

FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRE POLÍTICAS E EXPERIÊNCIA, A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Weverlin Ferreira Brizola¹

Sandra Novais Sousa²

Eixo 1 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo: Este artigo propõe uma análise crítica do conceito de formação, com ênfase na formação docente, a partir da articulação entre textos sobre a política educacional brasileira e contribuições teórico-metodológicas de base narrativa, experiencial e reflexiva. Parte-se da compreensão da formação como categoria histórica e situada, atravessada por tensões entre orientações normativas estatais e as experiências formativas vividas pelos sujeitos docentes, marcadas pela implicação subjetiva, pela construção de sentidos e pelo desenvolvimento profissional contínuo. A análise tem como base autores que deslocam o foco da formação para o campo da experiência, da memória e da autoformação. Conclui-se que a formação pode ser compreendida como práxis reflexiva e situada, em que cada sujeito se constitui na relação com os outros, com a prática e com a singularidade de seu percurso formativo.

Palavras-chave: Escrita formativa; Política educacional; Autoformação docente; Narrativas biográficas.

Introdução

A formação constitui uma das categorias mais reiteradas nos discursos educacionais, ainda que frequentemente esvaziada de seu potencial crítico e histórico, sobretudo, quando usada apenas, para se referir a treinamentos, capacitações, cursos ou programas padronizados, por exemplo.

Termo polissêmico e amplamente mobilizado em diferentes políticas, documentos e abordagens teóricas, a noção de formação tem sido tensionada por compreensões diversas: de um lado, orientações normativas e técnicas voltadas à aquisição de competências e cumprimento de metas institucionais; de outro, abordagens que a entendem como processo relacional, experiencial e reflexivo, voltado à construção de sentidos no e pelo trabalho docente.

No contexto brasileiro, a formação docente tem sido historicamente atravessada por reformas educacionais que ora ampliam direitos, ora reforçam dispositivos de controle e avaliação. Ao mesmo tempo, práticas formativas emergem nos cotidianos escolares e universitários como espaços de invenção, resistência e reflexão crítica. Nesse cenário, este artigo propõe discutir o conceito de formação articulando duas perspectivas complementares: 1. a análise das políticas educacionais, a partir da regulação estatal e das políticas de profissionalização; 2. a análise dos textos sobre formação³ e experiências formativas, centradas na autoformação, na narrativa biográfica e na implicação subjetiva, ocorridas a partir do encontros do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf) no primeiro semestre de 2025.

Ao articular essas abordagens, o artigo propõe compreender os sentidos atribuídos à formação para além da dicotomia entre política pública e experiência pessoal, enfatizando sua condição de práxis entendida como processo reflexivo, no qual o docente interpreta e analisa

¹ Acadêmica do curso de Doutorado em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas.

² Professora no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Campo Grande. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf).

³ Temática eleita como eixo central das discussões ao longo do primeiro semestre de 2025, sobre a qual foram selecionados e debatidos oito textos nos encontros do grupo, um texto por encontro.

sua prática à luz de suas vivências, constituindo-se profissionalmente na singularidade de seu percurso.

Trata-se, portanto, de compreender a formação como um processo formativo atravessado por distintas concepções epistemológicas, ontológicas e metodológicas, que refletem modos diversos de compreender o papel do professor e do conhecimento. O percurso de análise parte da articulação entre prática e reflexão, experiência e mediação, reconhecendo que os sentidos da formação se constroem nas interações entre sujeitos, instituições e contextos históricos.

A formação como categoria situada nas políticas públicas e na experiência docente: entre o Estado e a racionalidade da regulação

A compreensão da formação docente como categoria político-educacional implica reconhecer que sua definição não se esgota em aspectos técnicos, curriculares ou institucionais. Ao contrário, trata-se de um conceito atravessado por disputas históricas, estruturais e ideológicas, que envolvem diferentes projetos de sociedade, de educação e de sujeito. No Brasil, a formação docente tem sido determinada, em grande medida, pela atuação do Estado enquanto articulador das políticas públicas, sendo a conformação das políticas de formação marcada por uma lógica de regulação, fragmentação e tensionamento entre expansão e controle.

Benno Sander (2005), ao refletir sobre a produção do conhecimento em políticas educacionais, destaca o modo como o Estado brasileiro organizou seu sistema educacional sob uma concepção instrumental da formação, com foco na normatização, na certificação e na regulação por resultados. Esse modelo, que ganhou força especialmente a partir da década de 1990 com as reformas de orientação neoliberal, produziu um deslocamento da formação docente para o campo da profissionalização regulada, em que o fazer pedagógico é submetido a metas, indicadores e parâmetros externos. Assim, a formação passa a ser tratada como um processo técnico, descolado de sua dimensão política e formativa no sentido ontológico do termo. De forma que,

[...] a gestão da educação está hoje instalada no Brasil como um conceito comprehensivo que diz respeito ao pensar e ao fazer a educação em sua totalidade, visando o cumprimento de sua missão política e cultural e a consecução de seus objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a gestão da educação abarca, desde a formulação de políticas e planos institucionais e a concepção de projetos pedagógicos para os sistemas educacionais e instituições escolares, até a execução, supervisão e avaliação institucional das atividades de ensino, pesquisa e extensão, e a administração dos recursos financeiros, materiais e tecnológicos (Sander, 2005, p. 47).

A amplitude do conceito de gestão educacional, conforme proposto por Sander (2005), reforça a ideia de que a formação docente não pode ser dissociada das dimensões políticas, culturais e institucionais que estruturam o sistema educacional. Quando Sander afirma que “[...] a gestão da educação está hoje instalada no Brasil como um conceito comprehensivo que diz respeito ao pensar e ao fazer a educação em sua totalidade [...]”, ele nos convida a considerar que os processos formativos estão diretamente implicados nas decisões que orientam os projetos pedagógicos, as políticas públicas e a organização das práticas escolares.

Nesse contexto, a formação docente deve ser compreendida como parte constitutiva da gestão educacional, e não como atividade acessória ou meramente técnica. Desde a formulação das políticas até a avaliação institucional, as concepções de formação que orientam essas práticas revelam as disputas por projetos de educação e de sociedade. A gestão da formação, portanto, envolve a escolha de determinados saberes, valores e metodologias, configurando a

docência como lugar estratégico de reprodução ou transformação do *ethos* escolar e universitário⁴.

Mais do que administrar a execução de cursos ou capacitações, formar implica construir condições político-pedagógicas para que os professores possam refletir criticamente sobre sua prática, sobre o sentido social do conhecimento e sobre os vínculos entre escola, comunidade e cultura. Por isso, compreender a gestão da educação em sua totalidade significa reconhecer que toda política de formação é também uma política de gestão dos sentidos atribuídos ao ato educativo.

Nesse sentido, Ângelo Ricardo de Souza (2016) contribui ao destacar que o conceito de formação docente precisa ser compreendido em sua interface com as políticas públicas, evidenciando as tensões entre projetos de valorização e de precarização da docência. Para o autor, a formação não pode ser pensada como algo neutro ou naturalizado, mas como parte de uma engrenagem que produz determinadas compreensões sobre o papel social do professor e da escola. Assim, o investimento na formação inicial e continuada, bem como os programas e parcerias implementados, devem ser lidos como expressões de interesses diversos, que vão da mercantilização da educação ao fortalecimento de práticas emancipadoras.

Além disso, ao evidenciar o perigo da perda da memória histórica das políticas, Souza (2016) não apenas alerta para o esvaziamento epistemológico do campo, mas também sugere que os processos de formação, sobretudo os institucionais, correm o risco de serem construídos sobre narrativas descoladas das lutas que lhes deram origem. Quando a formação é pensada sem a memória das disputas que a conformaram, como as reivindicações por valorização da carreira docente, por reconhecimento da profissionalização do magistério ou pela democratização da escola pública, ela tende a se reduzir a um processo técnico e funcional, orientado por competências e indicadores.

Além disso, o autor ressalta o risco do isolamento das políticas educacionais de outros fenômenos sociais, o que pode levar a uma compreensão empobrecida da formação docente. Essa cisão ignora que a formação não ocorre em um vácuo social, mas é atravessada por determinações econômicas, culturais e políticas. A separação artificial entre a formação e o mundo concreto das relações sociais contribui para um modelo de professor idealizado e descontextualizado, reforçando práticas formativas descoladas da realidade vivida nas escolas públicas, especialmente nas periferias, nas zonas rurais e nas comunidades historicamente excluídas.

Outro ponto crucial apontado por Souza (2016) é a simplificação ideológica na análise dos resultados das políticas públicas, o que também se manifesta no modo como se avaliam os efeitos da formação docente. Quando a formação é medida apenas por meio de indicadores de desempenho, como médias em avaliações externas ou índices de aprovação, há uma tendência a ignorar suas dimensões éticas, políticas e subjetivas. Essa lógica reforça a ideia de que o professor deve “funcionar” segundo padrões preestabelecidos, anulando sua potência criadora e reflexiva. Essa perspectiva também desconsidera os processos formativos não formais, as experiências narrativas, os espaços de escuta e diálogo, que são constitutivos da formação enquanto práxis.

A análise das políticas educacionais permite compreender “[...] o que é o Estado, como ele opera, como se desenvolvem as disputas pelo poder no seu interior e para além dele.” (Souza, 2016, p. 86). Quando aplicada à formação docente, essa perspectiva nos permite reconhecer que o modo como o Estado organiza, normatiza e financia a formação é expressão de projetos políticos em disputa. O Estado não apenas define os parâmetros legais e curriculares

⁴ Quando falamos em *ethos* escolar ou universitário, estamos nos referindo ao conjunto de valores, práticas, hábitos, crenças, modos de relacionamento e regras, formais e informais, que caracterizam e dão identidade a uma escola ou universidade.

da formação, mas também age como mediador, ou obstáculo, às demandas dos sujeitos docentes por reconhecimento, condições dignas de trabalho e participação nos processos decisórios.

Celina Souza (2006) e César Tello (2012), por sua vez, contribuem para o debate ao apontarem a complexidade da estrutura federativa brasileira e suas implicações para a gestão e a implementação das políticas de formação docente. A fragmentação das responsabilidades entre União, estados e municípios produz desigualdades históricas no acesso, na qualidade e na sustentabilidade das ações formativas. Essa lógica federativa, que muitas vezes dificulta a articulação entre os entes federados, reflete um modelo de descentralização que delega responsabilidades sem garantir os meios efetivos de implementação, reproduzindo desigualdades estruturais.

Souza (2006), ao mapear os modelos analíticos e conceitos estruturantes das políticas públicas, destaca que estas devem ser compreendidas como campos holísticos, nos quais diversos saberes, disciplinas e arenas se entrelaçam. Essa abordagem permite reconhecer que a formação docente não pode ser pensada isoladamente como uma prática pedagógica ou uma ação administrativa, mas como política que envolve formulação, implementação, acompanhamento e avaliação em múltiplos níveis de governo. Ao afirmar que “As políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades [...]” (Souza, 2006, p. 26), a autora evidencia que os efeitos de uma política de formação não se restringem ao espaço escolar: afetam a distribuição de recursos, a valorização docente, os sentidos atribuídos à profissão e o reconhecimento social do magistério.

Particularmente no caso da formação continuada, que exige articulação entre entes federativos e integração entre sistemas educacionais, a análise de Souza ajuda a compreender por que a descentralização brasileira, longe de ser um processo neutro, tem reproduzido desigualdades históricas, sobretudo nos municípios com menor capacidade técnica e financeira. A adoção de modelos gerencialistas, como ela observa ao tratar do “novo gerencialismo público” (Souza, 2006, p. 34), introduz a lógica da eficiência e da delegação a agências externas, o que pode fragilizar os processos formativos, reduzindo-os a pacotes prontos, plataformas padronizadas e contratos terceirizados que esvaziam a dimensão crítica e ética da docência. Assim, a formação passa a ser tratada como um produto a ser consumido, e não como um processo de construção coletiva e situado.

Por sua vez, Tello (2012) contribui ao enfatizar a necessidade de um posicionamento epistemológico claro e consistente na pesquisa em política educacional, o que se revela igualmente essencial para a concepção e análise das políticas de formação. Tello (2012) afirma que a ausência de tal posicionamento compromete a solidez das investigações e favorece a adoção acrítica de práticas importadas ou descoladas da realidade latino-americana. Isso é particularmente problemático no campo da formação docente, que frequentemente incorpora modelos formativos construídos em contextos distantes, desconsiderando as singularidades históricas, culturais e institucionais do Brasil.

Ao defender a constituição de epistemologias próprias e a incorporação da vigilância epistemológica como prática investigativa e formativa, Tello (2012) propõe que a formação docente deve ser compreendida a partir da articulação entre perspectiva teórica, posicionamento político e coerência metodológica, ou seja, como prática epistemotecnológica. Em suas palavras, “[...] a metodologia deve converter-se em epistemotecnologia⁵” (Tello, 2012, p. 59), o que significa afirmar que não há técnica formativa neutra, mas escolhas que envolvem valores, concepções de sujeito e compromissos com a transformação social.

Essa crítica epistemológica tem impacto direto sobre a formulação de políticas públicas de formação: ao ocultar os fundamentos que sustentam suas diretrizes, muitas políticas acabam

⁵Tradução livre. No original: “[...] la metodología se convierte en una epistemotecnología [...]”.

por reforçar visões funcionalistas e conservadoras da docência, tratada como execução e não como práxis. A reflexão de autor nos convida, portanto, a tornar explícitas as epistemologias que orientam os processos de formação docente, reconhecendo que esses processos são também campos de disputa simbólica, política e ética.

Em síntese, os aportes dos autores reforçam que pensar a formação docente como política pública exige um olhar atento às estruturas institucionais, aos modelos de gestão adotados e às epistemologias que as sustentam. A formação, nesse horizonte, não é apenas uma ação do Estado, mas um campo relacional e contraditório em que se confrontam projetos de regulação, práticas emancipatórias e a construção coletiva do saber pedagógico. Reconhecer essa complexidade é fundamental para que a formação docente não se restrinja a uma política de instrução, mas se afirme como dimensão estruturante de uma educação comprometida com a justiça social e com a democracia.

Ao refletir sobre essas contradições, Imbernón (2011) enfatiza a necessidade de superar uma concepção tecnicista de formação, que reduz o trabalho docente à aplicação de métodos e estratégias previamente definidos. Para o autor, é fundamental pensar a formação como um processo de desenvolvimento profissional crítico, que envolva a reflexão sobre a prática, a leitura do contexto e a construção coletiva do saber pedagógico, de forma que “Ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder económico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca” (Imbernón, 2011, p. 28).

Nesse horizonte, os registros do grupo de pesquisa em 2025 revelam uma preocupação semelhante ao discutir a formação docente em seus encontros. Em uma das reuniões, foi destacada a urgência de romper com os modelos prescritivos que desconsideram a experiência do professor e sua capacidade de análise crítica da realidade. A discussão girou em torno da pergunta: “Que formação queremos e para que projeto de sociedade?” A interrogação aponta para a centralidade de um projeto político-pedagógico que compreenda a formação não como produto, mas como processo de constituição histórico-social do sujeito docente, posto que conforme aponta Nóvoa (2010, p. 167): “[...] ninguém forma ninguém, [...] formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre o percurso da vida”.

Portanto, ao entender a formação como categoria político-educacional, é preciso situá-la no interior das disputas que permeiam a atuação do Estado, os embates ideológicos em torno da educação e os modelos de regulação impostos ao trabalho docente. Trata-se, nesse sentido, de recusar visões simplificadas e reconhecer a formação como processo formativo plural, atravessado por diferentes concepções e práticas, que envolvem tanto políticas de regulação quanto experiências pedagógicas marcadas pela reflexão, pela escuta e pela implicação subjetiva dos sujeitos docentes.

Francisco Imbernón (2024) defende que a formação não é uma instância neutra ou puramente técnica, mas historicamente situada nas disputas entre políticas conservadoras e progressistas. Nas políticas conservadoras, observa-se uma tendência à centralização, ao controle e à desconfiança sobre o papel dos professores, reduzindo-os a aplicadores de conteúdos e submetendo-os a uma racionalidade técnico-burocrática que esvazia sua autonomia e subjetividade. Em contrapartida, as políticas progressistas buscam valorizar o protagonismo docente, entendendo o professor como sujeito ativo de seu processo formativo, inserido em um contexto social, político e comunitário que exige reflexão crítica, compromisso com a transformação e participação democrática na construção curricular e institucional.

Imbernón (2024) enfatiza a necessidade de uma formação enraizada nas experiências reais e nas contradições vividas pelos professores, ancorada em práticas reflexivas, colaborativas e investigativas. Para ele, a formação deve romper com os modelos homogêneos

e prescritivos, abrindo espaço para projetos formativos mais dialógicos, contextualizados e autônomos. Ao propor uma nova cultura profissional, o autor reivindica uma formação que não apenas instrumentalize tecnicamente os docentes, mas que os habilite a intervir na realidade, assumir responsabilidades éticas e políticas e contribuir para a construção de uma educação pública mais justa e emancipadora. A valorização da experiência, o diálogo com os pares e a articulação entre teoria e prática tornam-se centrais para uma formação verdadeiramente crítica e comprometida com a transformação social.

A formação como experiência autoformativa: narrativas e percursos docentes

Se, como vimos, a formação docente é frequentemente capturada por dispositivos de regulação estatal que a esvaziam de seu potencial formativo radical, é preciso reposicioná-la no campo da práxis, isto é, como processo reflexivo e experiencial, que articula sujeito, história, e ação consciente sobre a própria prática. Nessa direção, diversos autores têm proposto compreensões de formação que escapam à lógica performativa e normativa, enfatizando sua dimensão subjetiva, narrativa, biográfica e implicada.

A partir da noção de autoformação, Samara Moura Barreto de Abreu, Silvia Maria Nóbrega-Therrien e Jacques Therrien (2022) propõem compreender os processos formativos como acontecimentos que atravessam os sujeitos em suas histórias de vida, constituindo-se como experiências de deslocamento, escuta e invenção de si. Diferente de uma formação prescrita ou determinada por dispositivos curriculares, a autoformação emerge do encontro com o outro, da reflexão sobre si e da construção de sentidos que extrapolam os limites da formação institucional. Essa perspectiva é ecoada por Gaston Pineau (2003), para quem a formação não se reduz ao que é ensinado ou aprendido, mas se realiza na experiência narrada e vivida pelos sujeitos em suas trajetórias existenciais.

Nesse campo, as narrativas biográficas constituem dispositivos fundamentais para acessar e produzir sentidos sobre os processos formativos. Como afirma Leny Teixeira (2012), narrar-se é um ato político e clínico, por meio do qual o sujeito torna-se capaz de reconfigurar sua história, interrogar as marcas que o atravessam e reconstruir sua identidade docente. Em seu texto, a autora defende que as narrativas permitem ao professor "olhar para dentro", ativar memórias e reinscrever sua prática em um campo de sentido, abrindo possibilidades de reinvenção de si e do seu fazer pedagógico.

Pois, "[...] o saber não basta, visto que a atuação profissional passa pela relação que se estabelece com o saber" (Teixeira, 2012, p. 113 *apud* Charlot, 2001), destacando que

[...] a formação se torna muito mais complexa, tendo em vista que ela não pode se limitar a propiciar os saberes considerados necessários para a atuação docente. Uma simples observação das práticas dos professores esclarece que, mesmo tendo passado pelas mesmas formações, há diferenças significativas nas suas práticas, ocasionadas por múltiplos fatores (Teixeira, 2012, p. 113, grifo nosso).

A autora parte da compreensão de que a formação profissional não se limita à aquisição de competências técnicas, mas envolve um movimento mais amplo de constituição do sujeito em relação com o mundo. Em suas palavras, "[...] a formação profissional requer colocar-se em condições para exercer práticas profissionais, nas quais estão envolvidos vários aspectos que abrangem, desde a imagem e concepção do papel que a profissão ocupa socialmente, até os conhecimentos e habilidades para o seu exercício" (Teixeira, 2012, p. 115). Esta formulação já indica que formar-se, especialmente no campo docente, significa posicionar-se frente às determinações históricas e simbólicas que moldam o papel social da profissão.

Leny Teixeira sustenta que a formação não pode ser reduzida a um processo transmissivo, pois não se trata de algo que se entrega ao sujeito como um pacote de conteúdos a ser assimilado. Ao contrário, ela afirma: “[...] a formação profissional não é algo que possa ser transmitida e recebida. **A formação é um processo ativo no sentido de que é a própria pessoa que se forma**” (Teixeira, 2012, p. 116, grifo nosso). Essa perspectiva aproxima-se de abordagens narrativas e biográficas, ao destacar que o sujeito se forma ao longo da vida, em um processo contínuo e relacional, mediado por pessoas, leituras, vivências e contextos, esse processo “[...] dá uma forma original a cada história de vida”, revelando a singularidade de cada percurso formativo.

A partir dessa visão, a formação só pode ser compreendida quando se reconhece o sujeito como presença ativa e consciente em seu próprio processo de aprendizagem. Josso (2010) é convocada para reforçar essa ideia ao afirmar que “[...] sem a presença consciente do sujeito, falaríamos mais de ‘adestramento’ do que de formação” (Josso, 2010, p. 78-79 *apud* Teixeira, 2012, p. 116). Essa distinção é fundamental para diferenciar práticas pedagógicas que promovem autonomia daquelas que apenas condicionam comportamentos e reproduzem modelos prontos.

Ao trazer o pensamento de Beillerot (2006), Teixeira amplia a discussão para o campo da pedagogia como espaço contraditório de articulação entre teoria e prática. Para a autora, o saber pedagógico é construído a partir da prática refletida e da historicidade dos sujeitos: “[...] os saberes que integram a ação pedagógica são resultado de uma atividade constituída como legítima, porque reconhecida no grupo social. Como atividade do sujeito não é meramente adquirida, mas constituída na sua história pessoal” (Teixeira, 2012, p. 118). Isso significa que o saber docente é inseparável da experiência e da reflexão sobre essa experiência, sendo configurado na intersecção entre saberes instituídos e saberes vividos.

Além disso, Teixeira (2012) mobiliza a concepção de Houssaye (2004) para afirmar que a formação pedagógica se estrutura na tensão entre a razão teórica e a razão prática, rejeitando a ideia de hierarquia entre ambas. A teoria não precede nem substitui a prática: ela “[...] emerge da ação refletida em uma dialética constante” (Teixeira, 2012, p. 118), exigindo dos sujeitos não apenas domínio conceitual, mas também capacidade de interpretar, reinventar e responder ao imprevisível e ao circunstancial que caracteriza a vida pedagógica.

Em síntese, a formação, segundo Leny Teixeira, é um processo ativo, relacional, situado e profundamente vinculado à constituição da identidade profissional e pessoal. Não se limita a preparar para o exercício técnico da profissão, mas envolve a produção de sentido, a reflexividade crítica e a construção de saberes legítimos ancorados na experiência vivida e no compromisso ético com a prática educativa.

Do mesmo modo, a partir da perspectiva narrativa e biográfica, Pezzato e Prado (2020) compreendem a formação como prática de escrita de si, mediada por dispositivos como os diários de formação e os inventários de experiência. Esses instrumentos não são entendidos como simples registros do vivido, mas como formas potentes de produzir conhecimento, reflexão e deslocamento subjetivo. Como afirmam os autores, “a escrita, nesse sentido, não é mero reflexo da experiência, mas um campo de elaboração, tensão e deslocamento”, permitindo que o texto íntimo se constitua como lugar de reapropriação dos sentidos da docência, tais práticas se contrapõem à lógica burocrática da avaliação de desempenho e da produção curricular padronizada, operando em outra economia de saber: aquela da memória, do desejo e da implicação com o mundo vivido.

Nessa chave, a escrita assume caráter formativo, na medida em que promove a autoformação: “O termo autoformação foi o primeiro a aparecer [...] Esta autonomização provoca um movimento de personalização, de individualização, de subjetivação da formação” (Pineau, 2003, p. 157). Os diários, ao guardarem memórias, e os inventários, ao convocá-las,

constroem espaços de subjetivação em que a escrita se faz experiência e a experiência se converte em pensamento. Não se trata de reproduzir fatos, mas de construir sentidos sobre o que foi vivido, de narrar a si como sujeito em formação permanente, pois “[...] os diários e inventários são dispositivos vinculados a uma política de escrita do vivido composto por diferentes formas de registros que, ao longo de um caminho, possibilitam montar um conjunto de rastros acumulados que nos formam e nos transformam, cotidianamente” (Bragança ,2018 *apud* Pezzato; Prado, 2024, p. 179),

Esses dispositivos desafiam também a escrita impessoal e neutra das instâncias formais. Trata-se de uma prática que rompe com o silenciamento da subjetividade docente e resgata a dimensão ética e política da formação, ao promover envolvimento afetivo, deslocamento epistemológico e criação de novos sentidos para o trabalho educativo. Essa escrita é sempre situada, parcial e inacabada, e como exemplificação, Pezzato e Prado (2024) trazem os guardados inventariados de Fujisawa (2020, p. 54 *apud* Pezzato; Prado, 2024, p. 187): “Comecei, então, a entender o que o professor Guilherme talvez tenha me dito [...] eu procurava em uma pesquisa a resposta para uma pergunta [...] mas ela era a única questão? [...] Eu não estaria, de alguma maneira, mutilando minha pesquisa?”. Aqui, a escrita formativa não se fixa na resposta, mas assume o percurso como constitutivo do próprio processo investigativo e formativo, valorizando o inacabamento como potência.

Em outra passagem, a autora afirma: “Não tinha a pretensão de reproduzir tudo aquilo que penso, vivo e sinto na sala de aula com as crianças [...] Tinha, entretanto, a vontade de escolher as melhores palavras [...] que traduzissem em linguagem aquilo que sentia, o que ressignificava a partir do que vivi” (Fujisawa, 2020, p. 60-61 *apud* Pezzato; Prado, 2024, p. 188). Trata-se da busca por uma linguagem que dê conta da formação como experiência viva, repleta de afetos, conflitos, memórias e reinvenções.

Nessa perspectiva, os inventários formativos se tornam mais que acervos de experiências: são modos de olhar para si e para o mundo, métodos de pesquisa e também modos de constituição subjetiva, o inventário formativo pode ser compreendido como um processo de introspecção, com traços de inspiração ascética, que se configura como um método ou modo particular de relação do sujeito consigo mesmo. A escolha do que registrar, do que guardar ou excluir, também é parte do processo de formação, pois revela o que o sujeito considera formativo em sua trajetória. A escrita formativa, em seus múltiplos formatos, não apenas registra a formação, mas a provoca, a tensiona e a transforma, fazendo do sujeito o autor de seu percurso formativo em constante reinvenção.

Essas abordagens encontram ressonância nas discussões realizadas no grupo de pesquisa em 2025, cujos registros revelam uma apostila na formação como prática coletiva, horizontal e dialógica. Em diferentes encontros, os sujeitos docentes, formadoras e pesquisadores partilharam memórias, experiências e inquietações, produzindo saberes a partir da escuta, do diálogo e da experimentação formativa. A formação, nesse contexto, apareceu menos como prescrição e mais como vivência compartilhada.

Além disso, as reuniões também colocaram em evidência o papel da arte, da sensibilidade e da subjetividade nos processos formativos, rompendo com a racionalidade técnico-instrumental. As práticas de escuta sensível, partilha de leituras e criação de vínculos coletivos foram reconhecidas como parte constitutiva da formação docente. Esses momentos operam como espaços de reconhecimento recíproco e produção de sentidos, reconfigurando os modos de ser e estar na educação.

Como sintetiza Nóvoa (1992), a formação de professores não se realiza fora dos professores, mas com eles e por meio de suas histórias. Formar-se, nesse horizonte, é também narrar-se, afetar-se, resistir, desobedecer e criar. Ao deslocar o eixo da formação para o campo da experiência, da implicação e da crítica, os autores aqui mobilizados oferecem pistas para

compreender a formação docente como práxis: contraditória, situada e sempre inacabada. Assim, diante das amarras normativas e das tentativas de captura da formação por lógicas de controle e padronização, afirmamos a importância de resgatar sua dimensão política e inventiva. Trata-se de compreender a formação não como reprodução de modelos, mas como exercício permanente de problematização, deslocamento e produção de si em relação ao mundo.

Desafios contemporâneos da formação docente: contradições estruturais e reinvenção de sentidos

Pensar a formação docente no Brasil hoje exige um olhar atento às contradições que atravessam o campo educacional e suas políticas. Como se discutiu nas seções anteriores, a formação docente se constitui como uma categoria político-educacional em permanente disputa: ora orientada por lógicas de regulação e eficiência técnico-administrativa, ora fortalecida como práxis implicada e situada, articulada à experiência e à reflexão docente. O discurso oficial sobre formação frequentemente aparece revestido de termos como modernização, inovação e qualidade, mas não raro encobre a precarização das condições de trabalho, a intensificação das exigências burocráticas e o esvaziamento de processos críticos de reflexão e diálogo.

Nesse cenário, os sujeitos docentes são convocados a se formarem continuamente, muitas vezes em contextos marcados pela sobrecarga, pela ausência de tempo, pela responsabilização individualizada e pela desvalorização profissional. Como demonstram Souza (2016) e Souza (2006), a estrutura federativa e o avanço de modelos gerencialistas ampliam essas desigualdades, ao impor formas padronizadas de formação desconectadas das realidades escolares. A formação, nesse horizonte, deixa de ser compreendida como processo formativo integral e passa a ser operacionalizada como resposta técnica, gerida por plataformas digitais, trilhas automatizadas e certificações rápidas. Esse cenário evidencia o avanço de uma racionalidade tecnicocrática, que reduz a formação a procedimentos fragmentados, distanciando-a de sua dimensão experiencial, subjetiva e coletiva.

Contudo, como se evidenciou na seção anterior, mesmo diante dessas forças de regulação, a formação docente se reinventa e se constrói em espaços formativos não institucionalizados, muitas vezes negligenciados pelas políticas oficiais. Os encontros em grupos de estudo, os momentos de escuta entre colegas, os projetos colaborativos, os relatos de prática, os textos que se escrevem em meio à sala de aula, tudo isso compõe uma ecologia formativa que não se curva facilmente às lógicas da racionalização. Essa resistência formativa também se expressa em práticas de escrita implicada, como os diários e inventários analisados por Pezzato e Prado (2024), que ativam memórias, afetos e reflexões, constituindo um campo de elaboração singular de sentidos formativos, pautado na escuta, na memória e na implicação subjetiva.

É nesse campo de tensões que emergem experiências como as relatadas nas reuniões de 2025, em que a formação é concebida como espaço produção de sentido e elaboração coletiva. “Não há formação sem partilha”, notou uma participante após um encontro em que se discutiam as dores e reinvenções da docência. Essas experiências deslocam o foco da formação do controle para o cuidado, da avaliação para a escuta, da prescrição para a criação. Elas não oferecem soluções prontas, mas criam possibilidades de pensar, dizer e escutar o que a lógica institucional frequentemente silencia. Em suas práticas, o grupo não apenas debate políticas e teorias, mas reinscreve a formação como um processo vivo e coletivo, no qual o conhecimento se produz entre corpos, afetos, histórias e compromissos.

Assim, os desafios contemporâneos da formação docente não se restringem à definição de conteúdos ou metodologias, mas envolvem disputas mais profundas: sobre o que conta como saber, quem é legitimado a produzir conhecimento e quais sentidos serão atribuídos à docência.

Trata-se de uma disputa pelos sentidos da formação: entre a tecnocracia e a construção de sentidos implicados; entre a homogeneização e a escuta da diferença; entre a lógica do produto e o reconhecimento da formação como processo. Reconhecer essas tensões é fundamental para reconfigurar a formação como processo situado e reflexivo, ancorado na experiência e comprometido com a escuta, o cuidado e a construção ética do fazer docente.

Considerações Finais

O presente artigo buscou problematizar os sentidos atribuídos à formação, com ênfase na formação docente, a partir da articulação entre textos que abordam as políticas públicas educacionais e aqueles que propõem a formação como experiência subjetiva e coletiva. Ao integrá-los nesta análise, foi possível evidenciar a tensão entre a formação como instrumento de regulação institucional e como processo formativo implicado, situado e orientado pela reflexão sobre a experiência e o desenvolvimento profissional.

No primeiro movimento, a análise evidenciou como o conceito de formação tem sido moldado por projetos políticos estatais que, sob a lógica da regulação, da responsabilização e da fragmentação, reduzem a formação a um processo técnico, desvinculado de sua dimensão ontológica e ética. Tal processo responde a uma racionalidade que instrumentaliza a docência, submetendo-a a parâmetros externos e desconsiderando suas complexidades e potências.

No segundo movimento, são mobilizadas as contribuições teóricas e metodológicas que resgatam a formação como um campo de experiências implicadas, nas quais o sujeito se narra, se constitui e se transforma em relação com o outro e com o mundo. As práticas de autoformação, os dispositivos narrativos e os espaços coletivos de escuta e reflexão revelam a potência da formação vivida, situada e inacabada, desafiando os modelos normativos que buscam fixar e mensurar o ser docente.

Compreender a formação como práxis, neste contexto, exige superar dicotomias entre teoria e prática ou entre política e experiência, reconhecendo que os processos formativos são marcados pela reflexão contínua sobre a prática e pelas experiências vividas no cotidiano docente. É nesse movimento que o sujeito docente se constitui e ressignifica seu percurso profissional, em diálogo com os desafios de seu contexto social e institucional.

Conclui-se que refletir criticamente sobre a formação é reconhecer sua centralidade na constituição da identidade docente e na construção de percursos profissionais significativos. Valorizar a experiência, a escuta, a memória e a coletividade significam afirmar a formação como processo contínuo, implicado e situado, no qual cada sujeito se forma em relação com o outro e com os sentidos que atribui ao seu fazer pedagógico.

Referências

ABREU, Samara Moura Barreto de; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jaques. Autoformação docente: constituição e permanência do conceito. **Horizontes**, v. 40, n. 1, e022012, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1366>. Acesso em: 4 abr. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. Formação de professores e políticas educacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-18, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/65534/45371>. Acesso em: 7 mar. 2025.

PEZZATO, Luciane Maria; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Diários e inventários: dispositivos de escrita implicada em pesquisa e formação. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; MATOS-DE-SOUZA; Rodrigo; CUNHA, Jorge Luiz da (orgs.).

Insubordinações epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica - VOL 1. Rio Grande do Norte: Editora CRV, 2024, p. 179-193.

PINEAU, Gaston. **A autoformação:** para uma epistemologia do sujeito. São Paulo: Cortez, 1988.

SANDER, Benno. A produção do conhecimento e a política educacional. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 41-54, jan./jun. 2005. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/pdf/1935/193520514004.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, v. 1, n. 1, p. 75-89. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10450/5906>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>. Acesso em: 15 abr. 2025.

TELLO, César Gerônimo. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, v. 7, n. 1, p. 53–68, 2012. Disponível em:
<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/3376>. Acesso em: 28 abr. 2025.

TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins. A formação docente: as narrativas autobiográficas como recurso para um enfoque clínico. In: REBOLO, Flavinês; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins; PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. (org.) **Docência em questão:** discutindo trabalho e formação. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 109-134.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. **Nova Escola**, Lisboa, n. 3, p. 11–16, 1992.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, p. 155-187.