às suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim como permite aderir aos contextos vividos. A narrativa como processo de reflexão pedagógica permite, à medida que conta uma determinada situação, compreender causas e consequências de atuação, ao mesmo tempo, em que obriga a equacionar aprendizagens e a redefinir atitudes.

A narrativa como processo de formação evidencia a relação investigação/formação, pondo em integração saberes diversos, provenientes das aprendizagens singulares, em um processo evolutivo de abertura à inovação. Por fim, essa metodologia pressupõe proporcionar oportunidades de reflexão e de organização da reflexão, à medida que se confrontam com aspectos significativos do percurso do sujeito. Para mim, trabalhar com professores, utilizando esta metodologia, foi como acompanhar seu desenvolvimento a partir da própria perspectiva e diferentes ângulos de análise.

A seguir revelo as cartas de ensaio trocadas por mim mesmo e com outra pesquisadora para compreender de fato e de direito como se daria esta metodologia, as revelações, compreensões e reflexões a cerca delas foram impactantes.

3.3 CARTAS DE ENSAIO

Com os pressupostos teóricos-epistemológicos e os metodológicos idealizados, além da escolha da oficina como a forma de aplicação desta pesquisa e do contexto adotado, pensei diversas maneiras de efetivar a proposta, bem como no perfil dos participantes, mas que tais ideias foram sendo reestruturadas e reorganizadas conforme o momento epidemiológico evoluía, então ratifiquei que a oficina ocorresse de forma remota.

E para se ter uma ideia real de como se daria os movimentos, arquitetei uma aplicação piloto juntamente com a minha colega de orientação, pois como somos da mesma turma de mestrado e estamos sob a tutela do mesmo orientador e que apesar de termos temáticas distintas nossas pesquisas tinham algumas semelhanças e como mencionei anteriormente esta oficina fora idealizada para ocorrer três movimentos: inicialmente com a carta remetente (contando de si e suas experiências), em seguida a carta retorno (resposta do destinatário com as impressões sobre a carta do remetente) e por último a carta com as análises sobre as impressões deixadas nas cartas.

E sucedeu-se então a aplicação de ensaio, com as cartas a seguir:

A carta contando de si e suas experiências (remetente)

Venho por meio desta relatar sistematicamente minhas origens, minhas crenças, tradições, medos, necessidades, expectativas, descobertas, conflitos, experiências e avanços da minha trajetória, começando pela minha genealogia, emana de uma família humilde cuja minha mãe nasceu no estado do Pará, mais precisamente na cidade de Santarém e meu pai

Acreano, oriundo da cidade de Boca do Acre, que esta união resultou na minha concepção um amazonense nascido e criado na capital Manaus, o filho caçula dentre seis irmãos.

Meus pais sempre foram proativos, para manter o sustento da família, independentemente do serviço, verdadeiros guerreiros, meu pai trabalhava na área da construção civil como operário, e minha mãe em uma fábrica do polo industrial, às vezes os dois divergiam em determinados assuntos, mas os filhos sempre eram prioridades, para não deixar faltar comida, vestuário e as necessidades básicas.

Na adolescência, minha vida acadêmica foi inteiramente em instituições de ensino público, no ensino fundamental estudei em escolas próximas da minha residência, e no ensino médio em uma escola de tempo integral com uma boa infraestrutura e bons professores.

Durante o colegial fiz grandes amizades das quais estão comigo até hoje, ainda no terceiro ano do ensino médio ingressei no mercado de trabalho com um estágio em uma instituição federal, para poder auxiliar nas despesas da casa, além de não dar mais despesas, risos. Após a conclusão do ensino médio, ingressei na Universidade Federal do Amazonas, no curso de licenciatura em matemática, uma realidade avassaladora para mim, pois o ensino superior e uma modalidade de ensino bastante diferente da educação básica, ainda, mas em se tratar de uma instituição pública, mas que essa interação com outras pessoas contribuiu de forma positiva para minha concepção de mundo.

Chegando na Universidade, em uma turma enorme com mais de cinquenta alunos, na sua grande totalidade, composta por homens, predominando em exatas. As descobertas acontecem quase que diariamente, seja com os conteúdos, com os professores, ou até mesmo com os colegas de classe.

Com o passar dos períodos o número de alunos foram diminuindo consideravelmente, por motivos diversos, seja pela dificuldade, seja pelo desinteresse ou questões de percurso do jovem, como formação de família, dentre outros, mas eu segui firme nessa empreitada, pois foi algo que batalhei muito para conquistar e não desistiria tão fácil assim.

Essa fase foi de muitos aprendizados, pois toda filosofia de ser um aluno de uma universidade pública era encantador para mim, contudo vive isso sabe o que estudar em uma instituição com características tão peculiares. Estudava no turno noturno, que como todos os outros horários tinham seus prós e contras, mas que pude aproveitar cada período, porque tinha orgulho de mim mesmo por estar ali.

No mesmo ano em que entrei na universidade, ingressei no mercado de trabalho propriamente dito, com um registro formal numa grande empresa do polo de duas rodas na

zona franca de Manaus, ganhar meu próprio dinheiro e ter a maturidade e discernimento de como usufruir disso foi um marco para mim.

O mercado de trabalho, me trouxe ao convívio de pessoas de diversas personalidades e identidades. Esta rotina de estudo e de trabalho, era extremamente exaustivo, acordar bastante cedo e ir trabalhar e depois ainda ir para faculdade que era do outro lado da cidade tendo como referência a minha residência era uma rotina em que não estava habituado.

Durante o quarto período fui participar de um curso de educação continuada proporcionado pelo Instituto de Ciências Exatas da Ufam, em convênio com o Instituto da Matemática Pura e Aplicada – IMPA, com sede no Rio de Janeiro, e durante este curso uma amiga me convidou para ir fazer uma entrevista em uma escola, pois havia uma vaga em aberto onde ela trabalhava, fui até a escola em questão cuja até hoje é umas das mais bem conceituadas da cidade de Manaus, fiz a entrevista e fui aprovado, contratado como professor auxiliar para trabalhar com o ensino fundamental, a nomenclatura já diz tudo, né e dispensa comentários.

Começava assim minha jornada na área do magistério, que nessa instituição durou dois anos, escola extremamente tradicional, onde cantávamos o hino nacional diariamente antes da aula começar, o quadro ainda era de giz, e os alunos andam em fila indiana.

Após a minha conclusão do curso de graduação, recebi outras propostas de trabalho das quais foram agregando na minha formação docente e para isso acontecer alguns ciclos terminaram para outros poderem começar.

Já formado as oportunidades não paravam de surgir, assim fui aproveitando todas elas, essas oportunidades me proporcionaram experiências no ensino fundamental, médio, técnico e superior, essas experiências foram essenciais para minha formação, não só acadêmica e profissional, mas como pessoal também, pois foi moldando toda minha forma de pensar, de agir, minha ética, minha postura, o respeito para com os outros e dos outros comigo.

Se concluir uma graduação foi uma grande conquista, ministrar aula no ensino superior, para mim, foi o ápice, não pelo status, mas sim pela experiência enriquecedora e gratificante que tal propícia, ao lecionar álgebra e geometria nas suas complexidades e abstração, diferentemente da educação básica.

E após o curso de graduação e diversas experiências, fui motivado a fazer um curso de especialização, na área da educação, onde conheci professores excelentes e colegas fantásticos, algo fortalecedor para minha identidade docente, pois tínhamos dinâmicas e discussões pertinentes às práticas pedagógicas e que ao socializar as experiências e refletir

sobre as experiências de outros, foram os primeiros passos para compreender e refletir sobre meu papel como professor.

Nesse meio tempo, diversos acontecimentos ocorreram na minha vida e com meus irmãos e familiares que impactaram diretamente e indiretamente no meu percurso e uma dessas foi a descoberta de um câncer por parte do meu pai, que abalou nossas estruturas psicológicas e emocionais, minha família fez o que pode para ajuda-lo, porém ele não resistiu ao estágio avançado da doença e veio a falecer, o que nos deixou muito entristecidos e abalados.

Ele pode não ter sido o melhor pai do mundo, mas foi o melhor pai que eu pude ter, me ajudou quando mais precisava, e sempre esteve ao meu lado torcendo por mim e querendo o meu melhor, ao seu jeito.

Após esse turbilhão de experiências, ainda buscava novos desafios, daí então fiz a seleção para ser militar no Exército Brasileiro, pois buscava uma experiência única que era ministrar aulas no Colégio Militar de Manaus, localizado no centro da cidade, não por questões ideológicas vale ressaltar, mas sim queria sair da minha zona de conforto, pois além das atividades pedagógicas, tínhamos atividades físicas e bélicas.

Cada instituição tem um enfoque diferenciado, uns com enfoque na disciplina e hierarquia, outros com cunho religioso na benevolência e resiliência, também tem as instituições com enfoque nos esportes e as com enfoque na aprovação de vestibulares, e que apesar da minha pouca idade já tive a oportunidade de experienciar instituições de ensino com essa diversidade de enfoques.

Fui nesta instituição incumbido de ministrar aulas de robótica, desafiador para mim, pois não tinha experiência com essa temática, no entanto, busquei conhecimento para ministrar as aulas em um curto espaço de tempo, e foi a partindo desse momento na minha carreira docente que refleti mais sobre a autoformação, em que veio a ser o objeto de estudo desta pesquisa.

O meu interesse por este tema foi se fortalecendo, também, ao longo dos estudos realizados, visto que ampliaram meus conhecimentos e experiências, proporcionando a construção de sentidos para “ser professor”. Portanto, esta temática foi pessoalmente significativo para mim, pois pude me desenvolver profissionalmente, pois estimulou de forma crítica a revisão de estratégias para a minha prática pedagógica.

Como pode-se notar ser oficial do Exército Brasileiro, foi um grande desafio, realmente sai da minha zona de conforto, mais ainda sim, queria mais, daí então fiz a seleção para ingressar no mestrado, e para minha alegria fui aprovado, algo que me deixou bastante

contente e com uma gratidão imensurável por todas as bênçãos que recebi, nem nos meus melhores sonhos imaginaria chegar tão longe assim.

Ingressar no mestrado na área de ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Amazonas, foi algo que só veio a agregar no meu percurso, mas as novidades não pararam por aí, durante tudo isso saiu o resultado de um concurso da Secretaria de Educação no qual havia me submetido no ano de 2018 e que também fui aprovado, daí a realização de mais um sonho, ser concursado, pois sempre trabalhei na iniciativa privada.

Assim, no mestrado, estou sob a orientação do professor Amarildo Menezes Gonzaga, cujas pesquisas se concentram através das narrativas e das histórias de vidas, de modo a compreender a complexidade docente e suas peculiaridades, algo desafiador para mim, pois está me proporcionando uma compreensão mais holística na relação ensino-aprendizagem, cujas vivências me proporcionaram diversas reflexões, me fez lembrar que não somos somente números, somos pessoas e com identidade própria e essa interação com as mais diversas formas de pensar nos leva a traçar estratégias para o nosso caminhar.

A carta retorno (resposta do destinatário com as impressões sobre a carta contando-se do remetente)

Querido Daniel,

Eu imagino que você tenha muito orgulho de seus pais, carregar uma família financeiramente com seis filhos não deve ser fácil. A cultura familiar é algo presente no nosso caminho e construção, certo? A relação família trouxe um impacto muito grande nas nossas escolhas e perspectivas de muitas coisas, a falta de conhecimento científico dos nossos pais nos levou a ir em busca do que temos hoje, são parte da nossa motivação.

Sua transição educacional e profissional deve ter sido marcante, principalmente no ganho do primeiro emprego, acredito que seja algo que ninguém esqueça... É o início da independência.

Percebo que teu ingresso na Universidade se deu com você ainda muito jovem, eu também senti muito orgulho quando consegui adentrar na Universidade pública, e imagino que para área de exatas a concorrência seja acirrada. Entrar na Universidade nos traz autoconhecimento.

O mercado de trabalho conseqüentemente nos traz uma maturidade... Não foi fácil, não é? Passar o dia fora de casa, sem quase descanso, estudando e trabalho dia após dia, mas sei que você se sentia realizado, afinal você fazia isso por você, pela sua família, naquele momento você começou a construir sua trajetória independente. E de fato, o ambiente de

trabalho nos ensina muita coisa, principalmente ao que não fazer, tenho certeza de que todas essas aprendizagens de ajudaram a construir sua identidade.

Imagino que estar em sala de aula trouxe um novo Daniel, é perceptível em sua fala o quanto isso te realizou enquanto profissional e contribuiu para sua aprendizagem de maneira significativa, essas experiências de trouxeram o conhecimento necessário para crescer em sua profissão.

E imagino ainda que ministrar aula para pessoas que ainda estão em formação, que passaram pelas mesmas coisas que passamos deva ser incrível! Transpor conhecimento para quem já esteve em nosso lugar deve ser uma experiência única e transformadora.

Sinto muito pela perda de seu pai, nem sequer consigo imaginar os sentimentos existentes nesse momento... Independentemente de como foi sua relação com ele, sei que não foi um momento agradável e isso deixa marcas em nós.

A princípio ao fazer a leitura de sua carta não conseguia imaginá-lo como militar..., mas depois reconhecendo sua postura, sua fala e principalmente disciplina consigo construir essa imagem. Imagino também que você saiu completamente da sua zona de conforto, fazer parte de um grupo como o Exército é completamente diferente de qualquer experiência existente, certo?

Você passou pelas mais diversas instituições, com metodologias e estruturas de ensino completamente diferenciadas uma das outras, quanta experiência... Deve ter sido difícil, mas sei que foi realizador para você, tantas coisas significativas aprendidas...

E esses inúmeros desafios lhe fizeram refletir, tenho certeza disso, se apadrinhar de fato da autoformação, pois ministrar aulas de assuntos tão complexos não deve ser fácil, estar pronto para esses desafios deve ter sido complexo, imagino, porem a autoformação deve lhe ter auxiliado muito.

Agora está no mestrado, quão longe caminhou, né? Na verdade, você se aventurou em muitas estradas! O mestrado de fato nos traz novas perspectivas, desconstruímos tudo aquilo que foi construído ao longo de anos... E começamos a refletir e compreender acerca daquilo que ainda estava adormecido no nosso mais íntimo.

Sei que terás um projeto maravilhoso, caro colega. Que suas experiências trarão uma perspectiva diferenciada para sua escrita, com toda certeza terei prazer em ler seu projeto. Desejo-te toda a sorte e sucesso do mundo, muita força também! Se precisar, conte comigo.

Com carinho, Danielle.

A análise da parte do remetente sobre as impressões do destinatário referente ao teor da carta contando-se

Tenho muito orgulho de minha família sim, eles foram meu alicerce principal na minha criação e de meus irmãos, foi uma quebra de paradigmas para todos, mas as dificuldades realmente surgem, mas temos que criar estratégias para superá-las e vencê-las.

A independência financeira foi marcante mesmo, começar a ajudar quem sempre me ajudou e ajudar a mim mesmo foi impactante, a matemática financeira e algo complexo pra todos, mas me dou bem com os números, risos.

Eu não tinha ideia do que me esperava na Universidade, nas sextas culturais, as amizades, os professores e o curso, propriamente dito, as ideias de tudo isso foram por terra, de tudo que imaginava, foi algo totalmente novo, diferente. Para cursar exatas o sujeito tem que ter um bom psicológico para não surtar com tudo o que irá percorrer durante o curso.

Como já diz, um dito popular, “o trabalho dignifica o homem”, e estar ativo profissionalmente e gratificante, pois gosto desse ambiente de trabalho, faço com dedicação. Gosto de me manter ativo e atuante profissionalmente, isso me faz bem, mantém minha mente ocupada, pois, mente vazia e oficina do diabo.

Todo esse meu percurso contribuiu de fato para minha compreensão identitária docente, me ajudou a me tornar o que sou hoje, a observar o mundo de várias formas e percepções sobre determinadas situações que talvez antes passassem sem relevância.

Perder um ente querido e realmente um momento muito reflexivo, meu pai sempre fez o melhor para nós, se esforçando ao máximo para manter nossa família apesar do pouco estudo e do trabalho braçal no qual fazia, mas deixou o seu legado a todos.

O perfil militar realmente foi sendo construído no decorrer do tempo, tinha alguns requisitos que me ajudaram como a prática de exercícios, mas foram anos de muitos aprendizados, mas também de novos conhecimentos e algumas ressignificações.

O convívio com os alunos que tem um perfil diferente da grande maioria, esclarecido e decidido no que quer, a forma de trabalho com os colegas professores também tem uma dinâmica diferenciada, e a rotina escolar foi impactante para mim, uma rotina de boas lembranças.

De fato, tive muitas experiências marcantes, trabalhei em várias instituições com metodologias diferentes e aspectos variados, essa diversidade foi muito proveitosa para mim profissionalmente, me ampliou os horizontes, me fez enxergar que cada indivíduo tem suas singularidades.

Mas, a experiência de ministrar aulas de robótica foi marcante para mim, era construir tijolinho por tijolinho literalmente diariamente, aprender algo novo a cada aula, com meus alunos e colegas de trabalho.

Já o mestrado trouxe um novo olhar, mais leituras, novos conflitos, um caminho no qual estou percorrendo e fazendo novas descobertas a cada passo, a cada debate, a cada discussão, um encontro em prol daquilo que acredito, de forma ética e responsável, com meus pensamentos expostos e colocando a cara a tapa.

Desta forma, tenho o anseio de novos conhecimentos, apto a aprender, em busca de um aprimoramento contínuo eficiente e eficaz, com o intuito de me ajudar e ajudar o próximo me redescobrimo sempre.

Daniel Mota.

3.4 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Na implementação deste estudo, foi priorizado por um processo de produção de dados expressivos das experiências construídas pelos participantes no seu “locus” de atuação docente. Percorrendo, então, ao longo deste estudo, um caminho feitos de diversas etapas articuladas, as quais correspondem ao processo investigativo, desde o acesso que tive ao campo empírico e o contato com os professores até a etapa de aplicação dos instrumentos e técnicas de investigação selecionadas, o que foi feito com o fim de desvelar, por meio das autonarratividades docentes, atitudes que evidenciassem marcas de um desenvolvimento profissional norteado por uma prática autêntica de autoformação.

No mundo globalizado os sujeitos têm a necessidade imperiosa de se individualizar, de contar suas histórias de vida, pessoas até então “sem voz” passam a narrar suas lembranças, seus desejos, seus projetos. Emerge, assim, a necessidade de recolocar o sujeito no centro das pesquisas, Bolívar (2012, p. 39) corrobora, afirmando que.

Em vez de explicar causalmente as práticas sociais, como se os sujeitos fossem fantoches dependentes da estrutura social e escolar, entende-se que o sujeito atua nas ações um papel de primeira ordem. A tarefa de pesquisa consiste em pedir para contar histórias sobre os fatos/ações e, a partir de sua análise/compreensão conjunta, interpretar e construir novas histórias, nas quais inscrever a possível mudança e aperfeiçoamento.

A perspectiva da narrativa adquire um papel fundamental na interação social, especialmente quando narra para outro as suas experiências, ou seja, o sujeito tem uma relação

singular, pela sua atividade biográfica, “com o mundo histórico e social” (Delory-Momberger, 2012, p.524). Nos detalhes, inclusive pode-se ilustrar com o cotidiano docente, que é rodeado de imagens, vozes, acontecimentos e representações, tornando suas histórias únicas e carregadas de aprendizagens e de experiências que devem ser partilhadas e confrontadas. Fazer a análise do material riquíssimo que uma narrativa nos oferece, não se poderá confinar a uma simples análise de conteúdo, visto que esta seria limitada pela diversidade de material para análise.

Considerando-se o ponto de partida da análise narrativa, tende-se a considerar os eixos evidenciados e os objetivos da investigação, através da qual tentará se exprimir o mais real possível, o que procura saber, elucidar e compreender. Acreditando que a narrativa, como opção metodológica de pesquisa e de formação de professores, insere-se na vertente investigação-formação, ao proporcionar aprendizagens, reflexão, revisitação, questionamentos sobre o presente numa visão introspectiva.

Na atual conjuntura, o docente participa ativamente das questões de seu tempo, de forma democrática, aspirando mudanças não apenas de comunicação, mas também interferir socialmente no contexto em que vive. Para tanto, existem diversas formas de se expressar e chamar a atenção para os assuntos pertinentes ao seu ofício, dentre as opções, o que será utilizado por mim nesta pesquisa, que será o manifesto, mais especificamente a carta manifesto, que terá o intuito de expressar o ponto de vista dos participantes para um grande público, com intuito de sensibilizá-lo ou convencê-lo, com o propósito de atrair os leitores para comungar das ideias e/ou críticas expostas, em que a mesma será construída com base na técnica da triangulação, que tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo (Trivinos, 1987).

Na perspectiva das cartas autobiográficas, tratarei do cotidiano de professores que vivenciam o contexto tecnológico e que buscam um aperfeiçoamento (auto)formativo, de modo a elucidar situações concretas, apresentando uma proposta formativa para contribuir com suas reflexões e compreensões das próprias práxis.

Em síntese, neste percurso metodológico os procedimentos de análise partem do cuidado ao trato com os dados e se estendem a interpretação, considerando o contexto e o seu propósito, bem como seus participantes.

3.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA:

No processo de efetivação deste estudo, foi tomado como sujeitos participantes sete professores atuantes na docência, que buscam um aperfeiçoamento com base na autoformação e evidenciam o contexto tecnológico, atuantes em suas respectivas áreas, nos quais aceitaram o convite desta proposta investigativa (apêndice 1) e suas implicações, aderindo voluntariamente e tendo disponibilidade para participar da produção de dados.

Na seleção dos sujeitos da investigação, atentei, também, para as histórias de formação profissional dos professores, buscando encontrar nelas marcas de um desenvolvimento focado nas mudanças contextuais, no qual me comprometi em manter o anonimato dos participantes e a utilização restrita dos dados produzidos para o propósito específico da investigação realizada. Em seguida, solicitamos aos participantes que fizessem a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice 2), fato necessário para a legitimação dos sujeitos da pesquisa, e abriu espaço para o desencadeamento da investigação.

Procurei esclarecer, a cada um dos professores que esse empreendimento científico não lhes causaria nenhum prejuízo financeiro, moral ou intelectual, nem muito menos o estudo se constituiria num ato de imposição ou obrigação científica, mas numa atitude voluntária, a qual poderia cessar, espontaneamente, a qualquer momento da investigação.

Destaco que no convite, deixo claro do que a pesquisa trata, quais seus objetivos, bem como o seu desenrolar, que como já mencionado terão suas identidades mantidas em sigilo podendo ser identificados de forma. P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7. Com base nessas informações, construí uma síntese das características que demarcam o perfil profissional dos participantes da investigação, conforme expressa o quadro que segue:

Quadro 1: Participantes da pesquisa

Participantes	Área de formação	Gênero	Tempo de docência
P1	Lic. em Matemática	Masculino	Entre 5 e 8 anos
P2	Lic. em matemática	Feminino	Entre 5 e 10 anos
P3	Lic. em Biologia	Feminino	Entre 10 e 14 anos
P4	Lic. em Biologia	Feminino	Entre 0 e 3 anos
P5	Pedagogia	Feminino	Entre 5 e 8 anos
P6	Pedagogia	Feminino	Entre 5 e 8 anos
P7	Psicologia	Feminino	Entre 10 e 14 anos

3.6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No entendimento, que a autoformação possui como dimensão reflexiva de formação docente, distinguindo-se nas esferas educacionais, por não se centrar em conhecimento passivo e inflexível, cuja metodologia aplicada nesta investigação vai de encontro com estas perspectivas, com vista à compreensão de uma identidade profissional, construção de conhecimentos e dentro de uma nova ótica de desenvolvimento, a qual desvela o professor no exercício autorreflexivo dos fazeres pedagógicos.

A realidade docente instigou a desenvolver esta pesquisa, atentando para as problemáticas do professor, aspectos determinantes na metodologia aplicada e na realização do processo ensino-aprendizagem, dada a importância do professor na construção crítica-reflexiva de autoconhecimentos relevantes à definição de uma prática pedagógica consciente dos sentidos inerentes aos fazeres docentes desenvolvidos no contexto tecnológico.

A metodologia aplicada valorizar a subjetividade e as experiências dos sujeitos-aprendentes na elaboração de suas narrativas de vida pessoal e profissional, visto que esse modelo epistemológico compreende, então, o sujeito como um ser autônomo e criativo com poderes para se autoanalisar, refletir e (re)avaliar suas condutas de aprendizagem, atribuindo-lhes uma significação própria.

Norteados por esse entendimento, o foco da pesquisa, deu-se pelas singularidades subjetivas interferentes na prática pedagógica, tomando a autonomia dos sujeitos como base da compreensão das experiências de autoformação docente, significativas, para o entendimento das atividades recorrentes no cotidiano do professor, atentando para as histórias de vida dos participantes e sobre um olhar reflexivo no que tange suas experiências profissionais, para analisar seus modos de ser e de fazer-se na construção das vivências docentes.

Com isso, foi delineado os procedimentos metodológicos da oficina, caracterizando os trâmites da investigação e as etapas de análise dos dados. Que foram organizados em 40h, de uma imersão no conhecimento de si para a formação profissional e pessoal, mediada pelo conhecimento científico-formativo, embasada pela pesquisa de base fenomenológica a partir da perspectiva da narrativa autoral distribuídas em três movimentos distintos, porém complementares com os seguintes objetivos que seguem com os movimentos da proposta formativa docente:

- Refletir a respeito do que a autoformação quer de nós e o que queremos da autoformação, quanto às nossas diferentes perspectivas e intencionalidades;

- Contar-se, a partir de cartas autobiográficas de professores a contar sobre as experiências autoformativas, como um pretexto para o reconhecimento da importância da autoformação na construção do sentir-se professor;

- Resignificar cartas autobiográficas de professores, a partir da construção de uma carta manifesto, cujo teor serão as próprias experiências autoformativas, como perspectivas identitárias necessárias para a legitimação do sentir-se professor.

3.6.1 Primeiro Movimento – A carta de autoformação, para o outro

Objetivo: Refletir a respeito do que a Autoformação quer de nós e o que queremos da Autoformação, quanto às nossas diferentes perspectivas e intencionalidades;

Descrição da atividade: Em uma perspectiva dialógica, vislumbrando a ampliação do nível de abstração, a partir do exercício da intersubjetividade, no tocante ao que preservaram e/ ou que ainda preservam quanto às crenças e tradições que sustentaram e/ou sustentam o que conhecem de suas experiências autoformativas. Para tanto, no exercício da oralidade e da escrita, expressarem-se a respeito de suas vivências e experiências autoformativas, refletidas e sistematizadas no formato de cartas.

Técnica adotada: Produção de cartas autobiográficas

Estratégias:

- **Produção das cartas:** após o momento inaugural, no qual foram apresentadas a proposta, objetivos e uma dinâmica de grupo, bem como a carta do mediador com a aplicação da proposta, os participantes elaborarão as suas cartas, seguindo os questionamentos norteadores.
- **Leituras das cartas:** após produzidas as cartas, os participantes terão o momento de leitura das cartas, de maneira que possam interagir da melhor maneira possível.
- **Apresentação e diálogo sobre a proposta entre os participantes:** após a apresentação da carta, o participante fará apontamentos sobre suas leituras.

Socialização dos questionamentos: os participantes dialogarão a respeito dos questionamentos norteadores da proposta.

Meta: Elaboração de uma carta atendendo a proposta apresentada.

Indicadores: apresentação e diálogo sobre a proposta entre os participantes; socialização dos questionamentos; cartas autobiográficas.

3.6.2 Segundo Movimento - As cartas de autoformações dos outros, para outros

Descrição da atividade: Após apresentado as cartas, os participantes farão a exposição de suas percepções, de modo a se expressar como professor, inspirado em outros professores e suas experiências autoformativas.

Técnica adotada: Produção de cartas autobiográficas

Estratégias:

- **Apresentação e diálogo sobre a proposta entre os todos os participantes:** após a leitura das cartas os participantes produzirão cartas narrativas com as percepções sobre outro participante.
- **Socialização dos questionamentos:** os participantes dialogarão a respeito das experiências formativa de outros sujeitos e de como essas experiências podem ajudar em suas práticas pedagógicas.
- **Produção das cartas:** os participantes, elaborarão as suas cartas com as percepções sobre as experiências do outro.
- **Leituras das cartas:** após produzidas as cartas, os participantes terão o momento de leitura das cartas, de maneira que possam interagir da melhor maneira possível.

Meta: Elaboração de cartas.

Indicadores: apresentação e diálogo sobre as experiências pedagógicas entre os participantes; socialização dos questionamentos; cartas autobiográficas.

3.6.3 Terceiro Movimento – a carta manifesto de autoformação

Descrição da atividade: Após a produção das cartas com suas experiências autoformativas e sua socialização, bem como suas percepções, as mesmas serão compactadas em uma carta manifesto em prol de todos, conectando as ideias apresentadas e discutidas coletivamente de modo que todos estejam representados pedagogicamente.

Técnica adotada: Produção de cartas autobiográficas

Estratégias:

- **Apresentação e diálogo sobre a proposta de todos os participantes:** após produção das cartas de cada participante será produzida uma carta manifesto com a junção das experiências e vivências autoformativas de forma coletiva.

- **Socialização dos questionamentos:** os participantes dialogarão a respeito da proposta formativa e sua metodologia, de modo a compreender se suas expectativas foram correspondidas e se a troca de experiência foi válida.
- **Produção das cartas:** após o exposto das cartas, e as percepções de forma coletiva, será produzida uma carta manifesto.

3.6.4 Avaliação:

Aspectos de ordem sócio-emocional: serão observadas a frequência, a participação e a interação.

Aspectos de ordem cognitiva: a produção escrita individual e coletiva, conforme os critérios negociados no decorrer das atividades

Registro formal: uma produção coletiva, a partir de todos os relatos de experiência, sistematizada em um manifesto.

3.7 DESENHO METODOLÓGICO DA OFICINA PEDAGÓGICA



Figura 2: Elaboração própria

4 A OFICINA PEDAGÓGICA COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A AUTOFORMAÇÃO DOCENTE: SÍNTESE ANALÍTICA DA APLICAÇÃO

Refletir sobre a prática docente em um espaço de autoformação torna-se uma possibilidade concreta que permite ao professor de se compreender e de compreendê-lo em suas múltiplas possibilidades. Norteado por este entendimento, o cotidiano profissional do docente passa a ganhar um sentido mais complexo, visto que o fato de o professor contar de si, relatando episódios de suas histórias de vida pessoal-profissional, revela singularidades de sua formação, a partir da sua maneira de ser e de fazer a sua prática pedagógica, em exercícios de autonomia e de mudanças.

Esse movimento descrito no parágrafo acima, quanto ressignificado na execução de uma Oficina Pedagógica, tendo o foco na autoformação docente como contribuição para a construção da prática pedagógica, realçando a importância do professor na definição de seu próprio desenvolvimento, tem resultados fantásticos. Reafirmo inclusive a partir do entendimento dos autores citados nesta pesquisa, tais como Nóvoa, que relata que há uma relação de implicância entre as atitudes pessoais do professor e os modos como este se gesta na concretização dos fazeres pedagógicos, tornando-se evidente que a autoformação docente contribui na construção de dinâmicas e estratégias importantes na definição das atividades desenvolvidas nos contextos educacionais.

Os processos autoformativos, sob esse viés em discussão, situam o sujeito que se forma como gestor da própria formação e tomam as experiências do professor como base de análise dos atos inerentes aos conhecimentos profissionais, pois esse processo permite ao docente (re)significar-se no seu caminhar para si, no qual o docente reflete sobre seus próprios projetos e percursos formativos, delineados como espaços em que pode implementar um conhecimento intrapessoal consubstanciado pelas capacidades de se autocriticar e modificar as atitudes profissionais.

Especificamente a respeito desta produção acadêmica, que efetivou a Oficina Pedagógica como possibilidade de formação de professores com base na autoformação em um contexto de ensino tecnológico através das narrativas autobiográficas, tendo em vista, as demandas no cotidiano pedagógico docente, no qual foi aplicada junto aos participantes desta pesquisa investigativa. A razão principal incidiu em compreender a realidade docente implica

valorizar o professor no seu papel de sujeito ativo e criativo, com poderes para sugerir, questionar, enfim, interferir, criticamente, no exercício da profissão docente. Assim avançamos nesse propósito porque concebemos o professor nas suas vivências de autoformação, espaço em que, a todo momento, são articuladas as dimensões da prática pedagógica às competências e dos modos de ser e de fazer-se e sentir-se professor. Além disso, em uma perspectiva mais abrangente, frente aos desafios do panorama educacional, considero pertinente uma formação docente que leve em conta as reais necessidades e expectativas do professor, tomando a autoformação como um processo gerenciado pelo professor na sua permanente busca de encontrar-se consigo mesmo e com as emergentes situações do contexto em que se encontra.

Neste capítulo, temos como propósito apresentar os registros da aplicação da Oficina Pedagógica, descrita no capítulo anterior, que é o ponto de referência interventivo-investigativo da nossa pesquisa, em que se propôs investigar as práticas pedagógicas a ser realizada com professores que tenham a pretensão ou atuam em um contexto tecnológico de instituições da rede pública, ou privada. Tendo como essência na investigação a busca da compreensão de como os professores vinculados a processos formativos em contextos de ensino tecnológico narram sobre suas experiências (auto)formativas, a partir de momentos na execução de uma oficina pedagógica.

Esta ferramenta visa cooperar como um potencializador de aprimoramento, de modo que o sujeito se torne sensível com a heterogeneidade dos saberes, provocando mudanças comportamentais que possam refletir no seu trajeto, viabilizando apontamentos e discussões construtivas pertinentes ao objeto de estudo e amparadas no tocante teórico e metodológico. Na qual foi executada, via Google Meet, com duração de cinco horas cada momento formativo, sempre na terça-feira, às 14 horas. Os participantes que aceitaram participar da pesquisa foram sete professores que atuam em suas respectivas áreas, dentre as quais pode-se destacar a matemática, biologia e a pedagogia, com os quais analisamos e refletimos sobre a importância das oficinas pedagógicas, em um contexto de ensino tecnológico, com base na autoformação a partir das narrativas autobiográficas.

Com essa perspectiva de aprimoramento de si e de quebra de paradigmas, além de estar em busca de novas aprendizagens e de ampliar seus horizontes de forma crítica e reflexiva, tendo em vista uma realidade avassaladora e o acelerado desenvolvimento científico-tecnológico com a construção de novos referenciais, cujo contexto instaura-se uma gama de conhecimentos, que imperativamente constitui uma necessidade de (re)aprender, com base as novas demandas do sistema de ensino. Para multiplicidade de conhecimentos, rompimento das

barreiras epistemológicas e conceituais de forma a redimensionar suas práxis, para gerir um processo de ensino e propostas inovadoras.

A Oficina Pedagógica em questão foi delineada através de três eixos com seus respectivos tópicos, para efeito de análise, apresentados a seguir.

Quadro 2: Eixos e Tópicos de Análise

Eixos	Tópicos
1. A compreensão de si, reflete no processo formativo docente.	<ul style="list-style-type: none"> ● O processo formativo frente aos desafios docentes. ● A ipseidade como guia do percurso profissional.
2. A importância da autoformação na construção das práticas docentes.	<ul style="list-style-type: none"> ● A prática pedagógica como espaço de aprendizagens autoformativas. ● A autoformação como alicerce do professor.
3. Ressignificação das práxis com base nas experiências vivenciadas para legitimar-se como professor.	<ul style="list-style-type: none"> ● A construção de novos saberes para ressignificação das práxis. ● O protagonismo docente para legitimar-se como professor.

4.1 REGISTROS DOS DADOS SISTEMATIZADOS DO ESTUDO INTERVENTIVO-INVESTIGATIVO

Nesta seção, apresento as reflexões e análises dos dados a partir dos eixos e dos tópicos que se sobrepuseram nas narrativas dos participantes, reafirmando que o empenho em seguir com as discussões desta investigação está atrelado a responder às indagações pertinentes a esse contexto, a fim de revisitar discussões relevantes para as práticas pedagógicas docentes, ao perseguir os objetivos da investigação.

No primeiro eixo denominado “A compreensão de si, reflete no processo formativo docente”, foi analisado, tomando por base seus dois tópicos: o processo formativo frente aos desafios docentes e a ipseidade como guia no percurso profissional, no qual aspectos singulares dos participantes desvelam peculiaridades de efetivação da prática pedagógica recorrente na construção de seus itinerários.

No segundo eixo temático intitulado “A importância da autoformação na construção das práticas docentes”, com seus respectivos tópicos: “A prática pedagógica como espaço de aprendizagens autoformativas” e “A autoformação como alicerce do professor, foi implementado um processo de análise centrado na autoformação como uma estratégia de desenvolvimento articulada à prática pedagógica”. Para tanto, foi feito recortes dos dados recorrentes no corpus da investigação, para problematiza-los.

No terceiro eixo chamado Ressignificação das práxis com base nas experiências vivenciadas para legitimar-se como professor, destaco também seus tópicos que são: a construção de novos saberes para ressignificação das práxis e o protagonismo docente para legitimar-se como professor. Pautados nas informações reveladas nos indicadores desse eixo, analisado como os participantes compreendem e interagem com o processo de ressignificação pessoal do “ser professor”, no panorama educacional.

Durante as discussões, no decorrer da Oficina Pedagógica, ficou evidente que o processo de formação de professores surge da necessidade e das inquietações de se compreender, analisar e refletir de forma crítica o sujeito e a prática docente, pois é importante que os docentes percebam a necessidade do processo formativo como ferramenta para se avaliar as práticas pedagógicas, refletindo suas ações e analisando-o como um todo. Evidencia-se também a compreensão de que os docentes fazem de si, seguindo a linha de pensamento de Paul Ricoeur que pode auxiliar a ratifica sua formação, uma vez que refletir sobre si mesmo, tendo a consciência do seu lugar e sua contribuição para a sociedade.

Seguem mais registros detalhados da investigação, atentando para a maneira como os participantes refletem sobre seus itinerários profissionais e suas formas de efetivação da prática pedagógica, numa atitude contínua de ressignificação docente, com base na autoformação por meio das narrativas.

4.1.1 Eixo 1: A compreensão de si, reflete no processo formativo docente

- **A ipseidade como guia do percurso profissional**

Neste primeiro tópico apresento as reflexões que ressaltam as problemáticas e os aspectos marcantes da carreira docente, numa dimensão discursiva das peculiaridades do sujeito, evidenciando as singularidades que distinguem as histórias de vida, na conjuntura educacional em que atuam, construindo um processo profissional significativo.

A análise desta seção foi articulada aos relatos dos participantes e suas formas de compreensão do objeto investigado às interpretações recorrentes nos teóricos, dando

preferência pela reflexão, que atende à natureza subjetiva do objeto da investigação e à estreita relação do mesmo com as histórias de vida pessoal-profissional dos participantes. Revelam que os participantes descrevem como sujeitos autênticos, centradas na apropriação de seus próprios conhecimentos e na gestão de suas formas de implementação da prática pedagógica. Elas evidenciam seus percursos profissionais como espaços emergentes de autoconhecimento, voltados a atender a exigências do desenvolvimento pessoal e a viabilizar a melhoria do processo pedagógico.

Nos trechos dos registros constatam-se percursos profissionais repletos de desafios, nos quais os participantes se deparam com situações nas quais os estimulam a um permanente processo de (re)visão teórico-prática e constante atualização dos modos de ser e de fazer-se com docente na cotidianidade de construção do exercício pedagógico.

O recorte da carta de um dos participantes demonstra que o sujeito, quando não compreende a si mesmo e não idealiza o seu percurso, pode ser levado a um caminho que pode não ser o que lhe agrada. Este participante, ao se deparar com uma situação inusitada, quando questionado em qual área gostaria de seguir em sua atuação docente não soube responder, pois não conhecia a si mesmo nem que caminho queria trilhar, o que levou a reflexões sobre si e sobre seu percurso.

A seguir, apresentamos o trecho que evidencia o comentário feito:

O meu retrato de vida está marcado por uma linda história de superação, ao falar ontologicamente vejo o quanto até aqui já fui e sou resiliente nas adversidades da vida...e uma dela foi a seguinte indagação que me deparei em uma instituição no qual buscava emprego...

...você tem alguma área específica que gostaria de atuar, de se especializar? ... ainda não sei! respondi, então ele disse quem não faz escolhas não tem o direito de escolher. Aquilo foi impactante para mim, refleti o que realmente queria, foi uma injeção de ânimo para eu me aperfeiçoar profissionalmente, pois de tudo que já vivi até aqui ao longo da minha vida que nesses últimos anos foram dedicados à docência, de tudo que ainda viverei, a única certeza que eu tenho é que escolhi ser Professor e não abro mão disso, mesmo o meu vocacionado docente sendo uma constante quebra de paradigmas.

Além do que foi comentando, o relato também revela que o trajeto profissional se defronta com situações complexas de seus contextos de ação docente, que procuram intervir, em prol de ajustes necessários à (re)organização de suas atividades e à (re)visão de seus modos de fazer a educação nos espaços em que atuam.

Observa-se também que os percursos profissionais têm a marca de investimentos pessoais e de uma busca de conhecimentos importantes para a consolidação docente, pois

revelam as singularidades determinantes de seus modos de ser e de agir no cotidiano educacional. O que evidencia que as histórias de vida levam a fazer escolhas, escolhas essas que nos condiciona a percorrer por lugares complexos e tortuosos, tendo sobre si a imagem de profissionais imperfeitos e que buscam se aperfeiçoar para seguir seus caminhos de forma digna e com a certeza de um futuro melhor, tendo o processo formativo docente relevante impacto no percurso a ser desmistificado que segundo Imbernón (2010, p.47) afirme que:

A formação docente deve apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre suas práticas docentes, de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas seus esquemas suas atitudes, estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz.

Vale ressaltar que o trecho da narrativa do participante destacado evidência que o processo formativo docente é capaz de fazer o professor se enxergar, refletir sobre si e de ser impactado pelo próprio processo de modo a se compreender por um viés ontológico, metodológico e epistemológico. Logo, ao traçar metas e objetivos pessoais e profissionais o sujeito se autoquestiona o que ele precisa fazer em seu percurso, ao fazer um esboço do que almeja vai conhecer a si próprio, escolhendo um caminho e tendo percepções dos possíveis intemperes do seu percurso. Assim vai preparando-se para estar apto a superar os obstáculos, que os imprevistos possam ser também superados pelo conhecimento de si próprio, de modo a utilizar estratégias que possibilitem continuar o trajeto que desenhou para si, que suas práxis e seu processo formativo influenciaram em seu contexto e em outros sujeitos.

Quanto à relação do relato das cartas dos participantes ao percurso profissional do professor em contexto de ensino tecnológico, pelo fato de este aspecto ter suscitado constantes debates, e hoje as discussões apontarem para a necessidade de uma reflexão crítica acerca das singularidades que definem o sujeito e a profissão docente no âmbito das relações presentes na contemporaneidade educacional, percebemos que a descrição do itinerário docente é vista como um espaço autônomo, decorrente de um processo constante de (re)visitação profissional gerador de estratégias contextualizadas. Dessa forma, percebe-se que valorizam a reflexão como uma prática fomentadora de um ensino crítico, de responsabilização com as perspectivas pessoal-profissional. Assim, atribuem novos significados à profissão, compreendendo a importância da (re)invenção do “ser professor” na configuração dos percursos educacionais.

- **O processo formativo frente aos desafios docentes**

Sobre este tópico, os participantes da pesquisa abordam aspectos pontuais da formação e da prática pedagógica, revelando que se preocupam com sua postura profissional e com as ações que favoreçam a melhoria da prática de ensinar, bem como na consolidação do desenvolvimento docente. Dessa forma, expressam a necessidade de superar suas angústias para a satisfação de suas perspectivas docentes, dos quais as narrativas permitiram inferir como profissionais não estão somente preocupados em transmitir conteúdo, mas de se tornarem relevantes para o ensino com vista ao outro e consigo mesmo.

Os participantes expressam que a busca de uma formação e de um fazer pedagógico adequados é, por certo, o maior desafio de sua prática cotidiana, e um caminho para a superação de tantos outros desafios no processo educativo. Para esse propósito, faz-se necessária uma postura de (auto)formação subsidiada por atitudes críticas e responsáveis, capazes de (re)dimensionar os modos de ação do professor em prol da consecução de um fazer pedagógico coerente com a realidade.

Fica evidente também as preocupações docentes em articularem seus processos formativos às especificidades das suas práticas pedagógicas, através das quais enfatizam uma atitude permanente na busca de conhecimentos. Inclusive as narrativas desvelam que os professores consideram os desafios presentes nas suas caminhadas como um estímulo ao aperfeiçoamento profissional, e que para o enfrentamento dos conflitos educacionais emergentes, torna-se necessária uma formação docente atenta às peculiaridades do processo ensino-aprendizagem de forma contextual.

Considerando essas atitudes reflexivas, as participantes do estudo avançam na busca pela superação dos seus medos e angústias profissionais, e, assim procuram alcançar um desenvolvimento profissional autônomo, de responsabilização com as questões que interferem na construção de um exercício educacional relevante, como exposto no relato a seguir:

Mudei minha prática diversas vezes, busquei estar inserida em um processo de formação, por compreender que aquela não tinha mais significado e eficácia, uma vez que estamos lidando com pessoas, públicos diferentes a cada ano, porém, a minha essência de ser professora continua a mesma, mesmo diante das dificuldades e desafios enfrentados num ambiente escolar, atuo numa pedagogia transformadora sem perder de vista o meu projeto de ensino e as razões que fazem com que eu não perca a esperança no meu ofício e no sistema educacional.

Nos trechos dos relatos das histórias de vida desses participantes têm-se em comum o comprometimento com seu trabalho, pois consideram os contextos heterogêneos, além de serem

consciente de sua significação social, que compreendem a dinâmica do ensino na realidade contemporânea. Por estarem inseridos em um processo formativo na ânsia de um aprimoramento, de modo a se valorizar como profissional e ser influenciadores para gerações futuras, tendo a esperança terá um legado com vista a um processo educativo de qualidade, mesmo passando por momentos difíceis e desafiadores. É o que constatamos a seguir:

Repensei muito a minha trajetória, pois se hoje consegui sucesso nos meus objetivos foi porque tive bons professores, dedicados ao ensino, comprometidos. Portanto, era chegada a hora de fazer por aqueles alunos o que um dia o ensino fez por mim, no qual me deram oportunidades únicas, em que eu não poderia simplesmente ser mero transmissor de conceitos e fórmulas, se esses não fossem para mudar a vida daqueles alunos.

Como é possível de se observar, a prática pedagógica se apresenta demarcada por conflitos que estimulam a construção de conhecimentos significativos para a definição do exercício docente. E essa dimensão experiencial envolve o desenvolvimento de diferentes relações contextuais, as quais contribuem no enfrentamento dos problemas inerentes ao cotidiano pedagógico. Ademais, nesse entorno discursivo, Pimenta, uma das autoras que embasam o referencial teórico deste estudo, destaca que as vivências experienciais da prática de ensinar refletem diretamente na prática de aprender, pois existe um embricamento das diversas dimensões do processo ensino, que contribuem na definição dos modos de atuação profissional e na gestão pedagógica.

Ressalto, inclusive, a importância da prática pedagógica para a construção de conhecimentos, considerando, ainda, que o docente deve assumir a responsabilidade primeira por sua própria formação, para poder suprir suas próprias demandas e desafios.

4.1.2 Eixo 2: A importância da autoformação na construção das práticas docentes

- **A prática pedagógica como espaço de aprendizagens autoformativas**

As atividades do professor, na sua complexidade, tornam-se um instrumento interativo e prático de construção de aprendizagens, pois a sua dimensão dialógica possibilita o questionamento e a troca de experiências constitui-se uma atividade plural e diversificada em um processo permanente de transformações. Assim temos o sujeito que reflete sobre suas atitudes, (re)avaliando-as à luz do contexto em que são implementadas, analisando suas concepções aos modos de efetivação do processo ensino.

Quanto aos integrantes da pesquisa, percebe-se que refletem sobre a prática pedagógica, a construção do pensamento estratégico necessário às suas práxis. Nesse sentido

tem-se o trabalho pedagógico como subsídio para a autoformação docente, na sua autonomia de atualizar os conhecimentos e aprimorar as capacidades de intervir, criticamente, na transformação das situações educacionais.

Vale ressaltar que o aperfeiçoamento profissional do docente não implica que o mesmo tenha que estar atrelado a um curso ou algo semelhante, sendo que o aprendizado se dá diariamente, seja na sala de aula, ou com nossos colegas de profissão, legitimando assim a autoformação. Nessa perspectiva, o cotidiano docente possibilita ao professor desenvolver instrumentos, para (re)dimensionar as próprias experiências profissionais construídas na sua atuação, espaço em que pode compreender e refletir sobre suas ações e atitudes, podendo, ainda, reorientar os procedimentos educacionais. Sob esse enfoque, o professor reflete seus dilemas, criando, em seus espaços de ação, estratégias próprias para a gestão das diversas situações que enfrenta no cotidiano, sendo o contexto da prática como um campo singular para a consolidação de conhecimentos expressivos das especificidades da autoformação docente.

Os professores participantes do estudo revelaram também, nos fragmentos das cartas, como a prática pedagógica interfere nas aprendizagens autoformativas, ressaltando a importância desse aprendizado para um exercício profissional reflexivo. Desse modo, evidenciam as experiências docentes como contributos à organização dos fazeres pedagógicos. Esses aspectos apresentam-se expressos nos fragmentos narrativos que seguem:

Olá! É uma satisfação participar dessa etapa na sua caminhada investigativa no Mestrado. Ler sua narrativa também foi uma experiência interessante, e cada vez mais me convenço do impacto positivo que a leitura de narrativas autobiográficas exerce sobre a nossa trajetória autoformativa, esse percurso é emancipador para o professor pois proporciona criar nossos próprios meios de efetivação profissional. ...foi nessa perspectiva que nasceu uma nova professora, aquela que gostaria de se dar uma nova chance e quem sabe se (re)encontrar na profissão. Foi aqui também que nasceu uma professora investigadora e que o momento profissional em que me encontro me dá a oportunidade de buscar conhecimento e se aprimorar para novos desafios.

Fiquei impactado com o trecho da carta desse participante, no qual demonstra relevância das narrativas como meio para instigar o docente para a autoformação, com uma perspectiva formativa mais dinâmica e que atenda as demandas do próprio sujeito em questão, sem devaneios, de forma particular e de constantes de aprendizados. Ademais, de fato, a autoformação é imprescindível quando nos encontramos em determinada situação na qual temos que agir de forma rápida e precisa, pois nos deparamos com uma problemática na qual temos que agir de forma instantânea sem tempo hábil para um processo formativo longo e impreciso, mas algo que supra a demanda ocasional. Ainda aproveito e exponho novamente a

minha situação, pois comigo, foi algo semelhante, quando me deparei com uma situação no processo de ensino no qual necessitava de uma formação para determinada temática na, qual não tinha muito conhecimento e domínio, daí então veio a autoformação me auxiliar como uma ferramenta nesse processo o qual me encontrava e que consegui sucesso nessa empreitada em questão.

Em outro recorte das cartas dos participantes, fica evidente que o professor aprende uma coisa nova a cada dia, pois somos desafiados rotineiramente e a reflexão sobre esses desafios que instigará o professor a se reinventar a cada dia e buscar saberes para superar cada um desses obstáculos, como podemos observar a seguir:

Atualmente no meu trabalho tenho tido experiências incríveis. É uma sensação indescritível! Estar na sala de aula é desafiador, cada dia uma descoberta e aprendizagem nova, me trouxe perspectivas diferentes, comportamentos modificados e reflexões transformadas todos os dias e foi através da autoformação que conheci novos caminhos para o aprender e uma nova perspectiva para o meu caminhar.

Como mencionado no referencial teórico, o professor e a autoformação têm que ser uma venda casada, são dois elementos importantes no processo de ensino, que devem estar em conjunto para que este profissional não se torne obsoleto, que ao se deparar com uma situação adversa possa ter a autonomia e a atitude de seguir em frente. Além disso, a autoformação e o trabalho docente é uma questão importante uma vez que o mesmo deve estar consciente que sua formação deve estar relacionada ao seu cotidiano, segundo Nóvoa (2002, p.23) “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a o processo formativo como crescimento profissional permanente”. Para este estudioso o processo formativo dar-se de maneira coletiva e depende de experiência, reflexões como instrumentos de análise.

Essa experiência de Oficina Pedagógica propôs ao professor refletir sobre a importância de ver a si mesmo como um “ser aprendente” e se tornar responsável por sua atuação docente, objetivando se instrumentalizar para percorrer os caminhos da aprendizagem, demonstrando ainda a importância da relevância desta investigação no sentido de instigar a reflexão crítica de modo a potencializar a prática pedagógica em seu cotidiano escolar.

Teixeira; Silva e Lima, (2010, p 6) enfatiza que:

A autoformação constitui-se, portanto, num processo permanente de desenvolvimento docente que se reflete diretamente na maneira de como o professor constrói a sua realidade profissional, transformando a si mesmo, no bojo das atividades concretizadas na cotidianidade da prática pedagógica. Para tanto, se faz necessária

uma postura docente reflexiva, com vista ao questionamento dos limites e possibilidades da profissão professor, o que aponta para uma análise mais aprofundada das funções docentes e das situações de aprendizagem profissional.

Como é possível de se observar, o processo de autoformação eleva o professor a olhar para si, para sua prática e percebe a real necessidade, de quebra de paradigmas e de resistências às mudanças, de abertura ao novo, de busca de novas alternativas metodológicas. Nesse entorno, os participantes descrevem a prática pedagógica como um estamento de atividades inovadoras, que revelam um estilo próprio de atuação docente, o qual se desenvolve, tomando, como base, as peculiaridades do processo ensino-aprendizagem e as metas profissionais. Assim, fica evidente, que a prática pedagógica atua como uma instância decisiva para a consolidação de aprendizagens autoformativas, revelando experiências docentes construídas no contexto real, indicando que se (re)constroem, continuamente, na efetivação de suas atividades docentes.

Vale ressaltar que a autoformação docente pode ser vista como suporte para tomadas de decisão, frente à complexidade da realidade educacional, buscando novas formas para equacionar as dificuldades que marcam o processo de ensinar. Através dessa postura crítica, (re)avaliar a si mesmo frente ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, analisa as possibilidades de uma prática autônoma e criativa, pautada na exploração de atitudes de autoformação estimulantes de avanços significativos à construção das ações educacionais.

Na análise que segue, a articulação entre a autoformação e a prática pedagógica, evidenciando, nos relatos sobre segundo eixo da pesquisa, dos quais desvelam as razões que levam os participantes a implementar processos de autoformação docente.

- **A autoformação como alicerce do professor**

A análise deste indicador expressa os participantes abordando a necessidade contínua de aprendizagem, assumindo a responsabilidade pela construção da prática docente e a criação de alternativas relevantes à melhoria do ensino, com vista à dinamização de atitudes significativas à transformação do contexto em que se inserem. Desse modo, narrando suas histórias de autoformação, revelam seus atos profissionais como uma necessidade de atender a si mesmos, alguns autores comungam assim como Paulo Freire (1996, p. 27), “que somos seres inacabados e incompletos, e que devemos tomar consciência de que o inacabamento do ser expressa a urgência por uma construção experiencial contínua e inovadora”, a qual implica assumir riscos, lutando por uma vivência profissional satisfatória.

A autoformação de professores tem se evidenciado como um investimento vital para a sustentabilidade dos processos educacionais, tendo em vista a necessidade de uma formação crítica, de responsabilização com as urgências contextuais e para a delimitação das práxis. Essa concepção de desenvolvimento profissional apoia-se no sujeito, como protagonista de sua própria formação, numa articulação com as experiências vivenciadas de concretização da prática pedagógica, pois uma formação permanente surge como reflexo de suas experiências, que demanda a busca por novas aprendizagens.

Nesse entorno discursivo, os professores têm os investimentos autoformativos e as razões impulsionadoras de seus desenvolvimentos profissionais como exigências demandadas pelo próprio contexto de atuação docente, numa relação reflexiva e problematizadora dos sentidos que constroem acerca de suas experiências efetivadas. Ademais, fica evidente que esta pesquisa se constitui num diálogo reflexivo sobre suas ações interventivas na definição da prática pedagógica, desvelando as alternativas tomadas no sentido de superar as dificuldades manifestas na efetivação de suas ações pedagógicas.

O relato a seguir vai de encontro do viés autoformativo, no qual auxilia os professores no seu cotidiano com base em sua realidade e frente as suas demandas, em prol de uma prática pedagógica significativa tendo em vista seu percurso profissional e o processo formativo.

Nessa perspectiva autoformativa aprendi a aprender, (re)descobri novos conhecimentos e saberes essenciais para minha prática educativa e conseqüentemente para minha carreira profissional. Por isso eu precisava de mais, eu tinha que ir em busca de novas experiências, afinal de contas são elas que nos ajudam quando for necessário agir.

A reflexão permanente acerca da autoformação deve ser considerada um elemento educacional significativo ao (re)dimensionamento das propostas pedagógicas e à transformação das alternativas de implementação do processo ensino. Logo, é neste espaço reflexivo de seus próprios desenvolvimentos formativos, quando tomados como um investimento autônomo e contextualizado, e gestado por atitudes de individuação de experiências educacionais relevantes e tornando-se essa concepção de desenvolvimento como implicador na estrutura pedagógica do trabalho docente. Assim, a autoformação é indissociável ao sujeito docente, cuja experiência autoformativa é alicerçada por uma concepção educacional própria, marcada por iniciativas que atestam a predisposição na construção dos fazeres docentes em um investimento próprio.

Inclusive o trecho da carta deste mesmo participante, citado anteriormente, descreve que:

...Eu tento investir na autoformação, que a partir de uma análise crítica e reflexiva que eu faço sobre a minha prática, sobre as minhas necessidades, possa haver uma tomada de decisão, para preencher algumas lacunas deixadas pela formação, e, também as lacunas das inquietações do dia-a-dia...

Essas revelações demonstram uma predisposição para fazer o trabalho pedagógico com dinamismo e criatividade, atentando para as necessidades presentes nos contextos educacionais. A autoformação, sob essa ótica, se consolida como um investimento crítico-reflexivo que potencializa a análise e a tomada de decisões para a consolidação e o fortalecimento da práxis. Corroborando com isso, diversos autores afirmam que as aprendizagens e o desejo de construir autoconhecimentos possibilitam o desenvolvimento docente, tornando-se estratégia relevante para a compreensão dos fenômenos educativos, especificamente, os concernentes ao processo de formação de professores, o qual associa os aspectos técnico-pedagógicos às reflexões específicas dos modos de atuação do professor.

Essa consciência reflexiva, apontada por Pérez-Gómez (1990) como um processo ativo gestado pelo professor na sua autonomia, determina metas e escolhe seus próprios meios de enfrentar situações problemáticas das atividades pedagógicas. Assim, o processo de autoformação integra-se às situações complexas de concretização das ações educacionais, distinguindo-se como um caminho substancial para a problematização dos desafios concernentes à profissão docente, contribuindo para uma aprendizagem permanente e um alicerce para o desenvolvimento profissional.

A prática pedagógica é um desencadeador de procedimentos autoformativos, visto que, no exercício docente, desenvolve uma ação dialógica com as diversas situações adversas no processo de ensino, criando novas formas de intervenção pedagógica. Nesta perspectiva, os problemas decorrentes da prática pedagógica não se justificam as respostas predeterminadas, mas o desenvolvimento permanente de uma ação crítico-reflexiva relevante para a criação de novas teorias e modelos de enfrentar as adversidades educacionais. É o que se confirma no trecho da carta de um dos participantes, a seguir:

Com uma postura autoformativa, eu acredito que eu posso lutar pela implementação de uma prática pedagógica mais consistente, crítica, significativa pro processo ensino. Eu sei que com essas atitudes, eu procuro romper com as formas genéricas das práticas educativas, com a promoção de dinâmicas que facilitem a compreensão do ensino numa dimensão do real.

Como é possível ainda de se considerar, a autoformação é uma ação reflexiva subsidiante da prática pedagógica, ressaltando o próprio processo ensino-aprendizagem como

instrumento de manifestação de ações autoformativas. Assim, entende-se que a autoformação implica diretamente no desenvolvimento das atividades que exerce no seu cotidiano. Sendo uma postura pedagógica reflexiva que, conforme Pimenta (1997), permite a problematização de questões importantes da educação, contribuindo para desvelar singularidades tanto sobre o papel dos professores como sobre as práticas educacionais.

Essas considerações assinalam a autoformação como uma tarefa de emancipação, pois conduz como sujeitos crítico-reflexivos das atividades que exercem na efetivação do processo, revelando que as atitudes de autoformação possibilitam a construção do conhecimento estratégico, portanto, para a (re)avaliação das dinâmicas pedagógicas. Ademais, esta compreensão, reconhece o professor com o poder de tomar decisões mais conscientes no exercício da prática pedagógica, analisando as questões teórico-metodológicas inerentes às suas atividades e às condições contextuais implicantes na configuração das práticas de ensinar. Portanto, situar a construção da prática pedagógica como um processo reflexivo de autoformação torna-se um caminho para a superação dos dilemas e enriquecimento de saberes.

Posto isto, a atitude de olhar, cuidadosamente, as experiências pedagógicas permitem aos sujeitos atribuir novos significados aos processos educacionais e pensar novos projetos para as experiências pedagógicas desencadeadas no itinerário da profissão docente.

4.1.3 Eixo 3: Resignificação das práxis com base nas experiências vivenciadas para legitimar-se como professor

- **A construção de novos saberes para ressignificação das práxis**

O processo de ressignificação das práxis, através de uma consciência crítica sobre a (re)construção de novos saberes, na complexidade educacional do contexto tecnológico, perfaz que não basta ao professor deter conhecimentos científicos acerca do processo ensino-aprendizagem, ou possuir habilidades na transmissão de conteúdos escolares. É preciso que esteja preparado para lidar com questões interferentes nas atividades práticas desenvolvendo uma postura de autoformação, e que possa, nessa conjuntura, elaborar, de forma reflexiva, alternativas eficientes para o equacionamento dos desajustes da prática pedagógica.

As narrativas revelam que o trabalho docente possui obstáculos e indagações, bem como o desenvolvimento de uma rotina de atividades focadas nas urgências suscitadas do ofício docente, considerando a docência, um trabalho reflexivo e contínuo, alicerçado no redimensionamento contextualizado da prática pedagógica, assim, demonstram-se e como

professores conscientes das funções que exercem na cotidianidade, conforme mostram os seguintes trechos narrativos extraídos da pesquisa, a seguir:

...Adquiri com minhas experiências, muitos aprendizados e receios também, fui me tornando professora a cada aula ministrada, tomando certas decisões talvez precipitadas, pois não compreendia a dificuldade de alguns dos meus alunos. Me perguntava se o problema era eu? se não era uma boa professora? porque me importava muito com eles...pois como professora entendia a relevância do meu trabalho na vida de outras pessoas que constroem a sociedade e como mãe espero que minha filha encontre professores que pensem em construir um futuro melhor. ... Tento ser uma professora reflexiva, onde procuro desenvolver estratégias capazes de provocar mudanças positivas no meu próprio desenvolvimento e também nas condutas pessoais dos meus alunos.

Atentando para os trechos das cartas, relatados acima, percebe-se a referência dos mesmos à autonomia, numa dimensão de valorização pessoal e profissional, decidindo sobre a construção de estratégias adequadas às vivências profissionais no seu contexto de efetivação docente. Principalmente se considerarmos que, na contemporaneidade, os modelos instrucionais de formação são confrontados com a prática do autoquestionamento de saberes e a autodescoberta de dinâmicas importantes ao redimensionamento das atividades pertinentes ao ensino.

Os relatos revelam ainda a importância de se tomar consciência do poder que tem o professor gerenciar as situações e as maneiras de agir na construção da profissão docente, valorizando do professor na concretização e compreensão dos processos autoformativos. Assim se observa porque as considerações dos professores demonstram que os mesmos estão atentos às necessidades de mudanças nos modos de realização da prática pedagógica, e às transformações ocorridas nos contextos, enfatizando uma dimensão holística e que expressa o seu interesse pela ressignificação do exercício profissional de responsabilização com o autodesenvolvimento docente e a problematização das questões contextuais.

Destacamos também que a prática docente exige um permanente processo de aprendizagens profissionais, importante no equacionamento dos dilemas educacionais emergentes, visto que o professor não nasce feito, mas necessita gestar-se como profissional dominante de sua própria trajetória de autoformação docente, o que vem confirmar Nóvoa (1995), quando trata da riqueza e incompletude do trabalho do professor. Pois, além de que requer um “professor aprendente” capaz de vencer preconceitos, quebrar paradigmas e de estar sempre ávido por novas aprendizagens, ressignificar sua prática pedagógica e fazê-lo crer que cada obstáculo que cruza seu caminho é capaz de lhe trazer novas possibilidades de construção

de conhecimento, considerando a diversidade humana e as singularidades nas diferenças de aprendizagem.

Convém ressaltar nesse momento que aprendemos vivendo e vivemos aprendendo, num processo de (re)leitura e (re)invenção de nossas histórias de vida, as quais se revestem de nossas experiências, projetos e expectativas, dispostos a enfrentar, com determinação, os problemas de seu entorno de atuação, podendo contribuir na melhoria e transformações de si. Assim, faz-se necessário afastar-se da pedagogia da dependência e construir a pedagogia da autonomia Freiriana, pautando-se numa consciência crítica dos processos educacionais e das práticas recorrentes na definição das dinâmicas desencadeadas no cotidiano, em que nessa perspectiva os participantes mostram-se reflexivos, que investem num processo contínuo de autoformação, valorativo das dimensões subjetivas de interpretação dos fenômenos.

Além do exposto, convém também ressaltar que a docência se estabelece como uma esfera imbricada de vários fatores, os quais interferem nas suas formas de ser e de agir, num processo complexo de construção de estratégias relevantes ao autodesenvolvimento e à revisão do processo ensino-aprendizagem. Com essas considerações a ressignificação do professor se processa numa conjuntura de superação dos dilemas pessoais e contextuais, o que exige novas ações contribuintes nas dinâmicas de maturação profissional e no fortalecimento dos fazeres pedagógicos.

Neste espaço investigativo, as reflexões sobre o processo de ressignificação, que relacionam as vivências e o contexto de atuação pedagógica. Tomando, assim, como base de análise, os fragmentos da pesquisa, os quais seguem:

...Fui trabalhar em uma ONG, com agricultoras, formamos um laço interessante, eles com o conhecimento sobre sobrevivência no campo e eu querendo aprender com eles, que neste momento valeu mais ser a professora do que ter o conhecimento, pois pude me autoconhecer e analisar minhas práticas, pois o mais importante para mim eram as contribuições relevantes para o ensino e para a vida dessas pessoas, procurando sempre trabalhar com estratégias contextualizadas, voltadas as necessidades deles, bem como minha contribuição com a sociedade...

.... Posteriormente ao desenvolver um projeto sobre igarapés urbanos, cujo tema insidia sobre o uso de ferramentas digitais na alfabetização ecológica: um enfoque para os igarapés urbanos, com alunos do fundamental, me deparei com a seguinte problemática, como levar conhecimento para esses pesquisadores mirins, essa era premissa de várias perguntas, hoje com o projeto na reta final e com uma cartilha sobre igarapés urbanos para ser lançado, pude desfrutar do professor pesquisador que nos leva a uma evolução sem mensuração...

Conforme o fragmento destacado, pode-se observar o quanto acentuam as reflexões sobre a importância que exercem no seu cotidiano, ressignificando as ações docentes, num

processo que revela uma ação consciente das práticas educacionais. Com esse entendimento, expressam a importância de decisões pessoais na consolidação das aprendizagens profissionais, ressaltando, também, os aspectos contextuais que ratificam o ato de educar como uma atividade complexa.

Uma atitude profissional norteada por essa concepção de educação torna-se uma forma responsável e colaborativa de se viver à docência, dentro de uma dinâmica de autodescoberta, nesse sentido, deve (re)avaliar sua prática pedagógica, considerando a necessidade de se diversificar as estratégias educativas em prol dos contextos reais em que se desenvolvem. Além de que, ao refletir sobre as condutas profissionais para a definição de seus próprios modos de efetivar as ações docentes, com a necessidade de contextualizar os conhecimentos escolares, compreendendo que o ensino tem funções que transcendem a mera transmissão do saber.

Isto posto, ressalto a importância da consciência pessoal para a efetivação das funções docentes, considerando esse um aspecto para sua interpretação, e um caminho à compreensão em prol da construção do processo ensino-aprendizagem.

● **O protagonismo docente para legitimar-se como professor**

O protagonismo docente pode ser considerado como colocar-se em um ambiente de mudanças e motivação de modo a proporcionar um espaço favorável ao processo de ensino, que esteja atento a contemporaneidade de forma flexível e disposto ao novo. Inclusive, no decorrer das reflexões sobre este tópico, procurarei articular os relatos dos participantes, os pressupostos, os autores e as ideias para as discussões na perspectiva dos saberes experiências docentes, em que com as discussões pertinentes, acredita-se que o protagonismo está interligado em reconhecer-se como o sujeito ativo na sociedade, de forma proativa e com a intenção benéfica para si e para o bem comum, um sujeito com um destaque principal, o centro no roteiro do processo de ensino.

Em relação às discussões sobre o protagonismo docente transcrevo abaixo o que os participantes pensam sobre esse adjetivo:

...Talvez o pensar sobre mim, pode ser uma forma de investigar melhor o que é interessante para outro ser humano, para minhas práticas e intervenções, hoje, com o advento do contexto tecnológico, vários percalços se instalam no dia a dia, mas acredito que criando estratégias para superar esses percalços demonstra o protagonismo docente no qual busco exercer, tendo como ponto de partida eu mesma e o próximo.

Para um professor tornar-se um protagonista, em dado momento de sua trajetória, talvez não tenha sido o centro das atenções, porém adquiriu experiência e maturidade para que futuramente pudesse compreender e exercer esse protagonismo, pois o novo não se constrói sem o velho, não se tem protagonismo repentinamente de uma hora para outra, isso requer vivências reflexivas e críticas para poder se enxergar nesse contexto.

O trajeto protagonista se faz através de caminhos, dos quais pode ser lento, rápido, doloroso, satisfatório, não se sabe exatamente, mas terá repercussão em um novo modo de proceder pedagógico, priorizando momentos de contemplação e reflexão de cada vivência, em que se descreve como momentos de grandes incertezas e perplexidades, no qual sentimos a necessidade de mudanças, mas nem sempre conseguimos definir os rumos. Por isso acredito que o professor protagonista desenvolve uma visão crítica sobre a realidade em que está inserido, de maneira pró ativa e com voz ativa na sociedade, tendo a percepção de transformações, pois o professor protagonista não é somente o centro das atenções, mas o que se posiciona como líder no processo pedagógico, com foco na efetiva aprendizagem no contexto escolar.

Com os pressupostos que norteiam esta investigação, entende-se que a atuação dos professores emerge de suas problemáticas reais, buscando superação, em que se assume como agente ativo na sociedade, buscando viabilizar a construção coletiva do conhecimento, superando as reflexões puramente acadêmicas que se dão distanciadas dos problemas cotidianos.

Conforme Neves (2010, p.25) a nova pedagogia da hegemonia garante sua efetividade por meio da “[...] legitimidade das teorias que a sustentam e da permanente atuação de novos intelectuais responsáveis por sua difusão.” Esse foco propõe o reconhecimento da função docente para valorizar sua contribuição na transformação dos sistemas educativos. Esta necessidade surge com a necessidade da autonomia e a uma atitude ativa frente às mudanças e à inovação.

Destaco ainda, sobre as discussões do protagonismo, a importância de considerar os docentes como sujeitos capazes de propostas educativas integradoras; como profissionais reflexivos, autônomos, criativos e comprometidos com o processo pedagógico; com competência para desenvolver-se como profissional, bem como na interação com outros sujeitos, de modo como propõem ações para se efetivar uma educação de qualidade, com ênfase sobre a formação docente com destaque à necessidade que considerem a transformação integral do papel docente por meio de um conjunto de reformas na sua formação e profissionalização.

Ademais, repensar as práticas pedagógicas a partir de um contínuo processo de autoformação é exercitar o compromisso ético de crescimento individual e profissional na tentativa de buscarmos um aperfeiçoamento, especificamente na missão de lecionar, de disseminar conhecimento, mas acima de tudo, ter a possibilidade de repassar conhecimento a incidir sobre outros, de modo a ser protagonista da própria história, legitimando-se como professor.

Por fim, conclamar cada um de nós, professores, no qual me incluo também, a olharmos para nós mesmos, olharmos para nós, para fazermos revoluções relevantes ao trabalho docente, para podermos contribuir na construção de uma sociedade mais humana, por meio de reflexões críticas do ofício docente e suas ressignificações em busca de um papel principal e protagonista, para legitimar-se nesse árduo processo de transformações.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto desta investigação, a autoformação se configura como um processo autônomo, decorrente de iniciativas dos docentes que se articulam na construção da prática pedagógica, constitui-se uma dimensão formativa concebida pela intrapessoalidade, considerando-se este um ser capaz de se modificar a efetivação das atividades que realiza no contexto de atuação docente.

Nesse sentido, as revelações da pesquisa evidencia que os participantes associam o redimensionamento de suas práxis com a propositura do seu percurso, a compreensão de si e a ressignificação dos saberes para legitimar-se como professor. E que realidade apresentada pelos dados da investigação revela que estes fatores norteadores por uma concepção de autoformação se faz pela consciência profissional crítica acerca das peculiaridades do processo ensino-aprendizagem. Isso ressalta o aprimoramento das aprendizagens profissionais, desenvolve dinâmicas de autoformação que interferem diretamente na realização das atividades docentes, de modo a valorizar as especificidades criativas do professor na (re)visão e na reorientação de sua trajetória educacional.

No entanto, para se chegar a essas considerações, a imersão no referencial teórico do objeto de estudo, propôs uma reflexão sobre a autoformação que se expressa como um contributo a uma revisão nos modos de atuação do professor, podendo encorajá-lo a tomar decisões críticas, em favor de uma ação contextualizada e coerente com as necessidades profissionais no exercício da prática pedagógica. Esse trabalho reflexivo, como alicerce do

processo de autoformação, mobiliza o professor a compreender as dinâmicas com que efetiva a prática pedagógica.

Por conseguinte, na escritura de suas histórias de vida pessoal-profissional, o professor revela as experiências de autoformação que subsidiam o trabalho docente de sala de aula, expressando o papel que exerce na consolidação de uma vivência profissional apoiada na interpretação e na reflexão crítica às atividades educacionais. E para essas narrativas virem ao encontro do proposto, o planejamento da oficina foi pensado, repensado até se configurar como o ato capaz de substanciar o almejado.

Assim a efetividade da pesquisa por meio das oficinas onde predominou o autoconhecimento, a leitura, os diálogos e as reflexões, além claro das narrativas, respeitando as singularidades de cada participante, revelando a aprendizagem humana, com vista profissional e pessoal, apresentando uma proposta metodológica crítico-reflexiva sobre a atuação docente, propondo ressignificação de valores, ampliação de competências, de quebra de paradigmas e de fortalecimento da identidade e legitimação docente.

Com a efetivação desta pesquisa não tem-se a intenção de encerrar as discussões sobre o tema, pois, a complexidade e importância socioeducativo do mesmo, evidencia-se a necessidade de que novos investimentos epistemológicos sejam implementados, com vista ao aprofundamento de questões concernentes enriquecedoras das práticas formativo-profissionais docentes, que o exposto possa colaborar como um caminho que pode servir de acesso a outros caminhos, e o que conseguimos compreender com este trabalho aponta para novas demandas e possibilidades de outros desdobramentos e aprofundamento sobre a problemática em foco.

Consideramos, que pudemos estabelecer um processo de autorreflexão sobre as nossas condutas de autoformação profissional e as múltiplas formas de se efetivar a prática pedagógica. Em que a missão do professor é ser orientador, colaborador, formador e empreendedor de ambientes propícios à aprendizagem, buscando aprender a partir das experiências concretas, na busca novos caminhos, tendo a percepção de saber que não haverá ensino, se não houver aprendizagem e não haverá aprendizagem se não houver um ensino.

Por fim, que a aprendizagem acontece de várias formas, então temos que nos conscientizarmos que a missão de ser professor não se detém apenas no “ensinar”, mas acima de tudo no “aprender!”. Portanto, ser professor é ser um eterno aprendiz, em que quanto mais aprendemos, ensinamos; quanto mais ensinamos, aprendemos, e que esse viés se dá através da busca pelas competências, de nos reconhecermos limitados e ávidos por novos conhecimentos.

MANIFESTO

O aprimoramento docente fortalece uma educação de qualidade e socialmente referenciada e denota o protagonismo do professor em seu respectivo contexto, esta é a defesa dos docentes participantes desta pesquisa, pois compreendem que um ensino de qualidade se efetivara por aperfeiçoamento pessoal e profissional, de modo a investir em si e em sua carreira, possibilitando os insumos requeridos para a progressiva construção de um novo paradigma educacional que tenha por objetivo maior garantir uma formação plena.

Em que de todas as funções pertinentes ao processo de ensino a figura do professor se configura como primordial para que o mesmo seja concretizado de forma eficiente, a concretizar os objetivos almejados e com ambiente educativo propicio. Em que o professor esteja apto a ministrar os conteúdos no qual se propõe investindo em sua formação e respeitando suas especificidades.

Pois, não há dúvidas que qualquer iniciativa que considere o aprimoramento profissional docente terá seu contributo no atual quadro educacional, que apesar dos desafios da profissão, o professor se dispõe a ressignificar-se para se legitimar e contribuir na formação de outro sujeito no qual poderá ter sua vida transformada através da educação.

E que um fator importante desta carreira e conhecer a si mesmo, para refletir sobre o percurso que deseja trilhar e os paradigmas que deseja romper e acima de tudo exercer o ato de ensinar com satisfação, para auxiliar outros sujeitos a escolherem seus caminhos de forma crítica-reflexiva com pleno gozo da cidadania. Assim a lapidação do professor se torna um investimento consciente do sujeito que prima pelas reconstruções no decorrer do seu percurso, útil a sociedade, cumprindo o seu papel, além de promover um ensino de qualidade.

A necessidade de aperfeiçoamento é um desafio frente à realidade no âmbito do magistério, com a construção de novos referenciais, cujo contexto instaura-se uma gama de conhecimentos que, imperativamente, constitui uma necessidade de (re)aprender, com base as novas demandas do sistema de ensino e da educação na totalidade.

Visto que, a educação e o ato de ensinar é um processo complexo que se realizam pelo que se constroem, em uma incessante transformação humana, juntamente com a construção dos saberes, construindo a si mesmo, aprendendo a compreender-se a si e aos outros, respeitando

as singularidades dos sujeitos, reconhecendo a emancipação e a autonomia de organizar sua própria formação, fomentando de forma significativa o senso crítico significativo ao conhecimento de modo a se aprimorar e desenvolver.

Em que o aprimoramento docente permite que o sujeito eleve o seu grau de engajamento em prol de um panorama altamente acirrado como o educacional atual, pois o sujeito se tornam mais produtivo e criativo na perspectiva do processo ensino aprendizagem. Em outras palavras, a importância do capital humano para a educação está relacionada ao fato de que são os docentes atuam como colaboradores desse processo relevante e para com a sociedade.

Na reflexão do tema proposto, tem-se o aprimoramento docente em prol do bem comum, gerir os interesses coletivos, de forma a reduzir os obstáculos, alinhado as constantes mudanças de cenário. O seu principal desafio é adaptar-se a esse cenário mutante, priorizando a adoção de novas práticas gerenciais para gerar nas atividades desenvolvidas.

Nessa atuação docente destaca-se o capital intelectual como o bem mais precioso, no qual investir em si mesmo remete a ser um sujeito diferenciado e único na sua área de atuação, alinhado a esse entendimento da qualificação como diferencial e com o intuito em atender ao princípio da eficiência e da eficácia no que tange o ensino.

Por fim, a autoformação de professores se configura numa forma de redimensionar suas práxis, para gerir um processo de ensino e propostas inovadoras, ao se permitir a utilizar estratégias diferenciadas e que essa conjectura eleva o sujeito a potencializar um desenvolvimento autônomo e reflexivo em prol de si e da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**, v. 3, p. 67-100, 2004.
- AZEVEDO, O. B.; MACEDO, R.S. Hermes revisitado: interpretando contextos na etnopesquisa critica educacional. **Revista da FAEEBA, Salvador**, ano 9, n 13, p. 163, jan/jun 2000.
- BACHELARD, Gaston. Uma epistemologia histórica. In: Epistemologia. Rio de Janeiro: Zahar, p. 112, 1977.
- BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação profissional e tecnológica. **Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48- 67, maio/ago. 2013.
- BOLÍVAR, A. Dimensões epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto) biográficas. Abrahão, M. & Passeggi, M. (Orgs.). In Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo I. (pp. 27-70). 2012, Natal: EDURRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB.
- BRITO, Antônia Edna. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In **Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaços de formação/investigação**. Dislane Zerbinatti Moraes, Rosário Silvana Genta Lugli (orgs). São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2010. 208 p. (Série Artes de viver, conhecer e formar).
- BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30. Jan/jun. 2002.
- CANDAU E ZENAIDE, Maria Nazaré. Oficinas: Aprendendo e ensinando direitos Humanos. **João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos/Secretaria da Segurança Pública do Estado da Paraíba/Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão**, p. 24 1999.
- CARTER, K. The place of story in the study of teaching and teacher education. **Educational Researcher**, Washington, v. 22, n. 1, p. 5-12, 1993.
- CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011, p. 18.
- CORBONELL, J. A aventura de inovar: a mudança na escola. São Paulo: Artes Médicas, p. 16, 2002.
- DELORY, M. C. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B; PASSEGGI, M. (Org.). Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica: Tomo I. Natal: EDUFRN: Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador, EDUNEB, 2012. p. 71-93.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*. v. 17, n. 51, p. 523-740, set./dez. 2012.

DIESEL, A.; MARCHESAN, M. R.; MARTINS, S. N. Metodologias ativas de ensino na sala de aula: um olhar de docentes da educação profissional técnica de nível médio. *Signos*, Lajeado, ano 37, n. 1, p. 153-169, 2016. ISSN 1983-0378.

ELBAZ, F. Knowledge and discourse: the evolution of research on teacher thinking. In: DAY, C.; POPE, M.; DENICOLO, P. (Ed.). *Insight into teachers' thinking and practice*. London: Falmer Press, 1990. p. 15-39.

ELBAZ-LUWISCH, F. O ensino e a identidade narrativa. *Revista de Educação*, Lisboa, v. 11, n. 2, p. 21-33, 2002.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? Tradução de António Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. Portugal: Veja/Passagens, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, p. 27, 1996.

FREITAS, Henrique; MOSCAROLA, Jean. Da observação à decisão: métodos de pesquisa e de análise quantitativa e qualitativa de dados. *RAE-eletrônica*, v. 1, n. 1, p. 2-30, jan/jun. 2002.

GONZAGA, Amarildo Menezes. *Projetos em Investigações Educacionais: padronização de documentos acadêmicos do NITEG/UFMG e do PPGCI/UFMG*. 2. ed. atual. e rev. Belo Horizonte: UFMG, 2011, p.69. E-Book. ISBN 978-85-914076-0-6.

IMBERMÓN, F. *Formação permanente de professores: Novas tendências*, 1º ed. São Paulo: Cortez, 2009. *Formação docente e profissional: Forma-se para mudança e a incerteza*; 9º ed. São Paulo, Cortez, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Revista Educação*. Porto Alegre, n.3 (63), p.413-438, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiência de vida e formação*. Universidade de Lisboa. Portugal: Educa, 2002, p. 91.

LIMA, E. F. de. A construção do início da docência; reflexões a partir de pesquisas brasileiras, *Revista Educação*, Universidade Federal de Santa Maria, ed. 2004, v. 29, nº2, p.14.

MORAN, José Manuel. A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora. *Contrapontos – Volume 4*, n. 2, p. 347 - 356, Itajaí, 2004.

MORAN, José Manuel. *O uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD – uma leitura crítica dos meios*. Programa TV Escola, Belo Horizonte, 1999.

NASCIMENTO, M. S; et al. Oficinas pedagógicas: construindo estratégias para a ação docente – relato de experiência. *Rev Saúde Com*, v. 3, n. 1, p. 89, 2007.

NASCIMENTO, Maristella Santos et al. Oficinas pedagógicas: construindo estratégias para a ação docente - relato de experiência. *Rev. Saúde.Com*, v. 3, n. 1, p. 85-95, 2007.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. SP: Xamã, 2005.

NOVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, p. 47, 1991.

NÓVOA, António. Escola nova. A revista do Professor. Ed. Abril. Ano. 2002, p,23.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____. Os professores e sua formação. Lisboa: Publicação Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, p. 13 -25, 1995.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. Vidas de Professores. Os professores e as histórias da sua vida. Trad. Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira. Porto/Portugal: Editora Porto, nov/2013, p. 15.

PAVIANI, N. M. S; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. Conjectura: Filosofia e Educação, v. 14, n. 2, p. 77-88, 2009.

PEREIRA, Joao Thomaz, Educação e sociedade da informação. In COSCARELLI, Carla Ribeiro, Ana Elisa (org.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidade pedagógicas. Belo Horizonte, Ceale Autentica, p. 13, 2005.

PÉREZ-GÓMEZ, A. Comprender y enseñar a comprender: reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott. In: ELLIOTT, J. La investigación-acción educativa. Madrid: Morata, 1990. p.9-19.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores; Unidade teórico e pratica, São Paulo: Cortez, p. 26, 2005.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores; unidade teórica e prática, São Paulo: Cortez, 2005.

PRENSKY, Marc. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. NCB University Press, vol. 9, no 5, outubro 2001.

RICOEUR, Paul. Soi-même comme un autre. Paris: Seuil, 1990, p. 13.

RICOEUR, Paul. Temps et récit. Paris: Seuil, 1985.

SHELLER, Morgana; VIALI, Lori; LAHN, Regis Alexandre. A aprendizagem no contexto das tecnologias: uma reflexão para os dias atuais. RENOTE – Revista Novas Tecnologias na Educação [on-line]. ISSN 1679-1916, v.12 nº2. Rio Grande do Sul: CINTED, dezembro, p. 5, 2014.

SCHIMITT, Miguel Angelo. Ação-Reflexão-Ação: A Prática Reflexiva como elemento transformador do cotidiano educativo. Protestantismo em Revista. São Leopoldo, RS, v. 25, maio-ago. 2011, p. 60.

- SEIJI, ISOTOMI. Um guia para sobreviver à pandemia do ensino remoto. Evento da série de webinários Educação no mundo 4.0, organizada pelo Ministério da Educação. Brasília, DF, 2020.
- SILVA, P. A. S.; GOMES, R. de J.; LELIS, D. A. de J. A importância das oficinas pedagógicas na construção do conhecimento cartográfico: novas proposições metodológicas para o ensino de geografia. Grupo de Estudos e Pesquisas, Educação e Contemporaneidade, São Cristóvão, SE, p. 8, 2012.
- SINGER, Paul. A Formação da Classe Operária. 4 ed. São Paulo: Atual, Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1987, p. 4-41.
- SOARES, M. B. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso e formação de professores. Caderno da ANPED, n.5 p. 103, 1993.
- SOLIGO, Rosaura. Quem forma quem? - Instituição dos sujeitos. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2007.
- SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. Revista Educação em Questão. vol. 25, n. 11, jan/abr. Natal, RN: EDUFRRN, 2006b, pp. 22-3.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa autobiográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. Revista Educação UFSM, Santa Maria, v 39, n 1, p. 43, jan/abr, 2014.
- SPINK, M. J. P. & MEDRADO, B (1999). Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In M. J. Spink(Org.), Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas (p. 41 - 61). São Paulo: Cortez.
- TARDIF, M., LESSARD, C. O Trabalho docente, elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana. 5 ed. Petrópolis, RJ; Vozes, p.8, 2009.
- TEIXEIRA, F. SILVA, M. LIMA, M. O desenvolvimento docente na perspectiva da (auto)formação profissional. In: VI ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI. 2010. Teresina/PI. Anais eletrônicos da PPGED/UFPI.
- TEIXEIRA, Francisca dos Santos; SILVA, Maria de Jesus Assunção e; LIMA, Maria da Glória. O desenvolvimento docente na perspectiva da (auto)formação profissional.
- TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva, Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação / Augusto Nivaldo Silva Trivinos. --São Paulo : Atlas, 1987.
- VIEIRA, E; VOLQUIND, L. Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como. 4ª Ed. Porto Alegre: Edipucrs, p. 11, 2002.
- ZABALZA, M. Diários de aula. Portugal, Porto, p. 65, 1994.
- ZANELLI, J. C. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. Estudos de Psicologia, v. 7, p. 79 - 88, 2002.

APÊNDICE 1

Manaus, 11 de Outubro de 2021.

CARTA-CONVITE - MPET/2021

Prezado (a) Sr (a), Venho por meio desta cumprimentá-lo (a) cordialmente e fazer o convite para participar da oficina pedagógica do mestrando DANIEL MOTA DA SILVA do Curso de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, pertencente à linha de pesquisa de Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, com uma proposta baseado em narrativas autobiográficas com foco na autoformação, tendo o trabalho de pesquisa intitulado como “INVESTIGAÇÃO DAS PRÁTICAS DOCENTE: AS OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO FERRAMENTA PARA AUTOFORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTO DE ENSINO TECNOLÓGICO”.

Desde já agradecemos a atenção.

Atenciosamente,

Amarildo Menezes Gonzaga

(Orientador)

Daniel Mota da silva

(Orientando)

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

O Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM, na Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico, vem ampliando as atividades de pesquisa, visando à melhoria da formação e da prática pedagógica do professor e, conseqüentemente, da educação nas suas dimensões concernentes.

Neste sentido, gostaríamos de convidar o(a) prezado(a) professor(a) para participar de uma pesquisa que tem por título: experiências investigativas da prática docente: autoformação de professores em contexto de ensino tecnológico como contribuição para oficinas pedagógicas, cujo projeto básico se desenvolveu nas instâncias do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto. Ratificamos que sua participação neste estudo é de caráter totalmente voluntário, ausente de qualquer coerção moral ou psicológica, e a mesma, se confirmada, pode cessar livremente, a qualquer momento da investigação.

Para orientar sua decisão, apresentamos-lhe elementos da proposta de estudo e, se ao final da leitura deste termo, restar-lhe alguma dúvida, pode solicitar os esclarecimentos devidos. Em caso de aceite, ressaltamos a importância de assinar este documento em duas vias, sendo a primeira delas sua e a outra do pesquisador responsável.

A pesquisa tem como objetivo principal investigar o processo de autoformação do professor atuante no ensino tecnológico, analisando as implicações desse processo na construção da prática pedagógica.

A referida pesquisa realizar-se-á com professores do estado do Amazonas que atuam no contexto tecnológico, Inicialmente, sua participação consistirá em após a análise de informações para que posteriormente serão utilizadas para a definição dos perfis docentes adequados para serem participantes pesquisa. Posteriormente, caso suas características profissionais correspondam aos critérios estabelecidos nesta investigação, você será mais uma vez solicitado à concessão de informações sobre o objeto em estudo.

As informações obtidas, durante as várias fases de coleta de dados, serão mantidas em sigilo no âmbito desta investigação. A menos que requeridas por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador e o Comitê de Ética terão acesso às mesmas. O período para a coleta de

dados compreenderá aos meses de Outubro, novembro e dezembro de 2021, e a sua participação nesse processo não lhe obrigará a custear nenhuma despesa financeira, e os dados fornecidos serão usados com o fim estrito de subsidiar o estudo em pauta.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito Eu, _____, RG: _____, CPF _____, concordo em participar do estudo no qual fui suficientemente informado, a respeito da minha participando no processo e decidi em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes e, ainda, que minha participação é isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, aceito participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando de posse de uma dela.

Manaus (AM), ____ de _____ de 2021.

Assinatura do sujeito da pesquisa

Daniel Mota da Silva
Mestrando